

ORGANIZADORES

Marina de Sousa Costa
José Ribamar Lira de Oliveira
Sérgio Bandeira do Nascimento

**EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
EM REPERTÓRIO DE SABERES:**



O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO

Copyright © Marina de Sousa Costa, José Ribamar Lira de Oliveira, Sérgio Bandeira do Nascimento, 2020.

Editor geral

Armando Alves Filho

Editora adjunta

Suely Nascimento

Editor adjunto

Lucival Lobato

Setor comercial

Sandra Teixeira Alves

Projeto editorial

Editora Paka-Tatu

Ilustração da Capa

Henrique Moreira da Costa Filho

Capa

RL|2 Design

Editoração

RL|2 Design

Revisão

Lívia Magno

Conselho editorial

Aldrin Moura de Figueiredo
Ernani Pinheiro Chaves
Gutemberg Armando Diniz Guerra
José Alves de Souza Júnior
José Maia Bezerra Neto
Paulo Jorge Martins Nunes
Paulo Maués Corrêa

A pedido dos organizadores desta obra, foi mantido o texto original, com pequenas considerações por parte da equipe de revisão da Editora.

Todos os direitos reservados aos autores.

EDITORA PAKA-TATU

Rua Bernal do Couto, 785 - Umarizal
Cep: 66055-080 - Belém - Pará - Brasil
Telefone: (91) 2121-1169
E-mail: contato@paka-tatu.com.br
www.editorapakatatu.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação na Amazônia em repertório de saberes: o sistema de organização modular de ensino / Organizadores: Marina de Sousa Costa, José Ribamar Lira de Oliveira, Sérgio Bandeira do Nascimento. – Belém, PA: Paka-Tatu, 2020.

268 p. ; 15 x 22 cm

ISBN 978-85-7803-476-4

1. Educação – Amazônia. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Costa, Marina de Sousa. II. Oliveira, José Ribamar Lira de. III. Nascimento, Sérgio Bandeira do.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

ORGANIZADORES

Marina de Sousa Costa
José Ribamar Lira de Oliveira
Sérgio Bandeira do Nascimento

**EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
EM REPERTÓRIO DE SABERES:**



O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO



Belém - 2020



AGRADECIMENTOS

Este livro, como trabalho coletivo, expressa muito de nós mesmos, que conseguimos com bastante insistência e coragem gestá-lo em um parto quase eterno. Portanto, é produto de uma prenhadez em torno de se fazer presente como professores que ousam constantemente em serem pesquisadores, também. Os nossos agradecimentos estão voltados para os “modulindos” e as “modulindas” de todos os tempos e lugares, com os/as quais experienciamos tantas vivências, que nos fizeram crescer em pessoa e em consciência, ao ponto de entrelaçarmos nossos percursos individuais com o projeto de sociedade justa e feliz.

Lembramos com muito carinho do convívio prazeroso e ousadamente guerreiro, de tantos companheiros e companheiras dessa caminhada que já partiram para outras viagens e paragens, mas estão acolhidos em nossas memórias afetivas. Cada um e cada uma deixaram conosco um pouco de si, e junto, a saudade. De modo especial destacamos a nossa querida prof^a. Ester Oliveira, que coordenou o SOME por longos anos, de quem sempre lembraremos com eterna gratidão, pela sua competência, humildade, generosidade e afeto.

Também não poderíamos deixar de citar, que esta é uma obra autofinanciada, e, por isso mesmo, mobilizou um “batalhão de estrelas” na pré-venda do livro, para que pudéssemos bancar os custos iniciais para a sua 1^a edição, que agora se materializa e nos orgulha bastante.

Registramos aqui nossos agradecimentos a todos e todas que acreditaram nesta produção, e aceitaram o desafio da colaboração, pois para quem exerce a docência na educação pública, em particular no SOME, unem as forças para acreditar que todas as barreiras são transponíveis, já que sempre aprendemos a traçar os nossos caminhos a despeito de quaisquer dificuldades, porém, sem nunca deixar de exigir o respeito e a garantia do direito a educação e a vida, com dignidade, para todos.



APRESENTAÇÃO

Como nascem os sonhos coletivos? Há quem diga que os sonhos são utopias, um desvio das realidades latentes, mas entendemos que as realidades podem ser transformadas por ações efetivas dos viventes.

A singularidade na produção desta obra não é algo inédito, mas em sua pretensão e concepção já nos habitava e nos movia há muito tempo, desde os idos em que ainda estávamos vinculados ao SOME como docentes, transpondo barreiras territoriais e sentimentais neste “vasto e vago mundo” que se chama Pará.

Um amigo, o professor e historiador Anderson Ferrari, vinculado ao PPGED\UFJFMG, produziu uma bela obra intitulada “A potencialidade do conceito de experiência para a educação”, como um “Livro experiência” e aqui no rastro de sua inspiração, germinamos uma obra em que nossas experiências entrelaçadas se fundem no presente livro sobre a educação na Amazônia paraense, com ênfase em uma proposta educativa chamada de Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) que emergiu em 1980 como “*importante experiência pedagógica*” em quatro municípios paraenses e um corpo docente com apenas 05 professores e 301 alunos matriculados. Hoje, praticamente quatro décadas após, é uma política educacional instituída no Pará e está presente em 417 localidades, com cerca de mil professores e um número de pouco mais de 27mil matrículas entre alunos do campo, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados, camponeses, etc.

Outro aspecto muito importante que a obra contempla é a perspectiva de transgressão sobre a ideia de que os professores na educação básica são meros receptores e transmissores de conhecimento e aqui os apresentamos como *professores-pesquisadores* que assumem a própria realidade escolar como objeto de curiosidade epistemológica e a problematizam em seu campo de atuação profissional – a educação, sem prescindir de percebê-la em um contexto sócio histórico e cultural dinâmico.

O SOME, mesmo em sua significativa relevância socioeducacional para inúmeras comunidades no Estado do Pará, não esteve isento de ataques e no ano de 2003 sofreu um processo de desmonte, tema discutido em alguns textos apresentados na presente obra, o que desestimulou grande parte do corpo docente que solicitou a saída do SOME e a remoção para atuar nas escolas da capital do estado e na região da grande Belém, acontecimento que nos dispersou por alguns anos.

Então, em tempos de cerceamentos de liberdades e de sérios ataques às inúmeras instituições educacionais de nosso país, sejam da educação básica e/ou da educação superior, apresentamos o Livro “EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES: O Sistema de Organização Modular de Ensino” como um ato de resistência ante a pretensa desqualificação de educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras que persistem em acreditar e exercitar cotidianamente práticas educativas como dispositivos de resistência, de liberdade, de autonomia, de respeito às diferenças e aos princípios democráticos que sempre marcaram as posturas como docentes em nossas andanças pelo SOME em todos os cantos do Pará.

Foi justamente nas recentes manifestações populares contra a garantia dos direitos históricos do povo, como as reformas trabalhistas e da previdência, os contundentes cortes de verbas da educação pública e os sérios ataques aos princípios democráticos em nosso país é que nos reencontramos e com o auxílio das ferramentas virtuais, reatamos nossos laços afetivos e reavivamos a ideia de corporificar as nossas memórias de vida e de trabalho docente, além de nossas produções acadêmicas em torno do maior projeto de interiorização da educação básica em toda a história da educação no Pará – o Sistema de Organização Modular do Ensino.

Sim, é um “livro experiência”, encharcado com nossos sonhos, afetos, esperanças e, lógico, nossas múltiplas experiências de lutas, superações e conquistas. Então, mais uma vez, pretensamente, é uma obra que se propõe a alargar para outras edições, particularmente aquela que irá marcar os 40 anos de existência do SOME no ano de 2020. E são experiências de múltiplos sujeitos, porém, com algo em comum que atravessa os autores e autoras, é a vinculação

com o SOME, desde o idealizador da proposta, o professor Manoel Moutinho até o ex-discente Jonne Clebson que encerra as seções de artigos e aparece ainda criança em uma das imagens postas no presente livro, observando uma atividade pedagógica do prof. Gilberto Garcia na comunidade de Vila de Porto Grande no município de Carmetá em 2003. Aquele observador atento, posteriormente, tornar-se-ia discente no SOME e atualmente constitui-se como pesquisador e docente na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e aqui participa como um dos autores da obra que afetosamente apresentamos ao povo da Amazônia e do Brasil. São vidas atadas em torno da educação.

@s organizador@s



PREFÁCIO

“O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz”.

Paulo Freire - Pedagogia da Esperança. 1992

Início as palavras com esse período que me vem à cabeça: Um dia andando, embarcando e olhando as pessoas ao meu redor, um sentimento de pertencimento vem à tona, ter vivido, convivido com muitas e muitos nessa viagem é estar assim com vários olhares e mãos escrevendo um livro que vem traduzindo as experiências, ações e transformações.

O convite para prefaciar o livro “EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES: O Sistema de Organização Modular de Ensino”, é ver que todas as palavras contidas representam a trajetória das autoras e autores, que expressam o brilho em tantos e diversos lugares do nosso estado continental, com suas palavras em letras contidas, o prazer e a alegria com sua presença marcante e por sua inalienável e impressionante originalidade com identidades na expressão inovadora da condição ontológica de cada um e cada uma como resultado das ações e reações dos atores vividos no chão da escola e além de seus muros.

Expressar aqui as narrativas contidas nesta obra é de responsabilidade grandiosa, para tanto descrevo que a importância dos textos é de um significado para conhecimento e vivência de quem viajar nessa leitura encantadora.

Finalmente, é impossível não ressaltar a beleza produzida e traduzida nesta obra. A sensibilidade com que todas e todos problematizam e apresentam a dimensão estética de suas práticas que pelo desejo de ter vivido com alegria, sem abrir mão dos sonhos, do rigor, da seriedade e da simplicidade inerente ao educador que está ao lado de homens e mulheres pela construção e reconstrução de conhecimentos.

Glória Maria Farias da Rocha

Setembro/2019



SUMÁRIO

Parte I – MEMÓRIAS EM NARRATIVAS E AFETOS

Narrativas memorialísticas sobre a gênese do Sistema de Organização Modular de Ensino no Pará..... 17

Manoel Viegas Campbell Moutinho

O SOME na Amazônia Paraense: Territorialidade e Pessoaalidade Docente 23

Marina de Sousa Costa

Sérgio Bandeira do Nascimento

José Ribamar Lira de Oliveira

O Blog do Riba: o SOME em uma bela janela virtual da Amazônia para o mundo... .. 41

José Ribamar Lira de Oliveira

Marina de Sousa Costa

Sérgio Bandeira do Nascimento

O SOME e a educação serpenteada entre ilhas e rios no município de Abaetetuba: vivências e práticas educativas 73

Claudia do Socorro Carvalho Miranda

Ana Célia do Nascimento Morais

Ana da Conceição Oliveira

Haroldo Rivelino Carvalho Miranda

Parte II – TRANSPONDO FRONTEIRAS:

O SOME EM INTERSEÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E A PESQUISA ACADÊMICA

A interiorização da formação de professores primários na Amazônia Paraense pelas vias do SOME (1980-1990) 101

Sérgio Bandeira do Nascimento

Marina de Sousa Costa

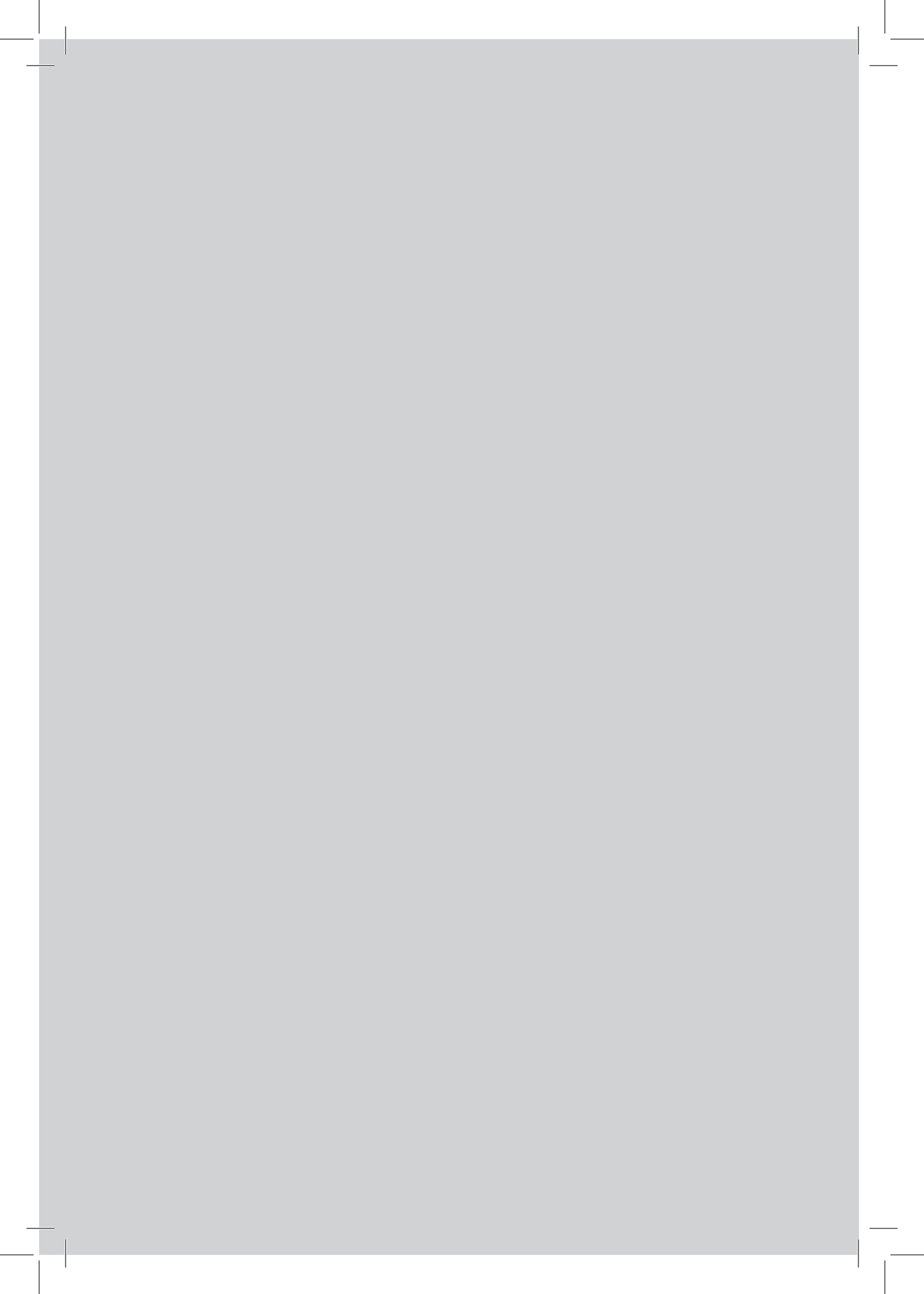
José Ribamar Lira de Oliveira

Formar(se) professor(a): entre escrituras de si e do SOME.....	121
Eulália Soares Vieira	
Educação musical no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) uma exceção à regra.....	137
Frank Carlos Corrêa de Araújo	
Memórias e experiências do magistério em Melgaço.....	163
Agenor Sarraf Pacheco Ilca Pena Baia Sarraf	
Plantando sonhos: o SOME na memória de estudantes de Goianésia do Pará.....	193
Tiese R. Teixeira Junior	
Instituído e instituinte em políticas públicas: o caso do SOME entre 1980-1998	215
João Gomes Tavares Neto	
HISTORIANDO-NOS: O SOME como oportunidade, formação e resistência da identidade para alunos do campo sob a ótica dos egressos da Vila de Porto Grande, Cametá-Pará	239
Jone Clebson Ribeiro Mendes Cléia Maria Leão Gaia	

PARTE I



MEMÓRIAS EM NARRATIVAS E AFETOS



NARRATIVAS MEMORIALÍSTICAS SOBRE A GÊNESE DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO NO PARÁ

MANOEL VIEGAS CAMPBELL MOUTINHO

Em julho de 1979, o Governador do Estado, Coronel Alacid da Silva Nunes, me nomeou Superintendente Geral da Fundação Educacional do Estado do Pará -FEP, entidade responsável pelas escolas do então 2º Grau e do Ensino Superior.

Naquele ano, o Pará possuía 83 municípios em seu vasto e diversificado território, e, em apenas 18 deles, existia o ensino de 2º Grau, ministrado de maneira regular, quer em escolas públicas, quer em privadas. O Governador, então, deu-me como missão principal implantar no maior número de municípios possível esse grau de ensino.

Verdadeiramente esse seria o maior de todos os desafios até o momento que eu tinha tido pela frente. Comecei a pensar no assunto e a discutir ideias que me trouxessem luz para aquela tarefa. Inicialmente, criei a equipe técnica da FEP, que, sob sua supervisão, teria de realizar o diagnóstico da realidade socioeconômico-educacional de alguns municípios que foram pré-selecionamos: Conceição do Araguaia e Redenção (na região sul do Estado), Monte Alegre e Alenquer (na região oeste), Benevides, Igarapé-Açu, Igarapé-Miri, Barcarena, Ourém, Curuçá, Tomé-Açu e Nova Timboteua (na região nordeste).

Essa equipe constatou que, de fato, havia um número expressivo de alunos com o 1º Grau concluído, certamente à espera de continuar seus estudos em municípios próximos onde houvesse o 2º Grau, ou, talvez, em escolas a serem construídas com essa finalidade em seu próprio município. No entanto, essa segunda hipótese esbarrava no fato de que não adiantaria construir-se escolas, pois havia total carência de recursos humanos

habilitados a ministrar as disciplinas que faziam parte da grade curricular do ensino de 2º grau.

Diante desse diagnóstico, idealizei uma forma de suprir essa deficiência imediata e criei o ensino de 2º Grau em um sistema que denominamos “SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME)”. Esse sistema compunha-se de três fases correspondentes às três séries, e cada fase possuía quatro módulos, que eram resultantes do agrupamento das disciplinas de acordo com suas possíveis afinidades, ministradas em rodízio por professores recrutados em Belém pela própria equipe técnica, todos portadores do diploma de Licenciatura Plena. Esses professores trabalhariam sob condições especiais (50% de acréscimo na hora/aula e estada/alimentação por conta do município onde atuariam), ministrando cada módulo em 45 dias letivos seguidos, objeto de convênio firmado entre a FEP e o respectivo município.

Para exemplificar, o funcionamento da 1ª fase (correspondente à 1ª série) se daria desta maneira em quatro municípios concomitantemente (A, B, C e D), respeitando-se o rodízio dos módulos:

MÓDULO I - disciplinas: Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica, História e Educação Física.

MÓDULO II - disciplinas: Matemática, Desenho e Educação Física.

MÓDULO III - disciplinas: Português, Educação Artística, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física.

MÓDULO IV - disciplinas: Ciências Físicas e Biológicas, Geografia e Educação Física.

O professor de Educação Física que compunha a equipe docente seria do próprio município e os Módulos I, II e III, então ministrados por 1 professor contratado em Belém, enquanto que o Módulo IV será ministrado por 2 professores, também contratados em Belém. Portanto, inicialmente com apenas cinco professores contratados na capital do estado, seriam ministrados os quatro módulos nos primeiros quatro municípios que aderiram ao programa no ano de 1980.

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

Resumindo:

Período		22/04	02/07	08/09	17/11
		a 27/06	a 04/09	a 13/11	a 27/01
Módulo	I	A	B	C	D
	II	B	C	D	A
	III	C	D	A	B
	IV	D	A	B	C

Montado o sistema, fui pessoalmente ao Governador Alacid Nunes apresentar a proposta do SOME e o resultado do diagnóstico realizado naqueles municípios. Causou boa impressão no mandatário paraense e, de imediato, foram selecionados, para a implantação inicial do Sistema, os municípios de Curuçá, Igarapé-Miri, Igarapé-Açu e Nova Timboteua, com a Habilitação Magistério.

Como se tratasse de um sistema novo de ensino, inédito no país, a equipe técnica da FEP preparou e encaminhou, para apreciação do Conselho Estadual de Educação, o projeto respectivo, em obediência ao Art. 64 da então Lei nº 5692/71 (LDB).

Não demorou muito tempo para obter-se aprovação do Projeto SOME no Conselho Estadual de Educação. Tão logo foi autorizado a funcionar encaminhei cópia da Resolução desse Conselho ao Ministério de Educação. Em abril de 1980, iniciava-se a execução do “Sistema de Organização Modular de Ensino” em território paraense.

Ao tomar conhecimento do projeto, a Subsecretaria de Ensino Regular do MEC solicitou, em julho daquele ano, por meio de Ofício, cópia do projeto, bem como maiores informações, considerando a *“importância da experiência pedagógica proposta pela FEP”*.

No mês de outubro do mesmo ano, a cidade de Belém sediava o I Encontro de Secretários de Educação do Norte e Nordeste. Aproveitando a oportunidade, expus o SOME aos participantes, gerando grande interesse. A repercussão foi tamanha que fui convocado a fazer uma palestra em Brasília, agora para todos os Secretários Estaduais de Educa-

ção e Presidentes dos Conselhos Estaduais de Educação, o que mereceu destaque em uma edição do programa de rádio “A Voz do Brasil”.

Concluído o ano letivo de 1980, foi elaborado um Relatório completo sobre o desenvolvimento do SOME, em que se dava conta de que, realmente, ele viera para atingir seus objetivos. Assim, logo em 1981, outros municípios foram escolhidos para terem em seus domínios a experiência bem-sucedida: Ponta de Pedras, Mocajuba, São Francisco do Pará e Maracanã, agora com também a Habilitação Básica em Administração.

A nova avaliação do que acontecera com as duas etapas implantadas levou a que, em 1982, os municípios de Irituia, Breves, Primavera e São Domingos do Capim tivessem a implantação do SOME. No ano seguinte, foi a vez dos municípios Moju, Colares, Salvaterra e Muaná.

Os docentes interessados em atuar no SOME deveriam expressar seu desejo, apresentando currículo diretamente na Superintendência da Fundação Educacional do Pará (FEP) para serem submetidos ao processo de seleção. Os selecionados eram devidamente treinados pela Equipe Técnica responsável pelo 2º Grau. Esse treinamento versava sobre a estrutura e funcionamento do SOME, planejamento do ensino e relações humanas no trabalho, além das orientações administrativas a diretores e secretárias das escolas.

Em fevereiro de 1983, durante a avaliação do seu governo, o Governador Alacid Nunes fez questão de declarar que a criação do “SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR” foi um dos orgulhos de sua atuação na área da Educação, atribuindo, então, o conceito ótimo ao trabalho realizado por todos nós que o idealizamos e executamos, uma vez que se cumpria a contento a missão determinada por ele – Governador –, pois o alunado do interior do Estado tinha agora a oportunidade de prosseguir seus estudos em busca da universidade, em mais 16 municípios.

A verdade é que, além de ter vingado no Estado do Pará, o SOME foi implantado em outras unidades federadas, seguindo a estrutura básica por mim pensada no início e desenvolvida pelos técnicos e docentes.

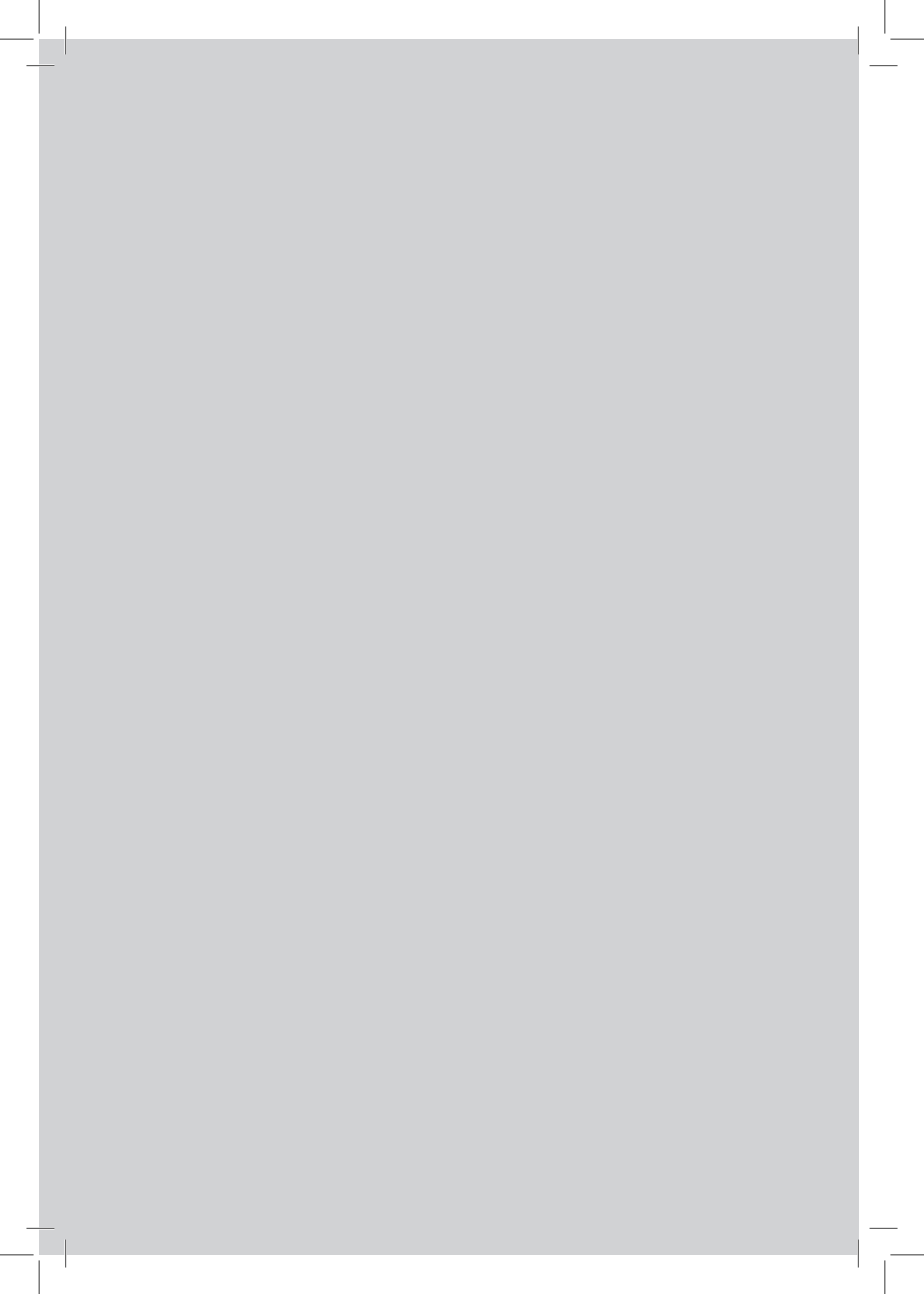
EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

Aproveitando a experiência positiva do SOME, em 1993, no Governo Jader Barbalho, além da continuidade da expansão do 2º grau, foi a vez de serem interiorizados os cursos de Graduação em Enfermagem e Obstetrícia e de Licenciatura Plena em Educação Física, todos no sistema de módulos. Os municípios escolhidos foram Marabá, Conceição do Araguaia, Altamira e Paragominas, praticamente sedes de algumas das microrregiões paraenses.

De tão bem-sucedida que fora essa ideia que, em 1994, a UNESCO - entidade da ONU para a Educação - solicitou à SEDUC informações sobre o funcionamento desse novo Sistema, pois poderia ser aproveitado em regiões de países em desenvolvimento com deficiência na área educacional.

No ano de 2020 o SOME irá completar 40 anos de existência na oferta de educação pública para inúmeras localidades do território paraense, além de que em julho de 2019 por meio da lei nº 8880 assinada pelo governador Helder Barbalho, instituiu-se o dia 15 de abril como o “Dia Estadual dos profissionais do magistério do Sistema de Organização Modular de Ensino”.

Assim, acredito que essa contribuição que dei à Educação paraense foi a mais significativa de tantas outras, pois o SOME tirou muitos jovens do fim de linha de um ciclo fundamental para abri- -lhes horizontes a uma melhor qualificação profissional na universidade, sendo que muitos deles hoje inclusive ocupam funções públicas e outras em suas comunidades e mesmo em outras localidades de nosso estado do Pará e do Brasil.



O SOME NA AMAZÔNIA PARAENSE: TERRITORIALIDADE E PESSOALIDADE DOCENTE¹

MARINA DE SOUSA COSTA
SÉRGIO BANDEIRA DO NASCIMENTO
JOSÉ RIBAMAR LIRA DE OLIVEIRA

“O professor, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, e faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile e incorpore esses ensinamentos de variadas formas”.

Selva Guimarães Fonseca

O Estado do Pará, na linguagem geográfica, possui ampla extensão territorial, com dimensões intercontinentais, abrangendo cidades bem dispersas ao longo de sua territorialidade, algumas com enormes distâncias entre si, com seus processos de ocupações bastante singulares, congregando populações com uma diversidade gigantesca e bem heterogêneas quanto às origens dos povos que habitam a Amazônia.

Nossa trajetória no projeto SOME inicia-se na década de 1980 e perdura por quase duas décadas. Representa um grande laboratório de vida, de modo muito pessoal e, sem dúvida, profissional, que nos exigiu permeabilizar valores, saberes, desafios, sentimentos, aprendizagens, etc. para além do conhecimento acadêmico que era de nossa competência, como expressa a autora Selva Guimarães na epígrafe talhada acima, ou seja, ao ensinar, muito mais aprendemos e sem dúvida muito mais ainda vivemos.

O Estado do Pará, na década de 1980, possuía uma configuração político-administrativa somente com 87 municípios e uma oferta

¹ Dados parcialmente abstraídos da Dissertação de Mestrado de Costa, M. S. (2010), Évora-Pt.

regular do ensino do 2º Grau bastante restrita. Entre as maiores unidades federativas do Brasil por sua dimensão geográfica continental, possuía uma malha de transportes intermunicipais bastante deficiente, exposta a precariedade de acessibilidade a muitos serviços básicos, principalmente nas áreas de saúde e educação que escancaravam a necessidade da oferta, por exemplo, do nível secundário de ensino nos próprios municípios para evitar os transtornos decorrentes com o difícil deslocamento dos estudantes para outras localidades onde havia a oferta regular desse nível de ensino, o que, conseqüentemente, implicava em limitação de acesso e demasiada evasão escolar. Nesse período, ocorria extensa mobilização das comunidades, junto às suas representações políticas, para o atendimento de serviços públicos básicos, dentre eles, a implantação da modalidade de ensino de segundo grau em municípios não contemplados, com esse nível de ensino.

Uma das estratégias de ampliação da oferta desse nível de ensino no Pará foi a implantação do projeto experimental, intitulado, Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), que previa um modelo de Educação itinerante, por professores recrutados na capital, Belém. No dia 15 de abril de 1980, foi oficialmente implementado o projeto SOME, cuja constituição inicial incluiu a habilitação Magistério (formação de professor), abrangendo apenas 04 localidades, os municípios de Igarapé-Miri, Igarapé-Açu, Nova Timboteua e Curuçá, com um quadro docente de 11 professores e 301 alunos regularmente matriculados.

Já no ano seguinte, 1981, o processo de expansão do SOME se estabelece, e sua curva de crescimento se acentua a cada ano eleitoral, tendo dado um salto quantitativo, na virada do século XX para o século XXI. Ressaltamos que em apenas sete anos após a implantação do ensino médio modular por meio do SOME, a Secretaria de Estado de Educação conseguiu estender o ensino de segundo grau para mais municípios do que todas as suas políticas para esse nível de ensino no Pará. Da mesma forma implantou o ensino de primeiro grau (de 5ª a 8ª séries), em muitas comunidades, onde não havia essa etapa pelo ensino regular, mas havia uma grande demanda local para dar continuidade aos estudos.

Na primeira década do século XXI, quando o SOME completava 30 anos, o Projeto estava presente em 423 localidades, em 91 municípios, atendendo mais de 27.000 alunos matriculados e um corpo docente de 973 professores. Essa presença crescente do SOME em todas as mesorregiões do Estado do Pará, evidencia a sua importância, tanto para a expansão da oferta do então denominado ensino de segundo grau, especialmente, quanto da habilitação para o magistério, atribuição normalmente destinada às escolas normais. Seria a perspectiva de uma oferta em cadeia, que contemplaria a formação de profissionais que pudessem, mesmo em condições não adequadas no âmbito da legislação educacional, atender as necessidades da oferta do ensino de primeiro grau maior, em algumas localidades.

O SOME, portanto, configurou-se como ampla estratégia de (re) inclusão escolar, pois, através deste projeto, o Estado possibilita o ensino fundamental e médio aos amazônidas do território paraense que habitam localidades de difícil acesso ou com dificuldades estruturais para a implantação e manutenção do sistema regular de ensino.

Esse modelo se ajustou tão bem à complexidade geográfica dessa parte da região amazônica, que atravessou os tempos e está prestes a completar quatro décadas, tendo passado por vários governos, consolidando-se no quadro educacional da Secretaria Executiva de Educação do Estado (SEDUC), saindo da esfera de projeto para ser efetivamente uma Política Pública de Educação do Estado do Pará.

A implantação do SOME numa dada localidade precedia da assinatura de um convênio firmado entre o município e o governo do Estado, através de suas respectivas secretarias de Educação, onde o município assumia, entre outras coisas, responsabilidade pela moradia e alimentação dos professores, e o Estado, pelo transporte e salário dos mesmos.

Não podemos prescindir de que o processo de expansão do SOME esteve envolto a demandas político eleitorais, com interesses partidários, principalmente de grupos aliados do governo estadual, em conseguir votos nos interiores para seus candidatos que disputavam as eleições nas esferas federal, municipal e estadual. Todavia, os resultados das diagnoses feitas *in loco* pela Secretaria de Educação, constatava predominantemente a alta demanda de estudantes na

expectativa de continuidade de estudos, através da implantação do SOME nas suas localidades.

Territorialidade e Peculiaridades da Amazônia Paraense

O SOME em sua conformação educativa é um extenso laboratório de vida e experiências docentes para inúmeros educadores que permanentemente se deslocam entre lugares nos interiores do Pará, cujas mobilidades promovem mobilidades territoriais e afetivas que nos moveram como indivíduos, em nossas subjetividades e emoções, assim como educadores que nos constituímos em atravessamentos de saberes e práticas docentes que se ampliavam para além das salas de aula numa interatividade singular entre escola e a comunidade. Nas pequenas localidades em que atuávamos, éramos responsáveis por projetos de intervenções² no cotidiano das comunidades, além da sala de aula; algo não muito visualizado em um sistema regular de ensino e com um potencial de mobilização impressionante.

Essas experiências possibilitaram perceber o quanto as diversas cidades paraenses em cada microrregião se diferenciam e/ou se assemelham entre si, a partir de seus traços histórico-culturais que permitem desenvolver em suas expressões culturais, quer seja nos regionalismos linguísticos, nos hábitos alimentares, em suas formas de lazer e, inclusive, na morfologia corporal, onde a genética é determinante. Mais ainda, nas formas de verem, perceberem e interpretar o mundo. Com base nessa vivência, acumulamos conteúdos para descrevermos essa história, que em grande parte não se encontra configurada na literatura que trata da história do Pará.

Ao longo de mais de quase duas décadas, passamos por cidades como das mesorregiões sudeste-sudoeste do Pará, incluindo a extensão da rodovia transamazônica, cujos territórios de (re)colonização encontram-se constituídos predominantemente por pessoas

² Os projetos de intervenção eram uma estratégia de complementação da carga horária dos docentes que atuavam no SOME. Algumas equipes desenvolviam projetos que se integravam entre os módulos, assim como alguns docentes de determinada disciplina também desenvolviam projetos específicos em suas respectivas áreas de formação, como exemplo dos professores de história que desenvolviam um projeto intitulado “História, Memória e Oralidade”.

oriundas de outros estados do país, (somente a geração mais recente é que tem origem em território paraense); e que, por conseguinte, manifestam culturas que são expressivas dos estados originários, em contraste com a cultura das cidades genuinamente paraenses, assim temos, cidades basicamente constituídas por habitantes da região sul/sudeste como mineiros, catarinenses, paranaenses, gaúchos, capixabas, etc.

O escritor paraense, Benedito Monteiro (2005), enfatiza que “As populações das mesorregiões metropolitana, Baixo-Amazonas, Marajó e Nordeste Paraense são nativas, típicas do Pará, enquanto as duas outras – Sudeste Paraense e Sudoeste Paraense, já são formadas por pessoas migradas de outras regiões do Brasil”. (MONTEIRO, 2005, p.54).

Esse panorama cartográfico, explica-se em parte, pelo poder apelativo dos grandes projetos de ocupação da Amazônia, vinculados aos governos brasileiros entre as décadas de 1940 a 1960, desencadeados com a chamada “operação amazônica” que utilizava como estratégia a divulgação de incentivos para se ocupar economicamente a região, indo desde isenções fiscais para investimentos até a concessão de terras.

Dessa forma, muitos colonos de diferentes lugares do Brasil eram estimulados a migrarem para ocupar a região amazônica, com a promessa de receberem terra e incentivo básico para a implantação de serviços na agricultura, pecuária, pesca etc. Promessas que, para muitos desses migrantes não foram cumpridas, principalmente em relação ao apoio e incentivos fiscais, cuja burocracia de acesso ao prometido fora emperrada de tal forma que deixava fluir uma política de favorecimento, privilegiando o grande capital que supostamente apresentava as devidas competências para desenvolvimento de projetos importantes que representassem acessibilidade ao progresso da região.

Para os trabalhadores do campo conseguirem as mesmas possibilidades de recursos havia uma desgastante “maratona” que raramente se consolidava em efetivo incentivo. Dessa maneira, os colonos que se desfizeram dos seus bens, como terra e moradia, acrescentaram na “bagagem” muita força e esperança de dias melhores, foram aqui perdendo as pequenas economias que trouxeram, ficando sem possibilidades de retornarem, e assim, por imposição da

situação, como forma de subsistência, iniciaram o cultivo de produtos de ciclos curtos como banana, arroz, feijão, etc.; e alguns, muito posteriormente, iniciaram seus minifúndios, com plantações de culturas permanentes como cacau, café, seringa, etc.

Grande parte das famílias migrantes passou a servir de mão de obra barata para grandes fazendeiros (também imigrantes), latifundiários, especuladores de terra, cujo maior teor comercial concentrou-se em torno da exploração madeireira, aos poucos sendo substituídas pela agropecuária, atividades que contribuem para a colocação do Estado do Pará, constantemente no topo do ranking do desmatamento. Tudo isso, com os respingos de ações análogas ao escravagismo, situação que ainda não foi superada, pois até hoje, eventualmente somos surpreendidos por denúncias e flagrantes de trabalho de tal natureza no território paraense.

A abertura das rodovias Belém-Brasília e Transamazônica facilitou o surgimento de outras novas estradas, favorecendo o acesso às densas matas da região paraense. Foram então se estabelecendo núcleos de colonização em diversas áreas, e assim, famílias inteiras, de vários estados do País implantaram-se no território paraense, ao longo das rodovias, rasgando as florestas virgens, fixando-se em agrovilas; da mesma forma, alcançaram os percursos dos rios, promovendo as povoações nas suas margens. Como resultado dessa movimentação têm-se hoje extensos municípios, com histórias próprias e culturas bem definidas.

É importante demarcar que muitas dessas narrativas foram sistematizadas pelo conjunto dos professores do SOME, por ocasião do desenvolvimento interdisciplinar de um projeto construído pelos professores de História, intitulado “História, Memória e Oralidade”, que levantava a história dos municípios e vilas onde atuavam, a partir das lembranças dos moradores mais antigos das localidades.

Embora coordenado pelos professores de História do SOME, o projeto era desenvolvido pelas equipes de trabalho, com análises específicas dos aspectos inerentes às suas áreas de formação, e mais ainda, com o envolvimento dos alunos do SOME, como pesquisadores.

Em muitas localidades, não se encontrava nenhum material escrito de suas histórias, e muito menos, arquivos institucionais sistematizados como suporte para a realização de estudos mais elaborados, a não ser de dados formais distribuídos em alguns espaços públicos e muitas vezes sob posse de particulares. Esses levantamentos produzidos representaram os primeiros (e o único, para alguns até então) registros sistematizados, inclusive reunindo material fotográfico, que se encontravam dispersos entre as famílias, passando a ter um valor histórico significativo dentro das produções histórico-sociais dos municípios.

Voltando-nos para a região oeste do Pará, na mesorregião do baixo-amazonas, especialmente nas áreas tapajônicas, nos deparamos com cidades paraenses com costumes tipicamente amazônicos, sob forte influência do vizinho Estado do Amazonas, culturalmente valorizando as expressões dos rituais e toadas do boi bumbá, tanto que em Juruti desenvolve-se atualmente o “festival das tribos”, tendo como modelo o “festival de Parintins”, realizado há décadas no município de Parintins, estado do Amazonas, que também influenciou o novo desenho do “Festival do Çairé” na vila de Alter-do-Chão, em Santarém.

Não só esses aspectos são facilmente observáveis, mas também as formas de falar, o dialeto e os traços físicos sob forte influência indígena, as indumentárias e vestuários, os ritmos musicais locais. Em Santarém, por exemplo, maracujá é conhecido como peroba; na vila de Alter-do-Chão, remar é catraiar; o munguzá na cidade de Placas é o mingau de milho aqui em Belém, já lá, este é chamado de canjica, termo que pra nós representa uma outra iguaria; “lual”, “Piracaia”, “praial”, são denominações em diferentes cidades que representam basicamente a mesma prática: passar a noite na praia fazendo pescaria, com música (geralmente com acompanhamento de um violeiro), com fogueira e comendo o produto do pescado assado na brasa, na hora da pescaria. A título de exemplo, em Alter-do-Chão, esse hábito envolve famílias inteiras, com crianças, jovens e adultos.

Outras expressões sócio-históricas na singularidade amazônica podem ser vivenciadas por vilas e cidades como Fordlândia e Belterra, no alto tapajós, herança do projeto megalômano do norte-

-americano Henry Ford, construídas a partir das expressões do imperialismo dos EUA com a anuência dos governos brasileiros e hoje são geridas em sua herança por paraenses.

Alguns contextos paraenses, com algumas especificidades em suas construções histórico-culturais que acumulamos afluam em nossas memórias e merecem um destaque, dentre eles:

Em Banacch, cidade que se constituiu a partir do domínio econômico de uma família do sul do Brasil, cujo sobrenome originou o próprio nome do município. Os Banacch se instalaram numa área do município de Ourilândia do Norte, no ramo da exploração madeireira e através de suas serrarias, estabeleceram uma relação de controle sobre todo o processo de produção, desde a oferta de bens de consumo direto até os alojamentos e residências aos empregados e seus familiares, modelo próximo das políticas de aviação, muito feito nos chamados “ciclos econômicos” na Amazônia brasileira. Não foi raro ouvirmos relatos de que no dia do pagamento dos salários muitas famílias ainda ficavam devendo aos armazéns. Posteriormente, através de processo emancipatório, Banach tornou-se município, mas destacamos que essa dinâmica de relação política e social só tomou outros rumos depois de sucessivos questionamentos ao padrão econômico de exploração madeireira e de alterações na política ambiental no Pará e no Brasil. A emancipação política foi importante para o município reconstruir e ressignificar a identidade de sua população ³.

Curionópolis tem sua história marcada pelo poderio econômico do ouro da serra pelada, mas também pela presença marcante do tenente-coronel Sebastião Curió, personificação do autoritarismo da ditadura militar na região amazônica. Ele permanentemente transitava nos parlamentos municipais, estaduais e federais. De Deputado federal mais votado do Brasil no pleito de 1982 a prefeito do município cuja identidade do local parece estar duramente demarcada pela personalidade autoritária de sua primeira liderança política e que inclusive a denominação deriva de sua alcunha. O que sempre se

³ A prof^a. Marina Costa e o prof. Sérgio Bandeira, autores deste artigo, tiveram a honra de serem os dois primeiros professores do SOME na cidade de Bannach no ano de 2001.

ouviu por lá é que não se podia manifestar nenhum pensamento que contrariasse as ideias desse político, caso contrário, a perseguição era certa, o que pode ser exemplificado até mesmo com docentes do SOME que atuaram no município.

Lembramos-nos que Parauapebas, Canaã dos Carajás, Curionópolis, etc. cresceram à margem do Grande Projeto Carajás, e em função disso, reúne pessoas de múltiplas origens dos estados brasileiros e, inclusive, estrangeiros, o que reflete uma mistura cultural muito peculiar, influenciada por sua população bem heterogênea.

Na ilha do Marajó, entre outras histórias, passamos por uma variedade de cidades marajoaras, que carregaram durante muitos anos a submissão aos ditames oligárquicos locais e regionais, como Portel, Muaná, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Melgaço, etc; Mas que também sempre deram lições de luta e resistência, na defesa de seus direitos como nativos e seus territórios, e em defesa dos bichos e povos das florestas, das águas, das ilhas.

No sudoeste paraense, no alto Xingu, em Porto de Moz, quando da implantação do SOME (1990/1991), ocorreu num momento político complicado, onde a cidade estava toda dividida em função da disputa política, que arrolava na justiça, ora a justiça dava ganho de causa para o prefeito eleito e ora era para o seu adversário, que assumiam e se revezavam no cargo. Interessante lembrar que a cada declaração do julgamento pelos tribunais, uma grande rajada de fogos estourava sobre a cidade e causava euforia e suspense. Identificava-se uma tensa rivalidade entre as famílias, alinhadas com seus grupos políticos. As turmas superlotadas de alunos do SOME, reunindo sujeitos com uma carga de desconfiança política muito grande, numa cidade com belíssima exuberância ambiental e uma riqueza cultural grandiosa. Foi nesse cenário, que o Sistema Modular se instalou, com a preocupação docente de não deixar que as rivalidades fossem levadas para o interior da escola e interferissem negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Atrevemo-nos a dizer que o SOME foi um grande interventor na consciência política social, demarcando comportamentos e atitudes, tanto que nos trabalhos escolares socializados com a comunidade, o povo se admirava do nível de cooperação entre pessoas pertencentes a famílias que jamais pen-

savam ver unidas num mesmo propósito. Efeitos de uma Educação comprometida com a qualidade de vida de sua sociedade.

Em Senador José Porfírio, às margens do Rio Xingu, de povo hospitaleiro, já realizava anualmente o festival da caratinga (peixe típico da região), onde a chegada do ensino modular teve uma projeção enorme, na formação de professores e abrindo caminhos de acesso ao ensino superior, tanto que, anos mais tarde, a grande maioria dos egressos do Sistema Modular de Ensino, encontrava-se cursando Graduação em Licenciaturas diversas, nas Instituições de Ensino Superior.

Na região do oeste paraense, e também ao longo da rodovia transamazônica, em alguns municípios predominam nossos irmãos maranhenses, cearenses, piauienses, etc. Esse quadro representa a intensa miscigenação da cultura paraense de uma variedade de estados brasileiros.

Enfim, por uma variedade de *flashes* temporais, é possível fazermos algumas outras citações memoráveis:

- Vila de Umarizal (Baião), constituída predominantemente por remanescentes de quilombolas;
- Afuá e da vila Maiauatá (Igarapé-Miri), cidades construídas sobre as águas, onde suas ruas são delimitadas pelas pontes; Afuá, inclusive, é chamada de “Veneza Paraense”, fazendo-se alusão à cidade de Veneza, na Itália.
- Jacareacanga, que tem estreita relação com a reserva indígena dos Mundurukus, que compõe seu território;
- Tantas outras cidades estruturadas no auge do ouro, acompanhando o assombroso movimento populacional em torno dos garimpos, tal como Itaituba e Ourilândia do Norte;
- Assentamentos construídos a partir da organização popular para ocupação da terra, cuja cultura expressa as representações formadas nos movimentos sociais a respeito da posse da terra para quem nela trabalha etc.

Em toda a extensão da Amazônia Paraense, percebem-se, bem definidamente, expressivas diferenças culturais entre cidades situadas às margens das estradas e cidades ribeirinhas; entre as cidades da região

das ilhas e as do sul, leste e oeste do Pará; entre a cultura da população da capital paraense (Belém) e as do extremo leste, oeste e sul do Pará; enfim, quanto mais distante da cidade da região metropolitana de Belém, abre-se um espaçamento maior para outras culturas e um distanciamento da cultura do paraense, como por exemplo, o hábito de comer farinha d'água, maniçoba e pato no tucupi; de beber tacacá e açai; do dialeto com “chiado”; de dançar o carimbó e curtir esse ritmo musical folclórico, que parece estar no sangue do paraense; e tantas outras expressões marcantes no modo de ser/viver paraense.

Algumas cidades têm no dialeto a sua verdadeira identidade linguística, como Abaetetuba, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Cametá, etc. Em Cametá, por exemplo, se consolidou um dialeto específico, o “cametaês” (fruto da linguagem indígena com a influência da cultura europeia, como a portuguesa e a francesa).

Outra característica comum de identificação das cidades paraenses está relacionada ao imaginário popular, pois cada cidade tem relação com as lendas e mitos da grande Amazônia e a elas dedicam certo respeito e temor.

Também é comum, em grande parte das cidades constituídas por sulistas, deparar-se com comportamentos preconceituosos contra o povo nato do Pará, numa tentativa de enfatizar uma suposta superioridade de suas cidades de origem, utilizando-se de bordões, nada sutis, como o que diz que o “paraense é preguiçoso”; isso posto, talvez porque não percebam nestes grandes ambições pela posse de exagerados volumes de terra. E é muito fácil identificar essa diferenciação, se analisarmos o mapa da devastação da floresta dentro do Estado: as populações tradicionais, nativas ou não, são as que mais preservam as matas, uma evidência clara do valor que eles dão ao meio ambiente e aos seres da floresta, nos seus apropriados espaços. Já os povos do sul do Pará promovem com mais veemência a derrubada da floresta, quer seja para exploração madeireira, quer seja para a implantação de pastos, com fins econômico-agropecuários.

Apesar das diferenciações atípicas à cultura paraense, em todas as cidades e vilarejos que percorremos no exercício docente, independente do nível de desenvolvimento infraestrutural de cada uma delas,

indistintamente, era comum se observar o mais forte repertório de lazer dos moradores: o futebol, com a predominância da participação masculina (crianças, jovens e adultos). Em todas elas, o campo de futebol configura-se como um espaço sagrado, independente das suas dimensões, o que, aliás, normalmente contrasta com a arquitetura de uma igreja e uma praça, espaços típicos da ordenação infraestrutural inicial das cidades brasileiras (igreja, praça e campo de futebol).

Outro fator interessante de se destacar é que a maioria das localidades tinha o alcance de pelo menos uma emissora de televisão, grande parte pela transmissão via antena parabólica, em função do extenso distanciamento entre as cidades mais desenvolvidas; inclusive em algumas localidades o poder público municipal mantinha um aparelho de televisor em espaços públicos, para possibilitar àqueles que não possuíam televisor, o usufruto desse bem (é obvio que por trás desse gesto, estava implícito o interesse pelo voto do eleitor). Por sinal, a qualidade da programação televisiva funcionava como aliada ou adversária da escola, dependendo do conteúdo e da forma como eram enfocadas as questões.

Arriscamo-nos a dizer que a televisão tinha certo poder de persuasão sobre a formação das opiniões das pessoas, sendo um dos elementos de concorrência com o ato de educar, visto que sua prática não segue cuidados pedagógicos, mas a lógica do mercado, numa rede de interesses que, via de regra, objetiva seduzir pessoas, em detrimento do interesse de obtenção do conhecimento, fazendo com que as pessoas disponibilizem bastante tempo nesse processo de atividade entretiva.

Um contraste interessante em relação a esse veículo de comunicação de massa, é que em grande parte das localidades onde o sistema modular foi se implantando, ainda não havia concessionária de distribuição de energia elétrica; as cidades e vilas eram abastecidas autonomamente por um motor de luz, que tinha horários de funcionamento especificamente determinados; e, via de regra, quando acabava o combustível, era um verdadeiro transtorno para a população.

Profissionalidade e Pessoaalidade Docente

A itinerância como característica específica da docência no projeto modular de ensino possibilita aos seus professores uma intensa articulação saber-fazer, que podem intervir constantemente na vida dos envolvidos no processo: professores, alunos, familiares e comunidade. Sendo os docentes do SOME, indivíduos que convergem uma imensidade de diferenças pessoais e sociais, hábitos, valores, crenças, ideologias, opção sexual, formação, etc., e que ao longo de suas vidas e contextos construíram formas próprias de enxergar o mundo e com ele se relacionar; são, por condição da inserção no mundo do trabalho docente, chamados a conviver numa mesma casa por um período que pode variar de dois meses a um ou mais anos, independentemente dessas diversidades.

Sabemos que as relações humanas são eminentemente complexas, por isso a convivência dos docentes no SOME, determinada ao acaso, por vezes proliferava em forte amizade, ou ora acarretava uma crise de relacionamento em proporções tamanha que poderia ter reflexo direto sobre a prática educativa da equipe de trabalho; normalmente “respingando”, inclusive nas equipes subsequentes, pois os trabalhadores da Educação, aos olhares da comunidade onde estavam atuando, não foram vistos de forma individualizada, mas como representação do trabalho coletivo, previamente planejado e estruturado para funcionar a contento, através de uma equipe de trabalho.

As experiências docentes no âmbito do SOME envolvem uma complexidade de situações inusitadas que desafiam a formação acadêmica, a visão de mundo e até os padrões de relações interpessoais que os profissionais levam em sua “bagagem”. Isso ocorre porque os professores, ao ingressarem no projeto, passam por um processo de reestruturação de suas vidas, desvinculando-se da convivência com seu lócus familiar na maior parte do tempo de um ano letivo, passando a conviver diariamente com outros professores do seu grupo de trabalho, na mesma casa destinada a alojar os docentes itinerantes, em diferenciadas culturas, entre as diversas comunidades.

Os professores do SOME convivem partilhando suas experiências formativas num período médio de dois meses em cada localidade, desenvolvendo intensivamente a carga horária anual de suas

respectivas disciplinas. Após esse período deslocam-se para outra localidade e assim sucessivamente percorrendo, no mínimo, quatro localidades por ano.

Os atos de ir e vir dos docentes mobilizavam as famílias também e moldavam os comportamentos. Recordamos que uma fala comum nos docentes, nos corredores da Secretaria de Educação (SE-DUC), apelidado de “muro das lamentações”, quando iam receber material de trabalho, é que nos primeiros anos de viagens, os familiares iam até o aeroporto, ou porto, ou rodoviária, para se despedir de seu familiar que partia para o trabalho no SOME; com o passar dos anos, tudo virava rotina, já não compareciam nos embarques para as tais despedidas; pelo contrário, com a presença do docente em seu núcleo familiar por mais de uma semana, já provocava questionamentos, tipo: quando você viaja? Quando vai trabalhar? Isso era dito com uma dose de humor, mas servia para destacar as adaptações de todo um contexto familiar, às formas e relações de trabalho.

Os momentos de grande regozijo entre os docentes ocorriam no CTRH (Centro de Treinamento e Recursos Humanos), em Belém, nos encontros anuais de avaliação e planejamento. Não só pela profundidade dos debates, onde muitas histórias eram relatadas e fomentavam os conteúdos e ferramentas para se planejar os cursos, atividades e projetos para o ano seguinte. Mas, também, porque nesse evento, os professores trocavam informações sobre os lugares por onde passaram ou iriam passar, matavam a saudade de outros companheiros de trabalho, davam dicas de acesso aos municípios e dos costumes. Enfim, era o momento de se fortalecerem e buscarem munções para seguir no ano letivo seguinte. Após esse encontro, ficavam as expectativas para se saber em qual circuito seriam lotados.

Diversos aspectos concorrem para favorecer ou não a qualidade do trabalho docente no SOME, tais como: a infraestrutura da moradia destinada aos professores, bem como da escola; as condições de alimentação; o nível do relacionamento entre os colegas de trabalho; a maturidade psicológica para suportar a distância e a saudade dos elos familiares; as formas de relacionamento com a comunidade e com as estruturas de poder do município (prefeituras, secretaria de Educação, Gestão Escolar, etc.).

Nesse sentido, há de se convir que as experiências educacionais dos docentes do SOME diferenciam-se sobremaneira daqueles que desempenham essas mesmas funções no sistema público de ensino regular, onde a cada jornada diária de trabalho, retornam para seu ambiente familiar, ainda que problemas existam. Junto com estes, os professores do SOME detêm para si o desafio de serem eficientes na formação de opiniões e construção de atitudes entre sujeitos sociais, e inclusive aqueles vítimas das ações excludentes do processo educativo formal, no sentido de despertar neles o interesse pela busca de ampliação dos seus saberes.

Os professores do SOME, como já citamos anteriormente, reorganizam suas vidas, distanciam-se temporariamente dos familiares e redimensionam suas relações sociais, tendo como foco o universo do trabalho. São grandes os problemas, pois em muitas localidades ainda não é assegurado a distribuição de energia elétrica e, em pleno apogeu tecnológico, os sistemas de comunicação são precários ou inexistentes, comprometendo o acesso a informações, e mais: a precariedade das moradias, a restrição ou até mesmo escassez de fontes alimentares, as limitações de atendimento médico, somadas aos problemas da desvalorização da profissão convergem para a desestruturação emocional desses profissionais, tanto que muitos não conseguem se adaptar ao projeto, sendo removidos do quadro por iniciativa própria.

Reconhecem-se cidades em que o apoio, a receptividade e o cuidado com a estadia dos professores eram extremamente fundamentais, onde a comunidade e os professores agiam numa cumplicidade como que se conhecessem há anos. Esse comportamento comunitário era extremamente confortável para os docentes e ajudavam a amenizar a saudade dos familiares e a superar as situações caóticas dos deslocamentos quando os prefeitos assumiam precariamente o convênio ou, simplesmente, não assumiam, a comunidade sempre ficava ao lado dos professores, na defesa de seus direitos. Era literalmente uma “via de mão dupla”. Mas é fato que algumas prefeituras davam um tratamento diferenciado para os profissionais itinerantes que desenvolviam seus trabalhos no município, normalmente colocando os professores em constrangimentos, tanto que às

vezes a casa dos professores ficava próximo da casa do médico ou do juiz, onde a desses últimos ficava confortavelmente equipada, inclusive com antena parabólica. Já na casa dos professores, às vezes nem utensílios básicos de cozinha tinham; aparelho de televisão, então, se tivesse, era considerado um luxo.

Apesar da problemática, um número muito grande de docentes se identifica muito bem com a dinamicidade do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelo SOME. As problemáticas que precarizam o sistema estimulam a integrarem-se ao movimento de luta dos professores e comunidades por melhores condições de trabalho e por uma educação com qualidade. Essa internalização é tão consistente que permanecem por longos anos nesse sistema de ensino, e, inclusive, em muitos casos, têm dificuldade de se adaptarem ao sistema regular de ensino.

Um exemplo disso é que, no ano de 2003, o projeto sofreu uma abrupta mudança, por imposição do governo na época; sob o pretexto de possibilitar o acesso da mão de obra local ao emprego na sua própria microrregião, forjou a transferência para o ensino regular em Belém de grande parte dos professores, e dentre eles, aqueles com mais de dez anos de vinculação ao SOME. Alguns retornaram para o SOME no ano seguinte, por não terem conseguido se adaptar ao ensino regular de Belém.

Quando afirmamos que tudo foi só um pretexto, é porque na realidade ficou bem visível, com base na observação dos acontecimentos nos anos subseqüentes, que por trás de todo discurso dos gestores públicos, estava uma visceral intenção do governo na redução de custos; para isso o ensino modular representava o elo da Educação mais vulnerável aos cortes (na concepção do governo), tanto que a grande maioria dos professores do SOME, por serem servidores temporários, permaneceram no projeto sob a ameaça de ficarem desempregados, uma vez que, por uma questão regimental, eles não tinham direito a transferência para o quadro educacional de Belém (e muito menos quem impusera tais alterações – o governo - garantiria esse remanejamento), não restando a eles outra alternativa a não ser permanecerem no SOME como garantia da manutenção de seus empregos.

A maior mudança que se materializou, de fato, foi à retaliação da gratificação docente, a título de incentivo, chamada de complementação-SOME⁴, cuja redução representou uma baixa de cerca de 70% do seu valor; bem como a anulação do convênio que precedia a implantação do projeto numa certa localidade. A rigor, para tentar desviar o foco do baixo nivelamento econômico a se impor ao modular, alterou-se a sigla SOME para GEEM (Grupo Especial de Ensino Modular); denominação, aliás, que a partir da nova gestão governamental, iniciada em 2007, voltou à nomenclatura inicial (SOME), porém, com alterações estanques, sem mudanças substanciais, pelo menos nas questões financeiras, apenas no arranjo funcional do projeto e sua operacionalização.

Atualmente, com base na luta incessante dos docentes e comunidades, ocorreu uma ressignificação nas diretrizes do SOME, e alguns bons ajustes foram pontuados, mas isso é assunto para outro momento.

É neste cenário amazônico permeado pela diversidade e também de adversidade sob vários aspectos é que vivenciamos longos períodos como docentes do SOME e nos constituímos como profissionais atentos as necessidades das populações de nosso estado com as quais interagimos por meio da ação educativa. Costumamos dizer que até mesmo as nossas percepções sobre a geografia do Pará foram mudadas, ampliadas e postas à prova para também ressignificarmos a história da educação na Amazônia paraense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, M. S. **Processos de Ressignificação Docente na Educação Básica: Experiências Socioeducacionais Vivenciadas no Ensino Modular do Pará**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora. Portugal, 2010

⁴ Essa gratificação já passou por várias nomenclaturas; no entendimento da SEDUC ela representa ajuda de custos e no dos professores significa incentivo, que de 1993 a 2003 equivalia a 100% da remuneração do professor.

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

FONSECA, S. G. (1997). *Ser Professor no Brasil – História Oral de Vida*. Campinas: Papyrus.

MONTEIRO, B. (2005) *História do Pará*. Belém: Ed. Amazônia.

MONTEIRO, J. (1992). *À Margem do Tapajós*. Penápolis: Ed. independente.

O BLOG DO RIBA: O SOME EM UMA BELA JANELA VIRTUAL DA AMAZÔNIA PARA O MUNDO. . .

JOSÉ RIBAMAR LIRA DE OLIVEIRA

MARINA DE SOUSA COSTA

SÉRGIO BANDEIRA DO NASCIMENTO

O aumento da comunicação entre as pessoas e entre diversas áreas do conhecimento corresponde a uma relação mais forte da educação com a cultura – especialmente com a cultura digital –, que implica a potencial transformação de professores e alunos em produtores de conhecimentos e fazedores de seu próprio tempo. (...)

Bonilla, Maria H & Pretto, Nelson De Luca

INTRODUÇÃO

É importante destacar que o advento das redes sociais no Brasil potencializou uma ferramenta tecnológica apropriada para divulgação de informações diversificadas, pois uma quantidade significativa dos brasileiros diariamente usa grande parte do seu tempo consumindo e compartilhando informações. Atualmente o Brasil é a segunda nação que fica mais tempo conectada em redes sociais, em média de nove horas diárias são utilizadas em contato com a tecnologia. Nosso país vem se destacando em diversos aspectos no uso da tecnologia nas áreas de educação, processos eleitorais, entre outros, segundo dados apresentados na Revista Piauí, nº 152, de maio\2019.

É nesta perspectiva que vislumbramos a construção de uma janela virtual, a qual denominamos de *Blog do Riba*, para que pudéssemos aproximar ainda mais as pessoas e também proporcionar o acesso a um contingente mais amplo de informações e por isso, ressaltamos que ela vem ao encontro dos nossos anseios como educadores para as divulgações de nossas práticas educativas na capital e nos

interiores do Estado do Pará, em particular, aqueles inseridos no Sistema de Organização Modular de Ensino. Identificamos que pessoas de vários países acessam diariamente o nosso Blog: Os EUA, com 18.452 consultas até o momento; a Alemanha, com 18.352 acessos; Rússia, com 8.491 consultas; Ucrânia, com 1.562 consultas; França, 1.035 pesquisas; a Índia, com 564 acessos, entre outros países. O país que mais acessou o Blog é o Brasil, com 82.619 acessos, conforme registros arquivados no *Blog do Riba* até às 21 horas do dia 02/08/2019.

Portanto, a criação do *Blog do Riba* como uma ferramenta de divulgação de ações inerentes aos sujeitos inseridos no SOME torna-se de grande valia, não só para as postagens que recebemos das escolas, seus alunos e professores que desenvolvem projetos de intervenções na educação da Amazônia paraense, o que também promove significativos resultados para a sociedade em geral por se constituir como uma rede de interações, encontros, produção de conhecimento e transmissão de novas informações.

Vale destacar, que estamos vivendo uma grande onda tecnológica e seremos todos atingidos por ela, no campo ou na cidade, queiramos ou não. Ela já chegou ou está chegando a muitos lugares, mas não há como fugir dessa teia que se propõe em atingir a todos, pois vivemos uma era de aceleradas mudanças no campo tecnológico com reflexos sem precedentes. Enquanto em períodos remotos as mudanças eram extremamente lentas, hoje ela tem uma velocidade estupenda e atinge todos os campos de convivência humana, inclusive na educação.

O educador Paulo Freire (2003) nos diz que não há como fugir da educação, pois segundo ele, de uma forma ou de outra, estamos inseridos nela e o mesmo podemos dizer da tecnologia. Paulo Freire também nos fala da não neutralidade educacional. Com a tecnologia também é assim, ela não é neutra, move-se para o bem ou para o mal, para incluir ou excluir, mas movimenta-se sempre. É uma questão ideológica também, portanto quem as cria têm interesses divergentes em relação a quem vai usá-la, pois a tecnologia que pode levar algum benefício a uma comunidade pode excluir outras que não tem acesso facilitado deixando-os às margens das benéficas do mundo tecnológico. Junta-se a isso o fato de que a tecnologia só teve avanços significativos quando ela foi inserida no mundo capitalista. Portanto, ela é, antes de

mais nada, uma mercadoria e como tal marginaliza, escraviza e destrói. A mesma tecnologia que possibilita o acesso à educação numa comunidade amazônica interiorizada é a mesma que destrói milhares de postos de trabalho, notadamente aos educadores e deixa o processo de aprendizagem institucional menos humanizado e mais robotizado, como inclusive se apresenta uma proposta atualmente para substituir o caráter presencial que sempre permeou o ato pedagógico no SOME⁵.

O Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME - vem enfrentando nos últimos tempos este dilema e os professores, representados por sua entidade de classe, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Pará (SINTEPP), têm uma posição bastante clara quanto a isso: eles são contrários ao uso dessa tecnologia da forma como o governo do Pará vem tentando impô-la. Primeiro porque ela demanda um volume astronômico de recursos financeiros que exige um amplo debate com os principais atores envolvidos que são os alunos, os professores, as comunidades e até mesmo as secretarias de educação, o que não ocorreu até o presente momento. Em segundo lugar, pelo fato de que a Amazônia, em especial os municípios paraenses, notadamente os mais interiorizados, padecem da ausência de uma base tecnológica que possibilite a sua inserção no mundo digital, muito em decorrência até mesmo de precariedade no abastecimento de energia elétrica, o que inviabiliza qualquer aparato tecnológico de ponta como é caso do uso da internet para a transmissão das videoaulas como proposto pelo novo sistema. Assim sendo, no contexto do Sistema Modular, não há como assegurar que a tecnologia vai garantir a inserção do aluno no mundo digital.

O professor do SOME, Valdivino Cunha da Silva, da 11ª Unidade Regional de Educação - URE, da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará – SEDUC, enfatiza a importância dessas informações fora dos muros escolares, como ferramenta de aprendizagem. Conforme seus relatos:

⁵ No último governo de Simão Jatene(2014-2018) a SEDUC tentou implantar um programa alternativo de ensino como estratégia substitutivo ao modelo presencial historicamente instituído pelo SOME. O programa é intitulado de Sistema Educacional Interativo (SEI).

Existem diferentes formas de saberes. De uma forma ou de outra estamos sempre aprendendo e ensinando ao mesmo tempo, portanto, ninguém é perfeitamente sábio, que não venha aprender algo, assim também como ninguém é puramente ignorante que não venha ensinar um pouco, portanto, é dessa forma dialógica que o projeto SOME notadamente para aqueles que entendem que o aprender não se limita a uma sala de aula exclusivamente (VALDIVINO, 2011, p 8).

Esse depoimento do professor retrata a deficiência do aparato midiático das escolas na zona rural dos municípios paraenses que não possuem um laboratório de informática. Como exemplo, temos o caso dos alunos da localidade de “Ponta de Terra” que se deslocaram para a escola-sede que fica na cidade de Bujaru, justamente com o propósito de terem uma experiência educativa utilizando-se das ferramentas tecnológicas que porventura a escola pode promover através do laboratório de informática da escola-sede, pois na escola rural não possuía espaço pedagógico que atendesse os alunos nessa área. No entanto, a distância não se constituiu como um impedimento para o acesso ao recurso tecnológico para alunos que nunca tiveram oportunidade de acessar um computador, gerando uma aula prazerosa e interligando informações, como nos diz o filósofo e educador canadense McLuhan: “vivemos numa Aldeia Global”. Para ele, o progresso tecnológico estaria reduzindo todo o planeta à mesma situação que ocorre em uma aldeia. O princípio que preside este conceito é o de um mundo interligado, com estreitas relações econômicas, políticas e sociais, fruto da evolução das tecnologias da informação e da comunicação.

Sabe-se que com a chegada do computador em nossa sociedade, o mundo do trabalho se transformou simultaneamente e, dessa forma, notou-se com mais visibilidade, os educadores compromissados com a educação e que tem responsabilidades em contribuir com o desenvolvimento crítico e em mostrar o mundo atual aos alunos em conexão com as mídias educativas. E estas são realidades visíveis, pois se tornam estratégias criativas e inovadoras como eixo central numa aprendizagem significativa e produtiva.

No entanto, para dar conta dessa realidade precisamos pensar na perspectiva de um projeto pedagógico voltado para a formação de competências e habilidades em especial, em uma organização curricular, que oriente suas aplicações para os alunos do SOME, que é uma política pública voltada para educação do Ensino Médio diferenciada das outras modalidades de ensino do Estado do Pará, e que eles entendam e comecem a ter contato com tal ferramenta tecnológica para a educação.

É neste sentido que elaboramos como proposição a criação de um Blog para utilizá-lo como ferramenta pedagógica que pudesse incluir os múltiplos sujeitos inseridos no SOME e com possibilidades de acesso ao mundo virtual, assim como proporcionar visibilidades para diversas ações pedagógicas desenvolvidas por docentes e seus alunos do SOME. Portanto cabe-nos, enquanto professores, mediar um ensino com propostas que atendam a perspectiva e realidade do aluno. Mas, também, segundo Neves, nos faz refletir sobre a intencionalidade e a profundidade do ato educativo. Não usamos tecnologia por mera brincadeira ou para dizer que somos modernos. Usamos tecnologia porque, com recursos lúdicos e contemporâneos, podemos educar crianças e jovens para viver com responsabilidade, criatividade, espírito crítico, democrático, autonomia e liberdade em um mundo tecnologicamente desenvolvido.

1 – A IMPORTÂNCIA DO BLOG PARA O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO E A SOCIEDADE

Nas décadas de 1980/1990, o educador do ensino básico estava mais voltado para as metodologias tradicionais, principalmente a exposição oral, como principal recurso de ferramenta utilizada em sala de aula, claro que, alguns educadores com ideias e com práticas mais progressistas acrescentavam outros tipos de ferramentas, como o videocassete e a TV da marca “Cineral” que foram distribuídos em inúmeras escolas no final da década, aparato “tecnológico” que promoveu inovações para muitos docentes na perspectiva de que seus alunos absorvessem os conteúdos propostos e entendessem o mundo em que viviam, como frisa Camargo & Daros:

Há várias pesquisas importantes que indicam que o aprender na educação básica e superior precisa ocorrer de forma significativa. E é por isso que se faz necessário estabelecer caminhos que levem à inovação no ensino, de modo de chegar cada vez mais próximo de metodologias que maximizem o potencial de aprendizagem do aluno. (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 04)

Ressaltamos ainda, que o modelo que vigorou por várias décadas em algumas práticas educacionais, principalmente a educação bancária, onde a exposição oral, como abordamos, era a principal metodologia utilizada pelos professores serviu a determinados interesses, tornando-se efetivamente nos governos autoritários. Importante frisar que a própria formação do professor, como a acadêmica, proporcionava essa prática educativa. Com o avanço do conhecimento, da tecnologia e das informações iniciada pela internet e pelas mídias digitais, a sociedade mundial teve uma transformação profunda influenciando também na sala de aula, assim como para os leitores com a troca de experiências, entre postagem e comentários.

Muitos críticos nos proporcionam debate salutar no processo de aprendizagem dos interessados, como ocorre no blog que serve como referência para este texto. Por isso, temos o consenso em que a escola atual, assim como a sociedade, deve ser diferente das experiências que nós vivenciamos na juventude. Muitas escolas públicas no Brasil ainda não têm um laboratório pedagógico e abrir possibilidades para a utilização da informática como linguagem de ensino, pode ocasionar prejuízos para o desenvolvimento cognitivo de nossos alunos, pois bem sabemos que os mesmos não abdicam do acesso ao mundo virtual, seja através de aparelhos celulares ou mesmo de espaços como os “cybers” que promovem acesso constantemente às mídias sociais.

Com a chegada da internet nos anos 1990, os educadores passaram por um processo de reinvenção em suas metodologias. Importante ressaltar, segundo informações de vários professores, que o ensino da escola permanece no modelo tradicional embora algumas executem projetos de intervenções com metodologias avançadas sem

a presença de laboratórios multimeios ou mesmo de informática. Outro aspecto a salientar, como os alunos consultam as redes sociais fora da escola, que tipo de pesquisa eles fazem e o que conteúdos acessados têm a ver com a aprendizagem da escola? São questões amplas e complexas para aprofundarmos, já que o professor e pais são responsáveis pela orientação do uso correto da mídia, mas sem adestrá-los.

Como aborda Miguel Arroyo (2010), relacionando a essa ideia:

Educar com adestramento, com moralização para termos um povo ordeiro e trabalhadores submissos. Esta visão de educação é bastante divulgada. A escola, o ensino, o aprender as letras lembram processos sociais menos conformadores, mais libertadores. Desencontros que têm marcado a visão da educação e da escola e a autoimagem de seus profissionais. Nos vemos mais como docente do que como educadores e vemos a escola como tempo de ensino, mais do que como tempo de educação. (...) (ARROYO, 2010, p. 50)

O ser humano sempre está em busca de conhecimentos e de informações, foi assim no período auge da Guerra Fria e no surgimento da internet ao usá-la em favor da informação, no primeiro momento um instrumento importante de guerra, depois em comunicação a nível mundial.

Com o início da revolução digital no final da década de 1960 e com o desenvolvimento de novas tecnologias, acontece o surgimento do blog no ano de 1992, sendo o primeiro a ser criado por Tim Berners, denominado “What’s new in 92?”, teve grande destaque e abordava muitas novidades e o funcionamento da WWW; enquanto no Brasil surgiu no ano 1997, com o nome de Blue Bus, deixando de funcionar em 2003. Ressalto que os blogs que tinham no seu início a principal função de ser um diário on-line passaram a ter uma significação e espaço de divulgação com várias formas de atuações, sendo utilizado individual e coletivamente por entidades e instituições, tornando-se uma ferramenta democrática com o uso privado e público,

mesmo sem o conhecimento técnico, tendo em seu conteúdo o texto e a imagem/fotos. Neste momento alguns blogs tornam-se fontes de pesquisas escolares com inúmeras inovações proporcionadas por quem produzia a matéria, assim como outros com variedades imensas de informações. Portanto, os blogs foram criados com uma finalidade, mas assumiram proporções diversificadas.

1.1- O Blog do Riba: ferramenta pedagógica e lugar de registro de memórias

O *Blog do Riba*⁶, foi criado no ano de 2010 após um debate político pelas redes sociais, sendo que, naquele momento, era fundamental para divulgar e propagar as ideias educacionais, políticas, culturais e econômicas que estivessem atravessadas entre os diversos atores vinculados ao SOME, seja docentes, discentes, técnicos educacionais, representações políticas e as comunidades em geral. Inicialmente, o principal objetivo da criação foi divulgar as atividades e práticas educacionais do Sistema Modular, entre elas a História Oral. Há nove anos em funcionamento ininterrupto e durante esse período foi repaginado uma única vez pelo Professor de Física e Matemática Franz Keuther, atualmente docente da Universidade Federal do Pará.

O Blog é alimentado por educadores/colaboradores com formações diversificadas, como os professores Valdivino Cunha (Sociologia), Valdir Ribeiro (Língua portuguesa), Fátima Oliveira (História), Marina Costa (Biologia), Sérgio Bandeira (História), Ribamar Oliveira (História), além de outros colaboradores eventuais, principalmente vinculados a educação do ensino básico, especialmente para o SOME. Por que o SOME? Porque fazemos parte da equipe de professores do Sistema de Organização Modular de Ensino há mais de 25 anos e ainda visibilizamos o SOME como uma das mais importantes políticas públicas em educação já implementadas em toda a educação paraense.

O SOME foi e ainda é um amplo e excepcional laboratório pedagógico em que são vivenciadas experiências educativas que dificilmente poderiam se constituir dentro de um padrão estabelecido

⁶ Oficialmente o Blog do Riba passou a funcionar a partir do dia 31.07.2010. Endereço eletrônico: Ribaprasempre.blogspot.com

pelo sistema regular de ensino, inclusive com a inserção de práticas incipientes de pesquisa com estratégias de ensino. Então, a educação e a pesquisa que servem como referências compõem nossas práticas educativas cotidianas. Algo importante a ressaltar é que em certo período de sua trajetória profissional, o idealizador, criador e administrador do *Blog do Riba*, professor José Ribamar Lira de Oliveira, além do extenso exercício da docência, passou a exercer a função técnica de coordenador geral e depois coordenador pedagógico do SOME no estado, o que ampliou as suas aproximações e relações profissionais com um contingente maior de professores. Com isto, pôde constatar uma realidade já percebida como professor do SOME, que inúmeros colegas desenvolviam e desenvolvem atividades pedagógicas nos municípios por onde passaram e deixaram marcas significativas para comunidade escolar e comunidade em geral, como jogos internos da escola, seminários acadêmicos, xadrez, festivais culturais, pesquisas sobre a história e oralidade, feiras agropecuárias, feiras de ciências, semana da cultura afro, semana do meio ambiente, entre outros, que foram propostos e executados nos espaços escolares por docentes do SOME e hoje se constituem como atividades regulares do calendário cultural dessas localidades.

Então, o *Blog do Riba* se constituiu como um lugar de arquivamento de memórias, de iconografias, de documentos institucionais, de guarda de vários estudos realizados por professores e alunos do SOME. É o que poderemos apresentar como um lugar de produção de afetos, como um espaço de resistências, como uma trincheira na luta pelo direito de lançarem as vozes de pessoas que mantiveram a esperança da vida pelas vias da educação. É um elo de aproximações, é um dispositivo que marca relações de saber-poder e sinaliza para aqueles que não abdicam pelo direito de ser e existir. Portanto, é um espaço de produção discursiva, de dizer e de fazer ver.

Levando em consideração a contribuição do blog e sua relevância para a sociedade, um debate interessante e importante se faz necessário: essa ferramenta virtual é um recurso que pode ser utilizado como fonte para trabalhos acadêmicos? Os professores-pesquisadores aprovados em processos seletivos para mestrado e doutorado, cujos objetos de estudo estão relacionados ao SOME ou a educação

do campo estão acessando e dando retorno sobre suas pesquisas, pois alguns iniciam estas utilizando postagens do *Blog do Riba*. E ainda, muitos educadores lotados no SOME e suas produções acadêmicas, como Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertações, Monografias e outros têm registros de suas produções mesmo que em formato de resumo. Com os acessos ao Blog pelos leitores e suas postagens, percebemos como muitos têm consultado o nosso acervo virtual que se torna material útil em suas pesquisas, além de referendar a credibilidade ao *Blog do Riba*.

Para enfatizar o retrato vivo de que o *blog* se apresenta como uma ferramenta importante mesmo para os pesquisadores, podemos citar algumas postagens veiculadas:

Para o pesquisador José Mateus Rocha da Costa Ferreira, autor da dissertação de mestrado intitulada “Carreira e Remuneração de Professores do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME no Pará”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, em 2018: “Trata-se de uma ferramenta importante para informar as pessoas sobre o SOME no que tange a sua história, documentos sobre o funcionamento do mesmo e até mesmo atividades desenvolvidas no SOME. Ao longo dos anos possui documentos importantes registrados pela SEDUC/Governo do Estado e o conjunto da comunidade do SOME. Considero com uma página informativa para quem pretende desenvolver pesquisas sobre o SOME”.

Outro pesquisador, Arodinei Gaia de Sousa, autor do estudo de mestrado intitulado “A Educação do campo e seus desafios no ensino do SOME como mecanismo de inclusão socioeducacional e formação cidadã da comunidade ribeirinha de Juaba no Município de Cametá, no ano de 2017”, pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais, em Assunção, em 2018, enfatiza a contribuição do *Blog do Riba* em suas pesquisas: “O Blog tem uma importância muito grande para a “sociedade moduleira”, e não só a ela, mas para a sociedade de modo geral, pois ele é uma singular ferramenta de informação, pelo qual conhecemos o funcionamento do SOME e as lutas em sua defesa. O Blog também presta um grande serviço aos pesquisadores da educação campesina, pois ali estão preciosas infor-

mações e dados que alimentam a pesquisa científica nessa área educacional interiorana”.

Para pesquisador João Marcelino Pantoja Rodrigues, autor da dissertação defendida em 2016 no PPGED do Instituto de Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará, sob o título “No espelho do rio o que reflete e o que ‘SOME?: O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves”, ressalta: “Eu já o acessei e vi que é bastante rico em informações, acho que em alguns aspectos é até bem mais informativo e completo que os sites do governo, inclusive usei material desse seu blog (com a devida referência de autoria, é claro) em meu projeto de mestrado. (...) Uma das questões que, não raro, travam uma pesquisa que se pretenda científica, é a disponibilidade de fontes confiáveis de consulta, sobretudo quando se trata de uma temática ainda pouco explorada no universo acadêmico. Essa dificuldade se apresentou a mim na ocasião de minha pesquisa de mestrado em educação a respeito do SOME. E o Blog do Riba foi uma das primeiras e mais importantes fontes de consulta de que lancei mão, pelo fato de reunir tantos dados estatísticos, históricos, quanto análises bastante aguçadas feitas por alguém que conhece e trabalha nesse sistema há décadas. O Blog do Riba é, sem dúvida, um instrumento valioso para todos aqueles que desejam conhecer tanto as dificuldades pelas quais passa o Sistema Modular desde seu nascedouro, quanto sua importância para a juventude rural do estado do Pará, que almeja encontrar nos estudos o alicerce para construção de um futuro mais digno”.

Outro depoimento sobre a importância do *Blog do Riba* é da pesquisadora e docente da rede estadual de ensino no SOME, Viviane Silva Pereira, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/PPGED-UFPA); que consulta com frequência a ferramenta eletrônica e descreve a importância para a sua pesquisa acadêmica, conforme expressa a seguir:

“BLOG DO RIBA: Notas sobre memórias de experiências na Educação Modular - Ao escrever meu primeiro artigo sobre o Sistema Modular no ano de 2018 para o Colóquio da Linha de Pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade” (PPGED/UFPA), intitulado 51A

cultura vivida e o SOME na comunidade de Vila Cardoso: Leituras sobre o cotidiano escolar, recordo que necessitava de fontes para um breve percurso histórico sobre o Sistema Modular de Ensino e em certo momento de minhas pesquisas deparei-me com o Blog do professor Ribamar, afetuosamente denominado como Blog do Riba, forma como seu idealizador é conhecido e reconhecido por todos aqueles que de alguma forma fazem parte do Sistema de Organização Modular de Ensino. Pois bem, o artigo do Blog que havia me chamado atenção, na época, trazia como título “Memórias e Histórias de Vida (SOME X Aposentadoria). No início para ser sincera achei que seria mais um daqueles artigos de lamúrias sobre a vida docente com os quais algumas vezes nos deparamos, afinal de contas cada qual é livre para opinar sobre a vida da maneira como achar que deve, mas ao contrário disso, pelas divagações das histórias presentes nos traçados da memória, de um tempo ainda muito presente, o referido professor se encarrega de nos transportar a outros lugares e tempos diversos em que as relações nos espaços pedagógicos, ganham outros movimentos, e onde o SOME se faz Política Educacional, entremeado pelas vidas dos diversos sujeitos que o compõem, e de onde, nessa vertente, passam a surgir histórias de vida e experiências singulares. Nesse sentido foi por meio do relato das referidas experiências que pude ter acesso a um material extremamente significativo e sensível sobre a Formação Docente no SOME, a qual muitas vezes é forjada mediante a própria experiência adquirida, tanto nas relações com educando, quanto na aproximação com diferentes modos de vida que podem se apresentar tanto nos espaços onde a educação modular acontece, ou nas vivências sazonais que os educadores do SOME inevitavelmente farão no decurso do trânsito em diferentes municípios paraenses. Como educadora do SOME senti-me contemplada com o relato de experiências contido no pequeno artigo, pois o mesmo se encarrega de mostrar uma versão do Sistema Modular que a maioria das pessoas desconhece. Nesta o SOME não é apenas retratado da perspectiva institucional, mas ganha vida nas versões não contadas, aquelas que assumem seus formatos não apenas no chão da escola, mas extravasa seus muros indo em direção aos saberes do campesinato, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, colonos, e tantas outras composições de vida que nossa Amazônia abriga”.

Esses são alguns pesquisadores, entre vários outros, que tem utilizado o Blog como fonte de informação em seus estudos. Dessa forma a contribuição do Blog para socializar saberes e práticas vivenciadas em torno do SOME, de forma solidária, coletiva e democrática, é resultado de um esforço contínuo por uma educação pública e gratuita para todos em prol de uma sociedade mais justa e fraterna.

Diante disso, atravessamos um pouco as nossas histórias de vidas como pesquisadores, autores dessa narrativa e ex-docentes do SOME em atravessamentos com outros docentes pesquisadores, que nos provocam para mover o pensamento e nossas experiências, como nos diz Bondia (2002), como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Portanto, o *Blog do Riba* é fruto da criação e trabalho diário do professor Ribamar Oliveira, mas também é um local de visitas e compartilhamentos de informações, memórias e experiências disponibilizadas por este professor-pesquisador que tanto contribuiu para a Educação na Amazônia por meio do SOME. No decurso de seu caminhar em 29 anos de atuação na educação pública há uma trilha de gratidão e reconhecimento ao SOME, em uma fusão de sua própria história de vida, daquele que por suas próprias palavras reconhece “o SOME, para mim, foi uma escola da vida”.

Um dos temas centrais inicialmente propostos pelo *Blog do Riba* era a discussão e a propagação das atividades em torno da metodologia da História Oral que esteve capitaneada pelos professores de história do SOME, mas bastante aceita por inúmeros professores de outras áreas de conhecimento na formulação de propostas de ensino e elementarmente a introdução aos caminhos da pesquisa acadêmica, com uma perspectiva de estudos multidisciplinares.

O uso da História oral constitui-se em uma importante estratégia metodológica desenvolvida como prática educativa fundamental para os educadores do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, já que em muitas localidades não existia praticamente nada sistematicamente elaborado acerca de suas histórias e entendemos que os estudos desenvolvidos foram extremamente significativos pelo que foi produzido, assim como pelo incentivo para que os próprios alunos pudessem trilhar a partir das iniciações sobre as pesquisas, assim como

o reconhecimento de fontes institucionais, pessoais e mesmo a memória para produzir uma história local que reconhecesse novos sujeitos, objetos e fontes documentais, como nos ensina o historiador francês Jacques Le Goff e, assim, dar continuidade nas produções sobre seus respectivos municípios. Portanto, os educadores não deixaram os documentos escritos abandonados, o que tinham eram e são aproveitados. Para realçar esse recurso metodológico, Thompson (1998) escreve:

O uso difundido da expressão “história oral” é novo, tanto quanto o gravador e tem implicações radicais no futuro. Isto não significa que ela não tenha um passado. Na verdade, a história oral é tão antiga quanto à própria história. Ela foi a primeira espécie de história. E apenas muito recentemente é que a habilidade em usar a evidência oral deixou de ser uma das marcas do grande historiador.

A História Oral tem sido importante no desenvolvimento de muitas pesquisas, principalmente para os pesquisadores das ciências humanas e os educadores da área de história do SOME, que utilizaram e utilizam muito bem esse recurso em suas práticas educativas, inclusive muitas dessas pesquisas têm ganhado continuidade no ensino superior, quando os alunos do SOME são aprovados nos vestibulares, assim como no mestrado. Quando nós, educadores do SOME, recebemos essas informações ficamos muito felizes, já que fizemos nosso papel na formação dos filhos dos trabalhadores rurais, ribeirinhos, quilombolas e indígenas.

Como elemento dessa construção de alunos, sob orientação dos professores, temos um recurso pedagógico que complementa os excelentes projetos executados sobre história e memória, que é a utilização da fotografia, como recurso pedagógico provocando um novo olhar nos atores executores da atividade e um levantamento de situações e reflexões como caminho para releitura da realidade social em que vivem.

Quando se trabalha a memória dos moradores aliada à fala, através das entrevistas coletadas, suas curiosidades e produção de

textos escritos busca-se o conhecimento. Esse recurso metodológico proporciona o rompimento com a educação bancária, possibilitando o alargamento do universo do processo educativo, com todas as partes envolvidas e a oportunidade de ensinar e aprender. A culminância dessa prática pedagógica com as realizações de brochuras, micro livro e livro, além das defesas das equipes que ficaram responsáveis pelos temas ou entrevistas e, às vezes com a participação dos informantes, acaba consolidando todo o esforço, compromisso e responsabilidade dos alunos-pesquisadores e educadores.

Essa atividade trabalha com o tempo presente e passado, dando uma visão ampla e trabalhada através da micro história, enquanto tempo histórico social.

Em alguns dos relatos de experiências vivenciadas pelo administrador do Blog em seu exercício da docência e postados, há inúmeros momentos que se tornam marcantes em sua jornada, e um deles aconteceu na Vila de S. Raimundo, município de Bujaru, no ano de 2010. A comunidade de São Raimundo fica localizada a 31 km da cidade de Belém. Nesta comunidade, então como docente, solicitou aos seus alunos a tarefa para que eles fizessem um resgate histórico de sua comunidade com base em memórias e história oral para descobrirem suas origens, seus antepassados. Depois de todos os dados levantados pelos discentes, fizeram coletivamente, a catalogação dos dados, sendo que ao administrador do *Blog* atuava como orientador e mediador, já que a pesquisa foi feita potencialmente pelos alunos, que aceitaram democraticamente a proposta da atividade pedagógica. A principal tarefa foi dada para turma da 8ª Série do ensino fundamental, ano de 2010, composta por 35 alunos. A turma foi dividida em seis eixos temáticos, que foram os seguintes: Causos, Economia, Agricultura, Medicina Popular, Cultura e a História da Vila. O projeto durou 50 dias, que é o período de duração por módulo do SOME em cada localidade. A metodologia de execução nesse projeto foi paralela às aulas normais, sendo que cada hora-aula dura 45 minutos. Os últimos dias de aula da semana eram reservados para conversarmos coletivamente para sabermos como estava o andamento da pesquisa de cada grupo e havia novas orientações.

Atividade desenvolvida pelo Prof. Ribamar Oliveira



O Projeto contou, além dos alunos, com a participação de professores, comunidade local e escolar tendo como objetivo maior estimular a produção de conhecimentos sobre a realidade local através da pesquisa, valorizando historicamente a memória e os relatos presentes entre os moradores da comunidade de São Raimundo, município de Bujaru, com ênfase nos aspectos históricos, socioculturais, político e econômicos.

Foi ressaltado que, durante o acompanhamento dos grupos de trabalhos da execução desse projeto, foram encontrados excelentes narradores, apesar de muitos nem terem sentado em bancos de escolas e muitos com memórias prodigiosas, onde se deliciava quanto a vivacidade dos fatos seja relacionados com a comunidade seja tratando de assuntos relacionados à sua vida.

Alunos participando da atividade natalina da escola



O referido projeto foi executado e teve como um dos principais aspectos estimular a produção de conhecimentos sobre a realidade através da pesquisa, valorizando o resgate histórico da memória e os relatos presentes entre os moradores da comunidade de São Raimundo, em Bujaru, com ênfase nos diversos aspectos, estabelecendo uma conexão entre o conhecimento prático, teórico e vivenciado, com o conhecimento sistematizado e formal. Assim, entendemos que sairemos do mundo das abstrações distantes e passamos ao mundo prático da realidade do nosso educando.



Para o docente e administrador do Blog que dedicou 29 anos no exercício da docência, tendo experimentado momentos enriquecedores, reflexivos e às vezes até inusitados, é confortável identificar docentes que têm a humildade em reconhecer outros saberes e não se dispõem como senhores absolutos da verdade. Destacamos a socialização de alguns desses momentos enriquecedores.

1- Durante o acompanhamento dos grupos de trabalho da execução desse projeto, encontrei excelentes narradores, apesar de muitos nunca terem sentado em bancos de escolas. Alguns deles com memórias prodigiosas, onde me deliciava quanto à vivacidade dos fatos em assuntos relacionados às suas vidas. Aprendeu que uma parte significativa da micro história não está presente nos livros didáticos e sim na memória de um povo e que mesmo eles não sendo “professores” têm uma didática muito especial, seja na cadência da oralidade, na entonação de voz ou mesmo nas imagens e paisagens criadas ou revividas nas suas mentes. Muitos desses historiadores populares têm a capacidade de manter o ouvinte sempre atento àquilo que dizem e ensinam, técnica que poucos professores possuem. Em muitos casos é preferido muitas vezes o uso do poder e da intimidação pra manter nossos alunos atentos.

Sem que eles saibam, suas narrativas são ricas em figuras de linguagem, como a onomatopeia e a polissíndeto, que dão vidas às suas falas imitando muitas vezes sons da natureza ou vozes de animais, ou ainda com a repetição das palavras que cadência às suas falas, como se observa na narrativa abaixo, do senhor Oscar Bandeira, que na época da pesquisa tinha 80 anos:

“Quando eu cheguei aqui, professor, eu ainda era um pirralho, mas era um moleque duro. Aqui em frente (apontando com os lábios), tudo era mata, mata grande. Tinha caça, peixe e jacaré. Me lembro como se fosse hoje, meu pai me chamou e disse pra mim montar no cavalo brado, ainda novinho, sem tá amansado. O bicho tinha a cara de mal. Era forte, patas largas e com algumas malhas nas costas, era de arrepiar. Quando a gente queria passar a mão nele, o bicho pulava que nem o diabo, tinha que ser corajoso pra montar nele e lá fui eu. Peguei o cabresto de corda, passei mão na cara dele, meti o cabresto, sei que não gostou, pois jogava a cabeça para um lado e para o outro,

como me dizendo que não aceitava aquilo. Nessa hora ele já estava preso ao cabresto mas mesmo assim ele deu três pulos, antes de eu montar nele. Eu queria fazer bonito, dizer para o meu pai que eu já era um homenzinho. No mesmo instante dei um pulo, subi no lombo do bicho e ele arribou, disparado, sem tino nem destino e eu ali, no lombo dele. O bicho corria que nem ventania, eu só escutava a zoadá, do vento assim *zoom...., zoom* em meus ouvidos. Mas ele não era de ferro e depois de um bom tempo andando em disparada, começou a *galopá*, senti o compasso de seus passos a galopar, ritmo lento. Percebi isso porque ele galopava assim: *potoque, potoque, potoque...* devagarinho. Senti que domei a fera e voltei feliz da vida. Nessa hora meu pai já me esperava no terreiro que ficava em frente de nossa casa que era limpo e a gente dormia debaixo dele nas tardes quentes. Quando ele me viu com aquela fera dominada, correu e me abraçou e me deu um leve sorriso de felicidade. O bicho tava cansado, ofegante. Suava como se tivesse saindo de perto de um fogaréu, seu olhar era triste, de derrotado”.

Como se observa pela narrativa ela tem a capacidade de manter o ouvinte atento em função da riqueza de detalhes. Todo historiador deveria também dominar a técnica da oralidade e fazer dela uma ferramenta indispensável para o bom exercício da docência.

Com isso, sabemos que muito se tem debatido, atualmente, no âmbito da Educação brasileira, a cerca dos caminhos que deve trilhar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, neste começo de milênio. E em se tratando do ensino de História, inúmeras são as sugestões metodológicas para tentar envolver o educando nas vertentes do conhecimento histórico e tornar as aulas menos cansativas, dinâmicas e interessantes. Rotineiramente aparecem nos livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio informações do tipo, “a história é feita pelos homens, todo ser humano é produtor de sua cultura” e inúmeras outras frases que tentam persuadir o educando de que a disciplina é interessante e está voltada para a compreensão do seu universo humano. Porém, na prática, a inserção do educando nas páginas do saber histórico, inicia-se, na maioria das vezes, com o estudo de realidades extremamente desconhecidas e, portanto, complicadas de entendê-las o que leva a desinteressarem-se imediatamente pelas aulas e atividades que o professor passa a desenvolver.

Outro aspecto que merece destaque a respeito deste assunto diz respeito a nossa prática docente. Refiro-me notadamente sobre a prática docente das disciplinas História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Estudos Amazônicos, disciplinas que me são mais familiares. O grande desafio dessas disciplinas diz respeito a uma adoção metodológica que as tornem mais interessantes para o aluno. Os longos anos de experiências docentes apontaram que as aulas expositivas apoiadas em textos escritos e recursos audiovisuais, o que impõe, a adoção de palavra falada e escrita - tendo o professor como mediador - parece ser um mecanismo interessante a ser usado em nossas aulas.

Não há dúvida de que estes recursos, se bem selecionados e utilizados, podem dinamizar as aulas e prender a atenção dos alunos. Entretanto, possam apresentar limitações. Parte dessas limitações está relacionada ao fato de que os alunos nos vários níveis de ensino (em especial no Ensino Fundamental e Médio), apresentam certa dificuldade de executar uma leitura compreensiva e ao mesmo tempo provocadora de indagações e críticas que limitam ou impedem que se crie o vínculo entre a leitura do texto na escola e a leitura do concreto. E provavelmente isto decorre da desconexão entre o processo de ensino na escola (abstrato e fragmentado em disciplinas) e a realidade social (complexa e concreta). Como o estudo de disciplinas, da área das ciências humanas (História, Filosofia, Sociologia, Geografia e Estudos Amazônicos) pode contribuir para que esse aluno alcance a condição de cidadão, se o mesmo não consegue se perceber dentro desses contextos trabalhados? Esse nos parece o grande problema, para o qual ainda não temos uma solução.

O trabalho realizado na Vila de São Raimundo teve como objetivo valorizar a história e a memória de seus moradores através de relatos e retratos de seus antigos moradores; assim como, estimular o protagonismo estudantil e a capacidade crítico-investigativo sobre a realidade na qual está inserido, despertando o interesse científico entre os estudantes de ensino público no Estado do Pará; além de dinamizar a produção de conhecimentos na educação pública valorizando o ensino e a pesquisa de forma interdisciplinar.

A catalogação, análise da pesquisa e leitura final do trabalho culminou com dois momentos distintos, porém, extremamente interessantes. O primeiro momento foi que com base nas práticas agrícolas,

nas relações de produção, na forma de sobrevivência e nos relatos das pessoas mais idosas, chegou-se a conclusão que provavelmente uma parte considerável daquela comunidade era remanescente de quilombo, portanto, há uma grande probabilidade de seus ancestrais serem descendentes de escravos. Eles mesmos, com os dados apontando essas evidências, negavam veementemente e não queriam aceitar esse passado, pelo fato de que ainda hoje essas comunidades e pessoas sofrem preconceitos. O segundo momento foi com a tomada de consciência de seus papéis históricos que seus antepassados desenvolveram na história do Brasil e daquela comunidade. Depois de muitos debates, informações e esclarecimentos, eles internalizaram seus passados e passaram a se orgulhar dele. No final a comunidade fez uma grande festa de encerramento, com a valorização da comida, dança, hábitos, enfim, da cultura negra.

Apesar de a atividade ser desenvolvida no IV módulo de 2011, a postagem no Blog foi publicada no dia 15 de maio de 2012.

2- O segundo momento importante e reflexivo vivenciado pelo administrador do Blog e que achou muito enriquecedor foi quando eu estava discutindo a temática “modos de produção”. Estava explicando aos alunos o que são os modos de produção e a forma como a sociedade organiza socialmente os meios de sobrevivência e que estão associados a determinadas etapas de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção e que os modos de produção são constituídos pelo objeto sobre o qual se trabalha e por todos os meios de trabalho necessários à produção que são os instrumentos ou ferramentas, as máquinas, oficinas, fábricas, etc.. Foi explicado que nem todos os modos de produção, como nas sociedades primitivas, a moeda teve a importância que tem hoje. Um Aluno pediu que eu explicasse o que era moeda, justificando que não estava entendendo.

O Professor Ribamar de Oliveira explicou que a moeda é o meio pelo qual são efetuadas as transações financeiras. Perguntou depois ao aluno se ele havia entendido e ele me respondeu que não. Tentou ser mais claro e disse-lhe então que a moeda era todo ativo que constituía forma imediata de resolver débito, usando uma definição diferente. Ele voltou a dizer que não havia entendido ainda, então lhe foi dado outro conceito, um mais técnico, que mostrava a

moeda sendo representada pelos escravos, no período escravista, por exemplo. Aí ele voltou a indagar novamente e perguntou-me:

- Como assim professor?

Um aluno lhe perguntou se ele poderia ajudar a tirar aquela dúvida de seu colega de classe e disse que sim. Aí ele perguntou ao seu colega de classe:

- Você é filho aqui de Tomé-Açu, não é?

- Sim, sou. Mas o que isso tem a ver com minha pergunta?

- Calma, falou o professor-aluno, que agora fazia o meu papel. Você sabe que aqui em Tomé-Açu, já passamos pelo ciclo do cacau, não sabe?

- Sei

- Você sabe qual é o produto mais valioso atualmente aqui, não sabe?

- Claro que sei - disse, já com ar de aborrecimento. - É a pimenta.

- Verdade, é a pimenta-do-reino. Imagine que você tem um grande estoque de pimenta-do-reino, e traz lá do seu pimental sacos de pimenta. Você acha que mesmo você não tendo dinheiro, a moeda propriamente dita, mas tendo pimenta-do-reino, qualquer um comerciante não aceitaria a sua pimenta pra comprar algo? Ele sacudiu a cabeça afirmativamente.

- Pronto! - disse o aluno-professor. - A pimenta pra nós aqui de Tomé-Açu é uma moeda que todos aceitam. E o diálogo entre os dois encerrou-se.

Foi perguntado pelo professor ao aluno se ele queria mais explicações, sobre o que é moeda, ele me disse que não, pois “agora havia entendido”.

Que conclusão se pode tirar desse fato concreto? É que temos que trazer a história para uma realidade concreta do nosso alunado. Termos técnicos, dependendo do nível de entendimento da turma, muitas vezes atrapalham, nem sempre tem o efeito desejado. Com outra explicação menos rebuscada, ficou claro que aquele aluno, entendeu o que são os ciclos produtivos e o conceito de moeda.

3- O Terceiro momento importante aconteceu recentemente, neste ano de 2016, nesta mesma localidade, Vila Forquilha, que pertence ao município de Tomé-Açu, com uma turma de 34 alunos do terceiro ano do ensino médio que foi assim:

O Professor Ribamar passou uma atividade em sala de aula. Pediu que eles fizessem uma contextualização histórica sobre os momentos que antecederam a Revolução Industrial e foram dados 30 minutos, tempo necessário que respondessem aquela atividade. A Vila aqui em questão tem acesso à internet. Foram recolhidas as atividades e o professor levou para sua casa, para avaliação. Percebeu que inúmeras respostas estavam idênticas e concluiu que eles usaram a pesquisa na internet através do celular para responderem as questões solicitadas. Num primeiro momento o referido professor pensou em dar “zero” a todas aquelas respostas. Depois de refletir e entender que aquela medida não seria a mais correta, afinal, vivemos na era da comunicação, da tecnologia e da informação cada vez mais diversificada e de fácil acesso e puni-lo sumariamente não seria a medida mais acertada, uma vez que a informação deve estar a serviço da educação. Então decidiu aceitar suas respostas como verdadeiras, orientando-os apenas que colocassem a fonte pesquisada.

O que lhe surpreendeu foi à facilidade e a velocidade com que eles acessaram a informação, coisa que muito de nós, professores, temos sérias dificuldades, pois não temos familiaridade com teclado, tela, toque screen, etc. Precisamos rever nosso conceito de ensino-aprendizagem. Descobriremos que não somos donos absolutos da verdade. Precisamos introjectar em nós mesmos que nossos alunos em certos campos, como é o caso da tecnologia, têm um maior domínio que nós, professores, e temos que ver a educação dentro deste contexto, ou seja, vivemos atualmente diante de um momento que cresce velozmente a difusão e renovação das tecnologias no contexto social pós-moderno e não dá mais para querer que os nossos alunos de hoje recorram aos mesmos mecanismos de aprendizagem os quais pautaram nossos processos de aprendizagem e assim não podemos ignorar a nova realidade imposta dentro da sala de aula, quer queiramos ou não. Torna-se, portanto, necessário rever nossas metodologias de dar aulas, modificando a maneira como ensinamos e aprende-

mos. As novas tecnologias estão integrando-se cada vez mais a nossa sala de aula. As novas gerações que surgem, já nascem dentro de um mundo altamente tecnológico e, por conseguinte, surge um novo contexto educacional que exige uma nova postura por parte do professor. É preciso rever urgentemente nossas práticas docentes para que nos enquadremos dentro de um novo contexto educacional.

Como se sabe, até o presente a prática pedagógica adotada por disciplinas ligadas “as ciências humanas”, tem priorizado a leitura da palavra escrita como “vetor” para a interpretação da realidade e com isso tem descartado conhecedores e sabedores locais; o que propomos é uma espécie de inversão dessa prioridade, isto é, estimular o aluno a “ler o mundo para ler a palavra”. Tal propositura fundamenta-se na pedagogia política de Paulo Freire, e parte do princípio de que a experiência de vida, os valores e os saberes dos alunos e do meio social a que pertencem, precisa efetivamente fazer parte do seu processo de escolarização, e uma das formas para se atingir esse objetivo é o educador se envolver com projetos pedagógicos que associem pesquisa e ensino, pois assim estará possibilitando a sistematização dos saberes, experiências e valores da própria comunidade, canalizando-o como substrato de sua formação escolar.

A partir dos projetos, temos procurado estabelecer uma permanente troca de saberes entre os diversos segmentos que formam a comunidade (alunos, professores, pais de alunos e moradores em geral), valorizando os “saberes necessários” e destacando a importância que cada um deles tem na construção do conhecimento. O produto mais “nobre” desse processo é o estímulo que provoca tanto nos alunos como no professor, para que estes ultrapassem a condição de consumidores de conhecimento e alcancem também a condição de seus produtores.

O projeto visou resgate da história e memória que são desenvolvidos nos municípios paraenses que tem trabalhado. E desta vez, além disso, o projeto contou com a participação dos professores das referidas disciplinas, companheiros de equipe no Ensino Médio e no SOME na empreitada de explorar outros elementos na pesquisa em História Oral.

Quando eram lançadas as propostas da atividade pedagógica da história oral para os alunos, o dito professor teve todo o cuidado de mostrar como eles estavam inseridos naquela proposta, a importância

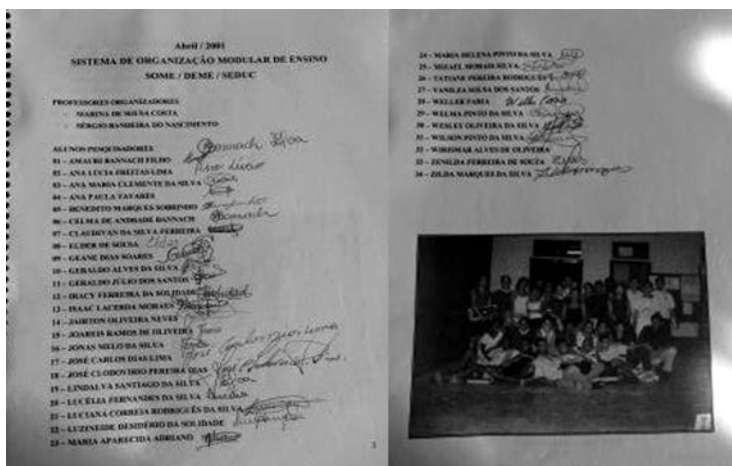
do recurso metodológico que seria utilizado, como ferramenta fundamental para educação, diferente da educação bancária, mostrando essa diferença. Após exibir o filme *Narradores de Javé* que foi produzido em 2001, dirigido por Eliane Caffé, onde eram abordadas e contextualizadas as narrativas do filme, foi trabalhado, também, alguns textos simples produzidos pelo professor, sobre História Oral, abordando numa linguagem de ensino fundamental de alguns autores que já trabalham e oferecem orientações sobre a História Oral, entre eles são citados: a obra de Paul Thompson, *a Voz do Passado, da Paz e Terra*; frisado alguns exemplos da obra *História Oral e Memória*, de Antonio Torres Montenegro, da Editora Contexto; *História Oral*, de José Carlos Sebe B. Meihy e Fabíola Holanda, da Editora Contexto; *Guia Prático de História Oral*, de José Carlos Sebe B. Meihy e Suzana L. Salgado Ribeiro, da Editora Contexto; *Escrita da história: Novas perspectivas*, do escritor Peter Burke e *História – Prazer em Ensino e Pesquisa*, de Marcos A. da Silva, da Editora Brasiliense.

Entre outras atividades postadas no Blog do Riba, foi publicada no dia 19 de julho de 2019, O projeto “História: Memória e oralidade - Bannach”, sob orientação dos Professores Marina Costa e Sérgio Bandeira, onde está sintetizada a história daquele Município, a partir dos relatos dos moradores. A pesquisa foi realizada no ano de 2001. Os organizadores ressaltam: “(...) todos nós contribuímos para a elaboração desta pequena e modesta coletânea, (...) do conhecimento do passado, o sabor histórico de nosso município”.



EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

Importante ressaltar que o objetivo principal da apostila que teve o envolvimento dos 34 alunos pesquisadores matriculados no SOME de resgates as origens históricas e estudo sociocultural da realidade local.



Destacamos a participação dos alunos pesquisadores que incluíram a comunidade, através da coleta de dados, com entrevistas e pesquisas sobre o município, com excelente desempenho na produção dos textos.

A expansão dos projetos executados pelos educadores do SOME no Estado, tendo como temática a história, memória e oralidade, tem contribuído decisivamente com as pesquisas nos municípios e localidades por onde passam desenvolvendo suas práticas pedagógicas desde a década de 1980. Entre os destaques na literatura paraense temos a utilização desse recurso metodológico aplicado em várias disciplinas e por pesquisadores egressos dessa política pública, como no caso do professor e educador Agenor Sarraf Pacheco, quando desenvolveu seu projeto de dissertação para o mestrado para PUC/SP, inclusive, frisando dois projetos dos professores do SOME: História e Memória – Relatos e retratos da realidade local. Org. Agenor Sarraf e Sérgio Bandeira. Melgaço, outubro de 2001 e o projeto História, Memória e Oralidade – Retratos e relatos da realidade social. Organização Adriano Mesquita. Melgaço, julho de 2002, publicada na Coletânea de Memórias, do Livro À Margem dos

“Marajós”: Cotidiano, Memórias e Imagens da “Cidade-Floresta” – Melgaço-PA.(2006, pg. 288).

Isso provoca dedicação, compromisso e responsabilidade com suas origens e diz:

“Com a motivação para reavivar a memória, os moradores trouxeram elementos constituintes do viver na cidade e nesse contexto, a história oral permitiu rediscutir referentes da vida social, inserindo em seus conteúdos e linguagens, experiências cotidianas de Melgaço, expressos em eventos públicos como visita à cidade por políticos da região e do Estado; tempos de namoro na escola, desfiles do 7 de setembro; jogos de futebol entre os principais clubes da cidade; vivências curtidas dos professores; sublevações populares. Enfim, aspectos que no fazer historiográfico, que valoriza estruturas, processos, causas e consequências descoladas de seus agentes, ficam à margem da compreensão e interpretação das ações humanas. São sinais da vida cotidiana que ficaram soterrados, devido situações que as pessoas experimentaram” (2006, pg. 32)

Esse trabalho de resgate faz construir a memória e a história sob o olhar de quem domina conceitos apropriados e aborda aspectos que até então nunca tinham sido ressaltados. Le Goff, completa: “A evolução da sociedade, na segunda metade do século XX, elucida a importância do papel que a memória coletiva desempenha. Exorbitando a história como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante, enquanto reservatório (móvel) da história, rico em arquivos e em documentos/monumentos, e aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas, pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção” (Goff, 2016, p, 435).

Quando o *Blog do Riba* postou conteúdo ou matérias de interesses e relacionadas às pesquisas executadas pelos alunos do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME sob orientação dos professores, recebeu muitos comentários interessantes e estimuladores, entre eles:

No dia 15 de maio de 2012, o Blog publicou a matéria “São Raimundo (Bujaru): História e Memória”, que trata da referida localidade no município de Bujaru, de forma sintética, já que o texto base postado faz resumo da atividade, sem documentos e imagens/fotos que existem na brochura do trabalho original. Diante desta postagem recebi alguns comentários, vejamos: “Gostei muito do trabalho, relevante para o alunado que aprende a pesquisar e escrever sua história, de sua comunidade, de sua gente. E traz informações que a macro-história não registra, tipo a brincadeira de escrever com paus nas folhas de caféiro, bem típico de uma educação ribeirinha. A história oral consegue dar cor e sabor à história, a considerar como personagens e sujeitos as pessoas simples e anônimas que tem muito a dizer, sobre tempos, espaços, experiências e práticas culturais”. (Venize Rodrigues, em 16 de maio de 2012, Professora de História da Universidade Estadual do Pará)

Na postagem “Parabéns: Abaetetuba. Nós te abraçamos”, de 14 de agosto de 2010: “Eu sou professora de Estudos Amazônicos e achei um trabalho belíssimo dos alunos de Sapucajuba (Kézia Almeida, 26/08/2010):

Outro depoimento eficaz e produtivo para o Blog foi de uma professora de Estudos Amazônicos, Kézia Almeida, de disciplina da grade curricular do fundamental maior, quando estava com seus alunos no laboratório de informática, tendo os conteúdos de pesquisas dos alunos de várias localidades de Abaetetuba, em especial da localidade de Sapucajuba. A professora leciona nas escolas do município de Abaetetuba.

Na postagem “Parabéns: Abaetetuba. Nós te abraçamos”, de 14 de agosto de 2010:

“Eu estava verificando e lembrando quando nós saímos da sala de aula para fazer esse trabalho foi como um autoconhecimento da nossa história que podíamos nem conhecer, foi legal, parabéns Professor Ribamar pelo trabalho desenvolvido conosco”. (04/12/2010)

Esse comentário emocionante, aparentemente ingênuo, retrata a fala de quem participou de todo processo de construção e execução do projeto voltado para a memória, história e oralidade. Quando

o aluno se sente envolvido com a pesquisa, ele constrói sua própria história, já que os informantes são parentes dos alunos-pesquisadores. Com certeza, através das pesquisas os alunos terão um novo olhar da velha sala de aula.

Na postagem do dia 21 de setembro de 2010, na matéria Contextualização Histórico-Geográfico do Conjunto Maguari, temos o seguinte comentário:

“Esse seu blog é fonte de pesquisa maravilhosa. O Conjunto atualmente pertence ao bairro de coqueiro, certo? Gostaria de saber um pouco dessa história desse bairro, pois não consigo encontrar referente ao mesmo”. (Natália Dóris, 08/05/2012).

Esse comentário de mãe de aluno reforça muito bem o papel social do *Blog do Riba* para a sociedade. Esse espaço eletrônico serve também como fonte de pesquisa, neste caso, a pesquisa foi sobre o contexto sócio-histórico do Conjunto Maguari, que foi produzido pelos alunos da EEEFM “Maria Gabriela Ramos de Oliveira”, no ano de 2009 e divulgado no ano de 2010. Portanto, dois anos depois do lançamento dessa prática educativa, professores das escolas orientaram seus alunos para buscarem informações sobre o Conjunto.

Nas décadas de 80 e 90, os educadores do SOME, na área da história, período de recesso, possuíam seu grupo de estudos, quando se reuniam nas casas dos colegas ou outro local para reuniões, encontros e seminários para tratar do ensino de história no Sistema Modular. Essas trocas de experiências em grupo foram decisivas para os debates e avanços de projetos de intervenções nos interiores, principalmente quando desenvolviam as atividades voltadas para a história e memória. Ressalto que nestes ambientes atualizávamos nossos conhecimentos e trocávamos informações de autores voltados para nossa área, dissertações, teses entre outros tipos de literaturas e suas referências teóricas.

2 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nenhuma outra época a humanidade teve acesso tão fácil a tanta informação como atualmente, tudo isto porque fazemos parte de uma revolução que tem tudo a ver com o dia a dia, principal-

mente, da escola e pode ser resumido em duas palavras: informação tecnológica. E, dessa forma nós, enquanto educadores, temos que lutar para que o nosso alunado, notadamente da zona rural, especificamente do SOME, tenha acesso a esse mundo tecnológico. O fato de eles residirem e estudarem na zona rural, não quer dizer que eles estejam fadados a ficarem fora do mundo tecnológico.

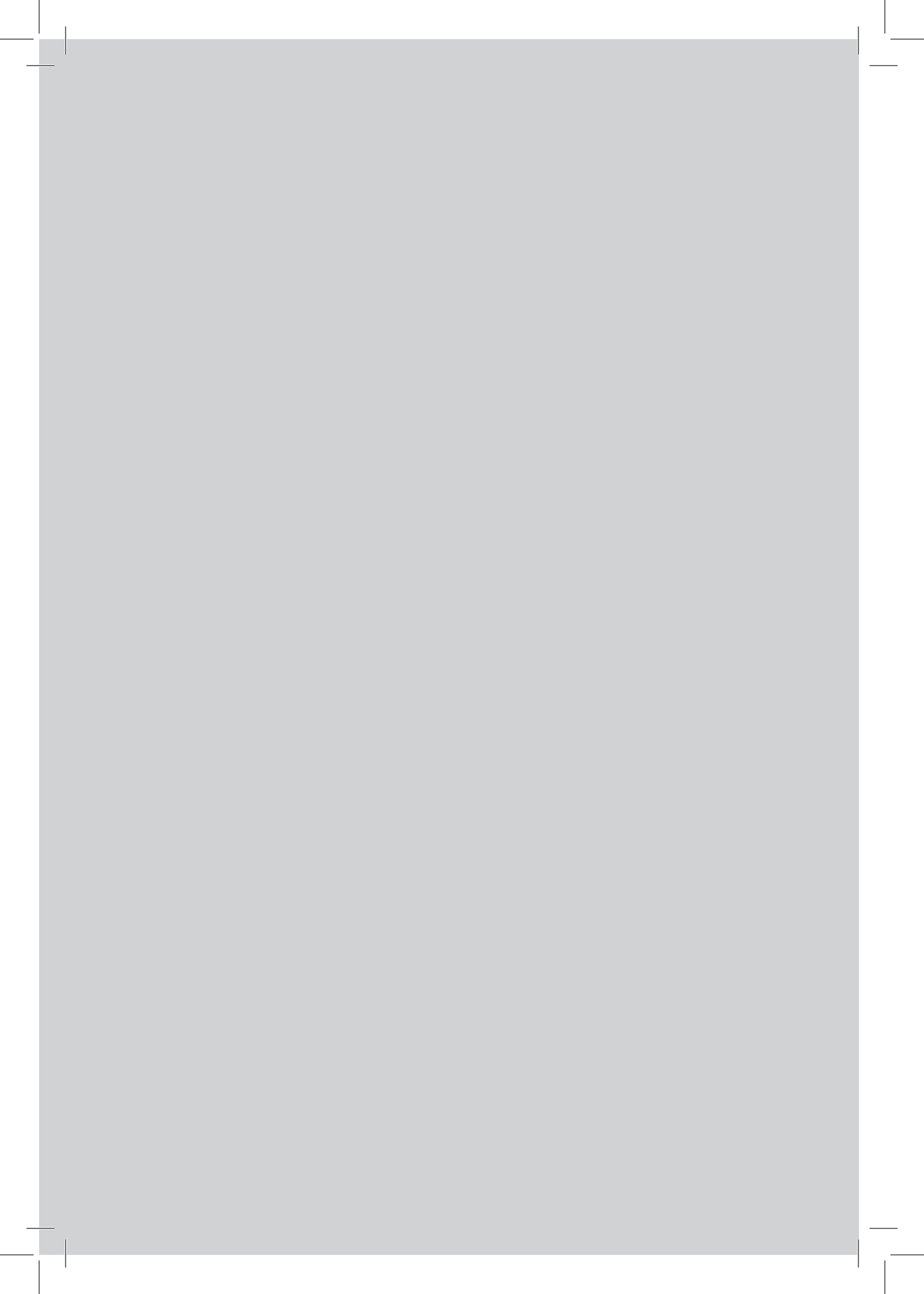
Percebemos que com a emergência das tecnologias e consolidação da internet que possibilitou o nascimento do Blog, não podemos deixar de levar em consideração o processo de evolução da web que deu o surgimento de redes sociais voltadas para o lado educativo, como foi o caso específico do *Blog do Riba*, que tem facilitado e contribuído com o conhecimento de seus leitores.

Mesmo com algumas ressalvas de alguns pesquisadores, professores e pedagogos, principalmente na década de 1980 e 1990, que defendiam a escola conteudista, a contribuição da História Oral no desenvolvimento das práticas educativas dos professores do SOME foi fundamental. Com esse recurso metodológico utilizado pelos professores nos municípios paraenses onde atuavam pedagogicamente, essa política pública deu um grande avanço proporcionando a produção de textos significativos, procurando resgatar as lembranças e aspirações dos moradores, potencializando-os como sujeitos de seu tempo e história; assim como mostrar os valores que estas pessoas exercem na formação e condução de suas vidas e no desenvolvimento de suas localidades, suas cidades e seus lugares que são verdadeiros desafios.

Em suma, o artigo apresenta interfaces que avançam com paradigmas importantes utilizados no cotidiano escolar, como processo de inclusão social que sempre ficaram à margem da história. Neste sentido o patrono da educação brasileira, educador e ex-secretário de Educação de São Paulo, Paulo Freire, diz: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Editora Vozes, 2010.
- BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. **Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação**. Em Aberto. INEP. MEC.2015.
- BURGUIÈRE, André (Org.). **Dicionário das Ciências Históricas**. Imago, 1993.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre. Penso, 2018.
- COSTA, Marina de Sousa. **Processos de Ressignificação docente na educação básica: experiências socioeducacionais vivenciadas no ensino modular do Pará**. *Dissertação. Departamento de Pedagogia e Educação. Escola de Ciências Sociais*. Universidade Évora, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Editora Paz e Terra. 27 ed., 2003.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Editora Paz e Terra. 10 ed., 2003.
- NASCIMENTO, Sérgio Bandeira; COSTA, Marina. **Relatos & Retratos do meu município: estudos da realidade local, espaços públicos e atividades produtivas**. Bonito, Dez/2000.
- OLIVEIRA, José Ribamar Lira de. **Ponta de Terra: História e Memória. Ponta de Terra (Bujaru)**, 2011.
- OLIVEIRA, Maria de Fátima Santos. **Educação no Grupo Escolar Barão do Rio Branco: Um olhar de Dalcídio Jurandir**. *Monografia*. Unama, 2004.
- PACHECO. Agenor Sarraf. **À Margem dos “Marajós”: Cotidiano, Memórias e Imagens da “Cidade-Floresta” – Melgaço-PA**. Editora Paka-Tatu, Belém, 2006.



**O SOME E A EDUCAÇÃO SERPENTEADA ENTRE ILHAS
E RIOS NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA:
VIVÊNCIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

CLAUDIA DO SOCORRO CARVALHO MIRANDA

ANA CÉLIA DO NASCIMENTO MORAIS

ANA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA

HAROLDO RIVELINO CARVALHO MIRANDA

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer os deveres do Estado com a educação, declarou expressamente que o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e que a ausência ou oferta irregular desse ensino pelo Poder Público, implica responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988). No entendimento de Cury (2002) a educação básica toma-se, dentro do Art.4, da Lei de nº 9394/1996, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada.

As afirmações supracitadas nos remetem afirmar que há uma grande contradição entre no ideário da lei e a realidade apresentada em alguns municípios do Estado do Pará. De um lado a lei, preconizando que toda criança deve estar na escola; educação direito de todos e dever do Estado e da família; educação, direito fundamental a ser assegurado com prioridade absoluta à criança e ao adolescente, entretanto, do outro lado, a realidade vivenciada no interior do Estado que conduz à lógica da exclusão e suas consequências.

Nesse contexto, as comunidades ribeirinhas do município de Abaetetuba estiveram por muitos anos à margem dos planejamentos estatais em relação à educação básica. Apesar da importância econômica e cultural desse grupamento populacional na formação e dinâmica territorial do município, os mesmos ficaram, durante décadas,

sem acesso a oferta de ensino fundamental maior e médio. Somente em 1996 foi implantado nas comunidades ribeirinhas dos rios Ajuai, Furo Grande, Itacuruçá e Urubuêua o Projeto de Organização Modular de Ensino (SOME), no intuito de suprir a demanda educacional existente no ensino fundamental dessas comunidades.

O SOME é um programa do Governo Estadual do Pará em parceria com as prefeituras municipais. Tem como objetivo possibilitar o acesso ao ensino fundamental e médio em municípios de difícil acesso ou com dificuldades estruturais para a implantação e manutenção do sistema regular de ensino. No escopo do Programa está inserido o processo de inclusão social aos sujeitos que se encontram em contextos específicos de exclusão, promovendo a educação como garantia de direito universal e inalienável desses indivíduos (COSTA, 2010).

Vale ressaltar que o SOME passou a ser regulamentado como uma Política Pública Educacional do Estado do Pará, com a Lei Estadual de nº 7.806, de 29 de abril de 2014, com a seguinte expressividade legal:

Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará. Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado a expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o ensino regular, de modo complementar ao ensino municipal. (PARÁ, 2014).

Nessa perspectiva a implantação do SOME\nível fundamental, doravante denominado de SOME\nfundamental - nas comunidades ribeirinhas possibilitou aos docentes ressignificar sua cosmovisão enquanto cidadãos críticos e pertencentes a um contexto social, visto que as atividades diárias nessas comunidades oportunizaram a con-

vivência com as famílias ribeirinhas participando diretamente do seu cotidiano escolar, das reuniões comunitárias, dos movimentos sociais reivindicatórios, das festas, das reuniões das olarias, dos “mutirões”, dos sonhos, das dificuldades e de suas tristezas. Esta experiência nos fez perceber o distanciamento entre o discurso ideal e o real, fazendo acreditar que para além de críticas e questionamentos levantados em torno da problemática socioeducacional em nossa sociedade, é necessário vislumbrar a necessidade real do indivíduo como protagonista de sua história.

Não pretendemos aqui perder a objetividade do trabalho, entretanto, não podemos deixar de ressaltar o respeito e a admiração que sentimos pela luta diária destas populações. A vivência nas ilhas de Abaetetuba apresentou um grande significado em nossas vidas como docentes, pois assistir diariamente alunos saindo de suas atividades cotidianas e, remando mais de uma hora, independente do tempo ou das forças da água, para chegarem à escola, alunos menores carregando seus cascos nos ombros quando seus caminhos ficavam impossibilitados do uso do remo, alunos que chegavam com seus olhos vermelhos dos mergulhos na busca de barro para a produção de tijolos e, ao mesmo tempo, ver este aluno por necessidades pessoais sair da escola deixando seus sonhos, faz qualquer profissional oriundo do meio urbano levantar vários questionamentos sobre sua função social.

Desta forma, para reescrever a história do SOME fundamental nas comunidades ribeirinhas supracitadas é imprescindível romper a invisibilidade dessas comunidades para que o aluno ribeirinho possa ser compreendido em seu contexto histórico, filosófico e cultural, bem como é essencial identificar as mudanças que foram construídas conjuntamente pelos protagonistas da história do referido projeto.

Neste sentido, este texto constitui-se em registro de relatos de experiências vivenciados por docentes, discentes e comunidade em geral durante a implantação do projeto SOME fundamental, nas comunidades ribeirinhas dos rios Ajuai, Furo Grande, Itacuruçá e Urubuêua, no município de Abaetetuba, no período de 1996 a 2001, no intuito de reconstituir a história do projeto SOME fundamental por meio das reminiscências narradas pelos atores sociais envolvidos.

O registro das memórias individuais atadas como propósito da escrita deste texto, converge à reinterpretação do passado e, através do exercício da rememoração, a formação de identidades. É por meio das narrativas orais que os diferentes sujeitos, coletivos, comunidades, reinventam suas experiências. As lembranças que incomodam são expulsas da consciência, mas continuam atuando sobre o comportamento no inconsciente (FREITAS, 2006). Neste sentido, tempo e espaço contornam novos significados, pois na arte de lembrar, os silêncios tornam-se ferramentas de (re) criação da fonte oral, do texto narrativo (FREITAS, 2006).

Em nosso percurso metodológico iniciamos pelas pesquisas bibliográficas, no intuito de construir um arcabouço teórico sobre o tema em questão. A coleta dos dados foi subdividida em duas etapas, a saber: O primeiro momento, ocorreu durante os seis anos de vivência profissional nas referidas comunidades, onde tivemos a oportunidade de conviver diariamente com os protagonistas do referido projeto. Posteriormente, entramos em contato com alguns alunos, que ao compreender o objetivo do trabalho organizaram grupos no aplicativo *WhatsApp* (Itacuruçá-67 participantes; Urubuéua-27 participantes; Furo Grande-19 participantes, e Ajuai-13 participantes) com a finalidade de resgatar informações perdidas através do tempo e reconstruir a nossa trajetória. Cabe destacar a alegria de todos em poder participar dos relatos de suas experiências. Também foi por meio do contato com alguns docentes do projeto que se dispuseram a reconstruir nossa trajetória.

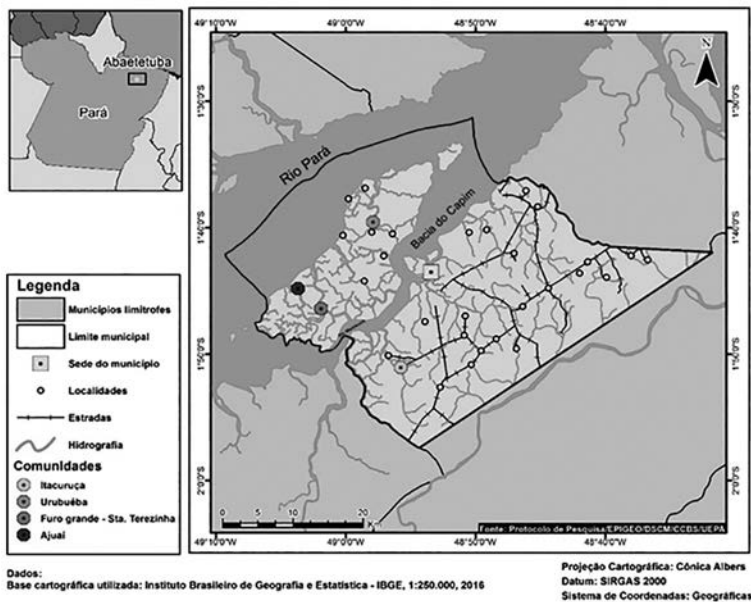
Sendo assim, as páginas a seguir congregam relatos dos atores sociais envolvidos no processo de constituição do projeto SOME\ fundamental junto a algumas comunidades ribeirinhas que compõem o município de Abaetetuba.

Contexto socioeconômico das comunidades ribeirinhas dos rios Ajuai, Furo Grande, Itacuruçá e Urubuéua.

Abaetetuba localiza-se na microrregião do município de Cametá os quais estão inseridos na Mesorregião do Nordeste Paraense. O município de Abaetetuba apresenta uma extensa rede hidrográfi-

ca, com rios, furos e igarapés navegáveis em quase toda sua extensão. Em seu espaço territorial, segundo dados do IBGE, configuram-se 72 ilhas habitadas pela população ribeirinha, dentre as quais as comunidades ribeirinhas dos rios Ajuai, Furo Grande, Itacuruçá e Urubuêua, conforme figura 1.

Figura 1. Localização geográfica das comunidades ribeirinhas que sediaram o projeto SOME\ fundamental no município de Abaetetuba, PA, Brasil.



Fonte: Epigeo/DSCM/CCBS/UEPA,2019.

É imperioso ressaltar algumas considerações antropológicas e chamar a atenção para um olhar atento, sem mistificação, capaz de traduzir as especificidades observadas durante seis anos de convivência nessas comunidades ribeirinhas da Amazônia. Esse grupamento populacional apresenta um arcabouço de conhecimentos sobre sustentabilidade, fauna, flora, cosmologia, solos, rios, florestas, prática da coivara, tecelagem, fabricação de canoas e barcos, os quais foram socializados entre gerações através da oralidade (CASTRO, 2000).

Assim, os conhecimentos das populações ribeirinhas não estão presentes apenas nos discursos, mas também nas práticas cotidianas

dos participantes daquela comunidade formando seu capital social. Para Putnam (1996), o capital social pode ser definido como o conjunto de recursos, parte dos quais simbólicos, de cuja apropriação depende em grande parte o destino de certa comunidade.

No caso específico de populações ribeirinhas, Silva (2000) afirma que possuem um modo de vida peculiar, diferente de outras populações do meio rural ou urbano, com uma cosmovisão relacionada com o mundo das águas. Para Loureiro (1995), esses habitantes estão inseridos neste mundo como pescadores e caçadores que desenvolveram uma compreensão específica de ver e viver no planeta, na busca de explicar os fenômenos e as situações existentes em cada sociedade.

Nestes termos, as moradias dos alunos do SOME fundamental eram construídas em madeira, cobertas de palha ou de telha de barro, do tipo palafita, situadas nas margens dos rios. As comunidades não apresentavam água encanada, energia elétrica e saneamento básico. Em geral, o lixo diário dos moradores, por falta de coleta periódica de resíduos sólidos, era jogado nas margens do rio e em toda área de drenagem das bacias, fato que contribuía diretamente para contaminação dos cursos d'água, conferindo risco à saúde dos mesmos.

De acordo com os relatos dos moradores era comum ver crianças e adolescentes apresentarem micoses, hepatite e diarreia e outras doenças de veiculação hídrica nas referidas comunidades. O rio apresentava multifuncionalidade, pois o mesmo era considerado um espaço para a execução de diferentes atividades domésticas cotidianas e produtivas (consumo direto, lavagem de louça, lavagem de roupa, amolecimento da mandioca, pesca e transporte). Contudo, de acordo com a Resolução CONAMA n.º 357/2005, de 17 de março de 2005 que define os limites e critérios para o enquadramento de corpos de água, os rios da Amazônia são classificados como classe II, ou seja, necessitam de tratamento convencional para o consumo humano.

No que diz respeito às atividades econômicas, o extrativismo mineral baseado na retirada da argila, minério utilizado na fabricação de cerâmica nas olarias das comunidades, apresentava-se como uma das principais atividades econômicas. Cabe destacar, que essas olarias se caracterizavam como indústrias familiares com técnicas rudimen-

tares, seus produtos eram comercializados principalmente na sede do município e na capital do Estado.

A atividade oleira também faz parte da vida cotidiana dos alunos do SOME\ fundamental, que por muitas vezes sofreram acidentes nas marombas⁷. Nesta atividade os riscos físicos são presentes em todas as fases da fabricação que inicia pela extração de argila, do transporte através de batelões⁸, a descarga até a olaria, a inserção da matéria-prima na maromba, moldagem, corte e transporte do tijolo as prateleiras de secagem, a fornação, o desenforamento, empilhamento, pós-secagem e o transporte para os barcos de comercialização.

Outra atividade econômica praticada pelas comunidades era o extrativismo vegetal, com a retirada do açai, produto largamente utilizado na dieta alimentar da região, sendo comercializado para todo Estado. Também ocorria diariamente a prática de pequenas lavouras de arroz (*Oryza sativa*) e mandioca (*Manihotsculente*), o cultivo de plantas medicinais, plantio de cana de açúcar, produção de mel, transporte escolar (rabeteiros), produção de cestos, peneiros e similares com a palmeira da árvore do miriti (*Mauritia flexuosa*), típicos da região, produção de cerâmicas (vasos, potes e etc..) e pequenos comércios (tabernas).

Fazia parte desse cenário econômico, mas especificamente no rio Furo Grande a famosa produção de “aguardente”, mais conhecida como cachaça, produzida no último engenho ainda presente na área, visto que essa atividade teve seu apogeu no final da década de 1960, onde dentre as 282 indústrias de engenho existentes no estado do Pará, 37 eram em Abaetetuba (IDESP, 1970).

Em sua luta pela subsistência essas populações realizavam diariamente a pesca nos rios através de instrumentos artesanais como rede espinhel e linha. Nos igarapés eram utilizados métodos tradicionais de pesca como; gapuiar e tapagem. Também é realizado a ‘pesca’ do camarão nos igarapés através de instrumentos denomina-

⁷ Equipamentos cilíndricos usados na produção dos tijolos que possuem em seu interior um eixo helicoidal (rosca sem fim). O eixo é acionado por um motor, fazendo a saída forçada do barro ou argila.

⁸ Embarcação de fundo chato, com pequeno calado, própria para operação próxima às margens e em águas rasas de rios, lagos e lagoas, equipada com motor de propulsão ou não, utilizada para transporte de materiais provenientes de dragagem.

dos mapati⁹. Cabe destacar, que alguns alunos moradores dos rios Urubuêua participavam de um projeto de piscicultura que gerava certo retorno financeiro para a comunidade.

Para melhor compreensão do contexto é necessário elucidar que diversos produtos, como exemplo o açaí, além de contribuírem de forma significativa na alimentação das famílias servem de moeda de troca para suprir as necessidades diárias. Este fator não pode ser mensurado, mas apresenta grande relevância para qualidade de vida do grupo. Para Norder (1997), o conceito de renda no meio rural, engloba o autoconsumo produtivo ou alimentar. Este autor identifica ainda outras especificidades que dificultam a mensurar a renda neste meio, dentre as quais: a complexidade na formação dos custos de produção e a diversidade na comercialização da produção; a utilização de relações informais familiares e comunitárias de trabalho, fato que os custos de produção e a renda; além da tênue articulação com outros indicadores sociais e econômicos, entre outras.

Cabe destacar que, a realidade, muitas vezes, se mostrou diferente do que é preconizado por lei e alguns problemas específicos agravavam a situação social supracitada. Além das atividades econômicas consideradas legais na comunidade estudada, o tráfico de drogas e de produtos contrabandeados faziam parte do cotidiano desses ribeirinhos, que entrelaçados por motivos culturais ou por protagonizarem um papel de coadjuvante no desenvolvimento regional convivem com os “piratas das águas”, bandidos armados que atuam no narcotráfico. Muitos adolescentes abandonam a escola para adentrarem na pirataria, pois acreditam que este tipo de atividade pode melhorar sua qualidade vida.

Na convivência com esses moradores nas comunidades ficou claro o receio de falar sobre o assunto. Entretanto, os mesmos demonstraram conhecerem a realidade em questão, principalmente pelo problema da segurança de suas famílias, que enfrentam diariamente os perigos de viagem nos rios.

⁹ Instrumento especialmente projetado para a captura de camarão, feito de talas de folha de diferentes palmeiras (*Mauritia flexuosa*, *Raphiataedigera*; *Attaleamaripa*) amarradas com cipó títica e muito utilizada na região amazônica.

Vale ressaltar, que a implantação do SOME\ fundamental na localidade foi motivo de comemorações e muitas orações, como é possível observar na fala de uma comunitária que participou do referido processo:

[...] Lembro que até o SOME chegar em nossa localidade as expectativas de ensino era pequena até a 4ª série, mas quando nossa comunidade Itacuruçá Médio foi contemplada para ter o ensino fundamental abriu um novo horizonte para todos, inclusive para os nossos pais. O meu pai ficou muito feliz, ele sempre nos dava muita força e sempre dizia vocês têm agora o que eu não pude ter, a oportunidade de estudar [...].

[...] Lembrei que antes de chegar o SOME na comunidade as meninas que não arrumavam logo um filho, fugia com namorado (era a moda do momento) e os professores começaram a fazer campanhas, reuniões pra conscientização [...].

Percebemos que, ao longo do tempo esse grupo populacional foi caracterizado como atores coadjuvantes do desenvolvimento local e, como consequência, são protagonistas de problemas sociais. Além do trabalho infantil a referida comunidade enfrentava diariamente uma situação escolar que não difere muito das escolas de outras comunidades de mesma origem onde faltam escolas, infraestrutura, qualificação docente, apoio às iniciativas de renovação pedagógica, currículo inadequado, alto índice de repetência, distorção idade-série, reprovação e evasão escolar.

O fato mencionado acima trouxe graves consequências para a relação destas famílias ribeirinhas com a escola, pela própria precariedade da estrutura de ensino, a realidade local dificultou a democratização das oportunidades educacionais. Para dar continuidade em seus estudos, após a conclusão do ensino fundamental menor, as famílias mandavam seus filhos para outros lugares, nos quais por muitas vezes sofreram grandes preconceitos, como pode ser observado nos depoimentos de mães de alunos do projeto:

[...] Minha filha sofreu muito quando foi estudar na cidade, os colegas falavam coisa absurdas para ela, chamei de volta para a roça [...]

[...] Antes de ter o SOME não tínhamos oportunidades para continuar estudando e parávamos na quarta série na época. Eu pelo menos deixei de estudar com 10 anos pelo fato de meus pais não poderem me manter na cidade [...]

[...] A realidade era fazer até a 4º série e parar. O SOME possibilitou que prosseguíssemos nos estudos, sem a necessidade de nos deslocarmos para Abaetetuba. [...]

Esses relatos nos remetem afirmar que a realidade das comunidades ribeirinhas que sediaram o projeto SOME\ fundamental conduzia à lógica da exclusão e suas consequências, ou seja, famílias abandonadas pelo poder público com trajetória escolar fundamentadas em fracassos. O mais grave deste processo é que, como mostram estudos na área, esse fato influenciou diretamente na vida de seus filhos.

Neste contexto é fundamental explicitar a compreensão de Santos (1987), para perguntar quantos habitantes no Brasil são cidadãos. Para o autor, o simples nascer investe o indivíduo de uma soma de direitos inalienáveis, que decorrem da sua personalidade jurídica, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana viva, tornar-se um ser no mundo, assumindo com os demais, uma herança moral, que fez de cada um portador de prerrogativas sociais. Ter, por isso, direito à habitação, à alimentação, à educação, à saúde, ao trabalho, à justiça, à liberdade, ou seja, a uma existência digna.

O Projeto SOME e sua relevância à região das ilhas no município de Abaetetuba.

É no contexto de inúmeras dificuldades socioeconômicas e educacionais, vivenciadas cotidianamente pelos moradores das comunidades de Itacuruçá, Urubuéua, Furo Grande, Ajuai, no município de Abaetetuba, que ocorre a organização de um movimento, em parceria com Associação dos Moradores das Ilhas - AMIA e alguns políticos locais, com o objetivo de lutar pela implantação do projeto SOME\ fundamental, que já tinha sido implantado como projeto piloto no município de Aveiro-PA, nas ilhas de Apacê, Santa Cruz, Brasília Legal e Cametá.

Após inúmeras negociações entre comunitários e representantes da Secretaria de Educação Municipal (SEMEC) e da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) foram estabelecidos alguns critérios para a implantação do projeto nas referidas comunidades, entre os quais o quantitativo mínimo de 45 alunos matriculados. A SEDUC seria a mantenedora do Projeto, enquanto que a prefeitura ofereceria apoio logístico aos professores no que diz respeito a moradia, rede física e funcional das escolas, alimentação e atendimento de saúde em casos de emergência.

No ano de 1996, na gestão do prefeito Chico Narrina, foi efetivada a parceria entre a SEDUC, SEMEC e comunitários que culminou na implantação do projeto SOME nas quatro comunidades. Nesse contexto, a Coordenadora do Projeto Modular de Ensino, professora Ester Oliveira chamou a equipe de professores (Claudia Miranda, Iorque Garcia e Daniel Amaral) que estava no município de Aveiro desenvolvendo suas atividades pedagógicas no Ensino Fundamental maior para iniciar o projeto nas comunidades de Abaetetuba. A referida coordenadora afirmou:

[...] Precisamos de professores que saibam da realidade das ilhas, na realidade precisamos de professores como vocês, que topam qualquer parada e não vão me dar trabalho. [...]

Assim sendo, a equipe foi transferida para o município de Abaetetuba e foi acessada pela professora Eliana Dias, que contribuiu de forma grandiosa com o desenvolvimento do projeto. As comunidades nos receberam com festa, cantigas, alegria e muito orgulho pela conquista realizada, sentimento externado nos discursos realizados. Os professores ficaram hospedados nas residências dos comunitários, onde também faziam as refeições. É necessário ressaltar que os primeiros meses foram para o processo de adaptação ao modo de vida e as peculiaridades dos diferentes protagonistas da história.

Cabe destacar que lideranças comunitárias foram primordiais para resolução dos problemas e implantação do SOME, dentre as quais: na Comunidade Itacuruça: Josias Rita Barreto da Costa, Maria das Graças, Sandoval Sena dos Santos, João Pinheiro da Costa, Terezinha da Costa Pinheiro, Joseane da Costa Bareto, Augusto Costa de Carvalho, Simone Costa Sena, Maria da Saete da Costa Couto.

Na Comunidade Furo Grande: Maria da Conceição Maués Moraes, Pedro Rodrigues, Cenira Cardoso Costa, Raimundo José dos Santos Costa e Arlita Cunha. Na Comunidade Ajuai: Miguel Ferreira, Joaíl Gomes, Expedito Moraes, Idalgino Cavalcante, Maria Ferreira, Valdemar da Silva Pinheiro, Miguel Serrão e Simeão Cardoso. Comunidade Urubuêua: Maria Emilia Lobato Gonçalves, Pedro Dias, Alziro Dias, Miguel Lobo e Eduardo Soares.

Os moradores supracitados mobilizaram as comunidades, lançaram-se rios a dentro matriculando alunos interessados em estudar, ofereceram barcos, canoas para deslocamento dos professores, quartos em suas casas para moradia do professores e salas com geradores para funcionamento do Projeto SOME.

Para melhor compreensão do contexto, a primeira turma apresentava alunos com faixa etária de 16 a 70 anos, a exemplo Sr. João Pinheiro da Costa (Sr. João Cachaça) que relatou por diversas vezes: [...] Não podemos perder o Modular, esse projeto vai dar futuro para os nossos jovens, voltei para a sala de aula com 70 anos para contribuir com a minha comunidade, precisava de aluno[...].

Para a compreensão do perfil dos alunos do projeto SOME/ ensino fundamental é necessário contextualizar sua relação com as comunidades que vivem. Na vida desses alunos o trabalho inicia muito cedo, sendo que as atividades exercidas são ensinadas por seus pais nas aprendizagens cotidianas por vários motivos, dentre os quais: sobrevivência na floresta, deslocamentos nos rios, proteção, passagem do conhecimento aprendido, ajuda nas dificuldades diárias e contribuição econômica.

Em relação ao nível de aprendizagem foi observado que os mesmos se diferenciavam, fato comum a qualquer projeto educacional. Muitos tinham realizado uma boa alfabetização, estavam aptos para avançar no processo de escolarização. Alguns apresentam limitações, contudo a predisposição de participar das atividades propostas, o interesse e o valor atribuídos aos estudos contribuíram para a superação dessas limitações. Outros, além de apresentarem muitas dificuldades de compreensão, não tinham tempo para estudar, pois trabalhavam em diferentes atividades no intuito de suprir as necessidades familiares.

Por muitas vezes, foi percebido em sala de aula o brilho do olhar, o orgulho de ter aprendido algo novo, a vontade de conhecer as novidades do universo científico e tecnológico, e principalmente a vontade de transformação da realidade vigente. Também nesse mesmo contexto, foi percebido em muitos a fome, o cansaço, a vontade de dormir e um organismo debilitado por diversos fatores. Em geral, os alunos que moravam mais distante, trabalhavam na roça ou olarias até às 11h30min. Após essa jornada de trabalho cansativa os alunos remavam entre uma a duas horas para chegar na escola, sendo que os mesmos se deslocavam de diferentes rios (comunidades) como pode ser observado o quadro abaixo:

Quadro1. Comunidades ribeirinhas integrantes do projeto SOME\ fundamental no município de Abaetetuba, PA, Brasil.

Comunidade/Polo	Rios/Comunidades integrantes
Comunidade Itacuruça (área quilombola)	Rio Baixo Itacuruça; Rio Médio Itacuruçá; Rio Alto Itacuruça; Rio Ipanema; Rio Arapu- pu; Rio Curupere; Rio Arapapuzinho.
Comunidade Furo Grande	Rio Tucumanduba; Rio Furo grande; Rio Quianduba; Rio Bacuri; Costa Maratauí- ra; Rio Jupariquara; Furo Gentil; Rio Cui- tinga.
Comunidade Ajuai	Costa Marapatá; Rio Alto Paruru, Rio Baixo Paruru, Rio Ajuazinho, Ajuai Cabeceira.
Comunidade Urubuêua	Rio da Prata; Rio Xingu; Rio doce; Rio Uru- bueua Cabeceira; Rio Urubueua Fatima; Rio Sapucajuba; Rio Assacu.

É importante ressaltar que as comunidades não apresentavam estrutura para suprir as demandas do projeto. Apesar da boa vontade dos comunitários, as escolas eram pequenas, apenas duas ou três salas de aula que atendiam o primeiro grau menor. Não apresentavam luz elétrica, água encanada e ventilação. O número de carteiras era insuficiente para atender a nova realidade escolar. Para as turmas da noite alguns moradores que possuíam motor gerador cederam as salas de suas casas para o desenvolvimento das aulas, como pode ser observado nos relatos abaixo.

[...] Para mim, o SOME foi muito importante, pois me deu a oportunidade de terminar meu ensino fundamental e médio. Foi difícil na época não tínhamos uma escola adequada, estudávamos em barracões, em baixo das árvores, nas casas que eram cedidas e não tínhamos paradeiro, a situação de nossos pais era precária muitas vezes eu ia pra escola com fome, mas graças a Deus nunca fiquei reprovada. [...]

[...] Tenho muito orgulho de ter vivido aquela história de lutas e conquistas. Fiquei muito feliz com a abrangência do SOME e hoje pode ter dificuldade e obstáculos, mas naquela época eram enormes como falta de espaço, dificuldade de acesso, fenômenos meteorológicos como chuva, por exemplo, pra gente que estudava à noite nada disso eram obstáculos, pois a vontade de estudar e aprender era maior. Em dia de chuva colocava todas as roupas e materiais didáticos dentro daquelas sacolas de 30 quilos para farinha e ia embora pra escola, quando chegava lá se trocava e ia assistir aula e chegamos a ter aulas na cozinha da escola. Também lembrando da dedicação dos professores que acompanhavam a gente que também enfrentavam as mesmas barreiras[...]

Subtrai-se desses argumentos que através da educação os sujeitos se autoidentificam como históricos portadores de direitos à cidadania, sendo a escola o espaço de formação desses agentes sociais, com a função de ampliar os horizontes dos alunos para os sentidos sobre normas, valores e atitudes, responsável por sua transformação social, a partir do conhecimento e da informação, que os capacitarão para sua participação ativa no cenário político e social da complexidade da sociedade moderna (AZEVEDO, 2004).

A Igreja Católica apresentou um papel relevante no funcionamento do Projeto SOME. Nas comunidades Furo Grande e Itacuruçá, as turmas da tarde iniciaram nos barracões das igrejas católicas. Nessa última comunidade as salas eram separadas por compensado e a cobertura por “telha de amianto” (Brasilit), por muitas vezes, devido ao calor, as aulas ocorreram em baixo das árvores próximas à escola.

[...] O SOME significou muito em minha vida, pois através dele pude terminar meus estudos, aqui mesmo na comunidade sem ter que me deslocar pra outra localidade pra estudar, mesmo com dificuldades, porém não tínhamos uma escola que tivesse sala de aula

suficiente e por isso estudávamos em barracões onde as salas eram divididas por compensados. Não tinha ventiladores e quando o sol batia, tínhamos que sair e às vezes ficar embaixo de árvores, foram tantas dificuldades, mas mesmo assim nenhum professor se recusou a nos dar aula, eles nos incentivavam a lutar pelos nossos sonhos [...].

[...] Aqui no Ajuá a turma da noite funcionava na escola a base de lampião a gás, estávamos dando aula no corredor para aproveitar a claridade de lua cheia quando o padre da paróquia das ilhas Adolpho Zon Pereira, de origem espanhola, passou no barco da igreja, parou e pediu explicações sobre as condições existentes. Ao tomar conhecimento cedeu um gerador para a escola que facilitou a vida de todos os envolvidos [...].

Quanto as moradias dos professores, ficamos alojados em quartos, casas, barracões de centros comunitários e cozinhas das escolas. Nosso deslocamento para as comunidades era realizado por barcos conhecidos como “pô-pô-pô”, e dentro da comunidade por canoas dos alunos. No primeiro ano cada professor trabalhou sozinho, após o segundo ano a equipe foi aumentando com a entrada de professores comprometidos com a educação, residentes no município, dentre os quais os professores Milton Pinheiro e Helobaldo Dias.

É comum no projeto SOME que os professores diante da falta da infraestrutura, paralitem as atividades e após explicação na comunidade se ausentem das mesmas, forçando o compromisso da gestão pública, fato preconizado no acordo entre Estado e municípios. Sabíamos que poderíamos retornar e relatar o acontecido, que seríamos transferidos para outros lugares, sem prejuízo financeiro, mas algo iluminou as nossas vidas, sentimos a necessidade de contribuir com a transformação da realidade vivenciada, os olhos dos alunos refletiam tanta esperança, confiança e credo em nosso trabalho que seria impróprio abandoná-los, deixá-los sem o nosso apoio, visto que para resolver todas as pendências existentes seria necessário um paralisação por muito tempo.

Diante deste cenário, surgiu a necessidade de elaborar uma proposta educacional comprometida com a vida dos próprios alunos, visando a transformação social nessas localidades. Fazíamos reuniões semanais, durante o retorno das ilhas, na cidade de Abaetetuba,

onde delineávamos as bases do direcionamento do nosso trabalho. Ressalto o comprometimento da equipe de professores em fazer efetivamente intervenções concretas nas histórias dos alunos e de suas realidades, conforme pode ser observado na fala dos professores Iorque Filgueiras e Daniel Pereira:

[...] Fazer parte dessa história e contribuir com mudanças significativas nas vidas dessas pessoas é exercer meu papel de educador. Identifiquei-me com a luta desse povo. Entretanto, não acho certo o Estado deixar essas comunidades a margem do desenvolvimento, sem seus direitos garantidos por lei. Nas minhas ações sempre falei o quanto o Estado estava ausente e o quanto precisam lutar para conquistar seus direitos [...].

[...] Sou grato à professora Ester por ter me dado essa oportunidade de aprendizagem. Muitos alunos chegam cansados, com fome e sono, mas não desistem, não faltam. Farei o que for possível para contribuir com essas pessoas, é meu dever [...].

A fala do professor expressa a importância e o significado do contexto vivenciado. Para Paulo Freire (2007), existe a necessidade de o educador assumir o “compromisso com os destinos do país, com seu povo, com o homem concreto e com o ser mais deste homem”. Nessa perspectiva, a escola pode ser considerada um espaço onde o processo de ensino-aprendizagem pode fomentar a participação social da comunidade escolar, e que esse empoderamento deve ocorrer a partir da compressão do projeto histórico coletivo e da reflexão crítica sobre a realidade vivenciada.

Para dar continuidade ao projeto realizamos inúmeras reuniões nas comunidades pedindo a parceria dos pais, lideranças e de todos os comunitários, sendo que a resposta foi imediata, acreditaram em nossas propostas e partiram para a luta dentro e fora de suas localidades. Precisávamos aumentar as escolas. Nas comunidades do Ajuai, Itacuruçá e do Urubuêua foram realizados mutirões, os moradores contribuíram com telhas, tijolo, areia, pedras e madeira enquanto a prefeitura municipal entrava com a mão de obra, cimento e ferro. Os mutirões foram diferenciados em cada comunidade. No rio Urubuêua foi realizado uma parceria com a Albrás Alunorte para doação de ferro, pois os alunos planejavam construir uma quadra de esporte.

Não podemos deixar de relatar a reunião do planejamento do mutirão que presenciamos na comunidade do rio Ajuai. Em uma sala muito lotada de comunitários, ao perguntar como arrumaríamos o material prometido, um senhor de feição singela, magro, com muita calma respondeu: [...] Pode deixar professora, amanhã estaremos com esse material na porta da escola [...]. Foi uma situação ímpar, vivenciada por poucos educadores, ao ver os batelões chegando na escola carregando o material de construção. No dia do mutirão percebemos a organização da comunidade, onde as mulheres com mais idade foram para a cozinha preparar a refeição; os mais jovens capinaram o terreno e os homens carregavam o material (areia, barro, pedra, madeira).

Com o passar dos anos as escolas aumentaram, já apresentavam uma melhor estrutura física para atender a demanda de alunos do projeto SOME\ fundamental. Concomitantemente aos mutirões, ocorreram inúmeras reuniões com o então secretário de educação do estado do Pará, João de Jesus Paes Loureiro, com a Secretaria de Educação Municipal de Abaetetuba e outros gestores. Assim sendo, conseguimos (professores e comunitários) estruturar as escolas com geradores, carteiras, ventiladores, freezer, merenda escolar, livros didáticos, quadros, mesas de professores e louças de cozinha. Também houve uma estruturação nas moradias dos professores.

O projeto cresceu, ampliou para outras comunidades ribeirinhas e a equipe docente aumentou, com um quadro formado por profissionais das diferentes disciplinas e áreas de conhecimento que somaram com suas experiências ao trabalho iniciado.

Quadro 2. Professores do projeto SOME\ fundamental no município de Abaetetuba, PA, Brasil.

Professores	Disciplinas	Origem
Claudia Miranda	Ciências	Belém
Iorque Filgueiras	História	Belém
Daniel Ferreira	Matemática	Belém
Eliana Dias	Língua Portuguesa	Abaetetuba
Paulo André Almeida	Educação Física	Belém
Milton Pinheiro	Geografia	Abaetetuba
Helobaldo Dias	Matemática	Abaetetuba

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

Vitória Cristo	Matemática	Belém
Maria da Conceição Macedo	Educação Física	Belém
Karina Quaresma	Educação Artística	Abaetetuba
Maria das Neves Vieira	Língua Portuguesa	Belém
Aurea Menezes	Ensino Religioso	Belém
Zildete Arnoud	Língua Portuguesa	Abaetetuba
João Rodrigues	Geografia	Abaetetuba
Edson Galvão	Matemática	Belém
Josué Peixoto	Língua Portuguesa	Abaetetuba
Hilda Siqueira	Geografia	Moju
Valderina Corrêa	História	Belém
Álvaro Matos	Geografia	Abaetetuba
Pedro Roosevelt Pereira	Matemática	Belém
Marcia Gomes	Artes	Belém

Ao longo do desenvolvimento do projeto a equipe de professores assumiu a responsabilidade de diminuir a evasão escolar, tínhamos o compromisso de verificar os motivos do afastamento do aluno e o possível retorno para a escola. Foram realizados diferentes eventos educativos no intuito de incentivar o aluno a refletir sobre seu papel individual e coletivo, entre as quais encontros estudantis, participação em feira de ciências, aulas de reforço, jogos esportivos, desfiles escolares, sarau de poesias, festas juninas, coral natalino, aulas de alfabetização para os comunitários, campanhas sobre temas atuais, festas de formaturas, além dos mutirões para a construção de novas salas de aula e construção de quadras esportivas.

Durante as aulas a equipe utilizava diferentes estratégias metodológicas para a inserção do aluno no contexto escolar. Para Freire (2003) a aprendizagem dos educandos está relacionada com a docência dos professores (a), com a seriedade, a competência científica, a amorosidade, o humor, a clareza política, a coerência com que exercem a sua profissão, assim como todas estas qualidades têm a ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados.

Foi estabelecida pela equipe docente a responsabilidade de diminuir a evasão, ou seja, ao tomar conhecimento do aluno evadido, tínhamos o compromisso de verificar os motivos desse afastamento e o seu possível retorno para a escola.

Ressalta-se que as atividades eram realizadas com grandes dificuldades, sem nenhuma infraestrutura. Nesse sentido, é importante relatar com mais detalhes esses momentos vivenciados, no sentido de explicitar o empoderamento e conseqüentemente o empenho da comunidade, dos alunos e da equipe de professores na construção do projeto.

Na comunidade Furo Grande, em uma reunião foi perguntado aos presentes qual a atividade que gostariam de realizar durante a passagem de nossa equipe, sendo que uma comunitária, muito idosa, falou: [...] Professora nunca vi um desfile militar, gostaria de assistir [...]. Diante desse pedido foi realizado um grande desfile nessa comunidade com o seguinte tema: “Água potável um direito de todos”. Nesse evento houve a participação da banda do exército e dezenas de soldados que foram transportados através de um batelão para a referida comunidade. O desfile foi realizado na única área cimentada no arraial da comunidade.

Outra atividade pedagógica vivenciada foi a competição de polo aquático no rio Urubuéua, a qual foi noticiada no programa esportivo Globo Esporte. A participação nas feiras de Ciências da sede do município, com diversos temas sociais, culturais e tecnológicos também mobilizou as comunidades para um contexto coletivo. Durante anos consecutivos o projeto SOME\fundamental foi convidado pela prefeitura para participar da competição da feira de ciências em Brasília. E por último, as formaturas do ensino fundamental realizadas em cada comunidade. Os alunos tiveram a oportunidade de brilhar em um evento social oferecido aos familiares, como pode ser observado nas imagens abaixo:

Figura 2: Evento de formatura dos alunos do SOME fundamental das comunidades ribeirinhas no município de Abaetetuba- PA, Brasil.



Fonte: Arquivo pessoal dos discentes.

Com a demanda de alunos aptos para dar continuidade aos estudos, foi conquistado projeto SOME- ensino médio. Na mesma época foi implantada a política pública de transporte escolar, sendo que os alunos das ilhas não foram beneficiados. Após inúmeras reuniões com as autoridades municipais sem explicação e um devido retorno sobre o assunto, foi realizado uma grande passeata dos moradores das quatro comunidades na sede do município no intuito de reivindicar o referido transporte. No mesmo período, uma equipe da TV Liberal foi registrar a distância percorrida nos rios para chegar à escola. Posteriormente as comunidades conseguiram o transporte escolar.

Infelizmente, o professor Iorque Filgueiras e a professora Claudia Miranda, uma das autoras desse relato, foram convidados pela prefeitura a se retirarem do município, sob a alegação de incompatibilidade de relação com as autoridades municipais. Assim sendo, seguindo o protocolo preconizado pelo convênio fomos remanejados para outro município.

Desta forma, o SOME fundamental contribui de forma significativa nas vidas das comunidades e da equipe de professores. Como legado do projeto no período relatado, além de ribeirinhos com diferentes níveis de escolaridade, entre os quais de nível médio, técnico e superior (professores, advogados, enfermeiros, administradores, engenheiros e etc.), ficou na história dessas comunidades a possibilidade de transformar sua realidade social através da luta conjunta, como pode ser observado nos relatos abaixo.

[...] Se fui pra uma universidade e hoje estou formada graças aos queridos professores do SOME que nos tratavam com muito carinho sempre dando força pra continuar. Hoje estou na minha comunidade como professora há 15 anos. Obrigada professores por vocês fazem parte da minha história. [...]

[...] Bom, sou da primeira turma do SOME e isso significa que fazer parte dessa primeira turma foi muito mais que uma experiência, foi uma realização de um sonho que para muitos de nós parecia estar perdido, seria impossível continuar os estudos, o SOME trouxe uma nova esperança, a certeza de nada está perdido e nunca é tarde para aprender.[...]

[...] Foram tantas dificuldades, mas mesmo assim nem um professor se recusou a nos dar aula eles nos incentivavam a lutar pelos nossos sonhos, e quando o SOME foi ameaçado acabar, os professores lutaram pela permanência do sistema na comunidade. Eu me formei através do SOME, estou em uma das universidades mais cobiçadas do Pará, a UFPA, e meus filhos estão se formando através do SOME. Eu como ex-aluna do SOME e agora mãe de alunos, agradeço pelo sistema e pelas pessoas que lutaram para sua implantação aqui na minha comunidade [...].

[...] Se não fosse o modular muitos de nossos destinos seriam outros, pois ele abriu portas para muitos de nós. Somos muito gratos por esse projeto e principalmente pelos professores que nos ajudaram além de suas funções [...]

[...] Acho que fui na 7ª série para o SOME. No início achei tudo meio estranho, mas aos poucos fui me integrando e foi muito bom. Tenho absoluta certeza que o SOME foi de extrema importância pra minha formação, pois além do conhecimento científico, o SOME nos ajudou a sermos seres pensantes. As dificuldades eram imensas. Saía às 11h do “Bacuri”, a remo, no sol quente (no verão) e no inverno voltávamos por baixo de chuva. Mas elas eram “fichinhas”, pois as aulas recompensavam todas as dificuldades. Nem víamos o tempo passar. De repente já era 17h e tínhamos que ir embora. Vivi vários momentos no SOME que foram muito edificantes [...]

[...] Quero expressar minha gratidão por todos os professores do SOME por contribuir grandemente com minha formação. Da turma de alunos daqui do “Alto” a maioria concluiu o ensino médio, mas poucos concluíram o nível superior. Hoje sou formada em Ciências Naturais, especialista em Metodologias de Desenvolvimento e em breve pretendo fazer um mestrado, se Deus quiser. Também faço parte da coordenação da comunidade católica, também da Caritas e sou coordenadora da Pastoral Social da comunidade. Posso dizer que parte do que sou vem do que o SOME e os professores despertaram em mim. Muito grata por isso. [...]

[...] Sou ribeirinha, militante do movimento negro. Sou graduada em história e faço doutorado na área. O SOME sempre estará na minha história. Meus professores sempre me ensinaram a pensar

e agir de forma crítica. O projeto contribuiu com a vida de muitos dos nossos. Os professores conseguiram até bolsas (descontos) nos cursinhos pré-vestibulares em Abaetetuba. [...]

[...] Sou do rio Tucumanduba, sou ribeirinho, sou graduado em direito, trabalho no Ministério Público de Abaetetuba. O SOME ajudou o povo das ilhas a modificar a sua história. Antes do SOME repetíamos a quarta série, mesmo aprovados, apenas para não ficar sem estudar.

[...] Aqui na comunidade do Furo Grande o SOME veio ascender a chama da esperança em nossas vidas [...]

[...] Outro fator relevante é a importância que professores comprometidos como os que atuaram no início do SOME dispersaram ao ato de educar com o incentivo repassado as primeiras turmas. Até hoje com mais de 24 anos na comunidade, a primeira equipe que passou na escola Padre Anchieta é lembrada com muito carinho e é sinônimo de luta, compromisso e amor pelo um grupo social, e que nos viam como sujeitos e não como objeto [...]

Vale lembrar nesse momento, a esperança da pedagogia Freireana para afirmar que o homem faz a história, o homem pode mudar o mundo. É limitado, contingenciado pelas condições concretas da realidade, mas não é determinado por elas. Pode e deve mudar o mundo com sua inteligência e com sua ação. Por sua vez, a educação é, ou deve ser instrumento dessa ação, na medida em que possibilita tomar consciência da realidade em que vive e, em consequência, agir para transformar esta realidade.

Finalizamos com a certeza que através da implantação do projeto SOME-nível fundamental nas comunidades ribeirinhas dos rios Ajuáí, Furo Grande, Itacuruçá e Urubuêua, conseguimos vencer o medo, a tristeza, enxugar o pranto, cantar um canto novo de esperança, de luta e de crença, sendo que, nesse recorte espacial e temporal, como resultado da união de professores, alunos, famílias e comunitários nasceram muitos frutos, e sem dúvida nenhuma, a luz do amor venceu (contextualização da música “Vence a Tristeza” de Zé Vicente, cantada nas aulas de ciências/biologia). [...] Obrigada! Nunca esquecerei. [...].

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2004, prefácio, p.XI.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul.2019.

_____. Resolução n.º 357/2005, de 17 de março de 2005. Classificação dos corpos de água e diretrizes ambientais para o seu enquadramento. CONAMA. Disponível em: <<http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=2747>>. Acesso em: 04 de Agosto de 2019.

CASTRO, E. **Território, Biodiversidade e Saberes de Populações Tradicionais**. In: A. C. Diegues (Org.). **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos**. São Paulo: Nupaub-USP, HUCITEC. 2 ed. 2000, p. 165-182.

COSTA, M. S. **Processos de Ressignificação Docente na Educação Básica: Experiências Socioeducacionais Vivenciadas no Ensino Modular do Pará**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora. Portugal, 2010

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREITAS, S. M. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

IDESP. **Relatório preliminar de desenvolvimento integrado do município de Abaetetuba**. Belém: IDESP: SUDAM: SER-FHAU, 1970.

PARÁ. *Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014*. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Pará, Belém, Poder Executivo, ano CXXIV, n. 32.63230, p. 5-6, 30 abr. 2014a. Caderno 1. Disponível em: <<http://www.ioepa.com.br/diarios/2014/04/30.04.caderno.01.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 20

LOUREIRO, J. J. **Inventário cultural e turístico do baixo Tocantins**. Belém: Edusp, 1987, p. 87.

NORDER, L. A. C. **Assentamentos rurais: casa, comida e trabalho. Dissertação de mestrado não publicada**. IFCH/Unicamp, Campinas, 1997

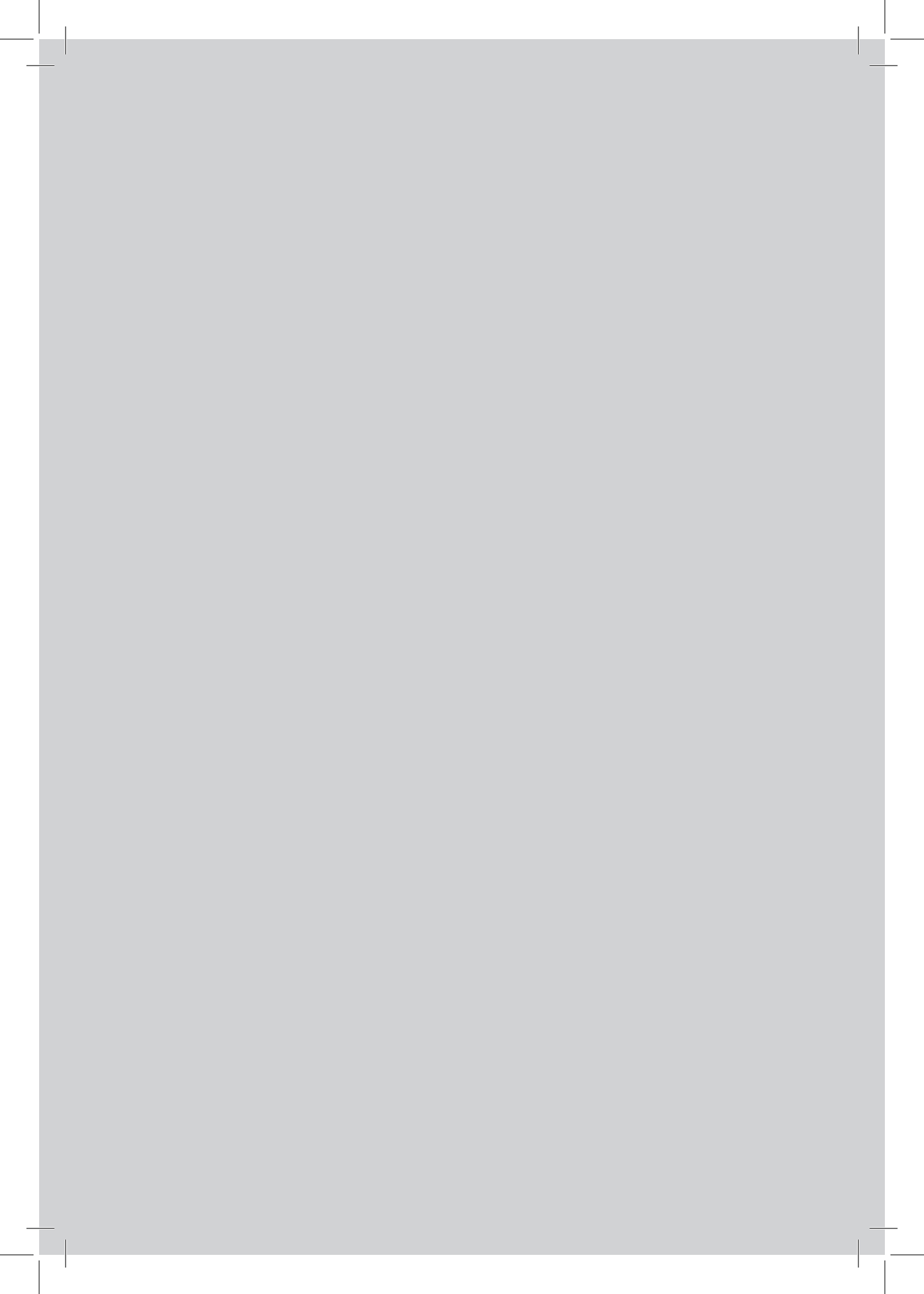
PASTANA, O. P. **A história da educação e aplicabilidade da Lei 10.639/03: Um olhar na escola municipal Manoel Pedro Ferreira na comunidade quilombola do médio Itacuruçá em Abaetetuba-PA**. Universidade Federal do Pará. Curso de história PARFOR – Abaetetuba, 2015.

PUTMAM, R. **Comunidade e Democracia**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**, São Paulo: Studio Nobel, 1987.

SANTOS, S. C. **A visão dos alunos do SOME do 3º ano do ensino médio sobre o ensino e aprendizagem em matemática**. Universidade Federal do Pará – Faculdade de Ciências Exatas e Naturais Curso de Matemática, PARFOR – Abaetetuba, 2016.

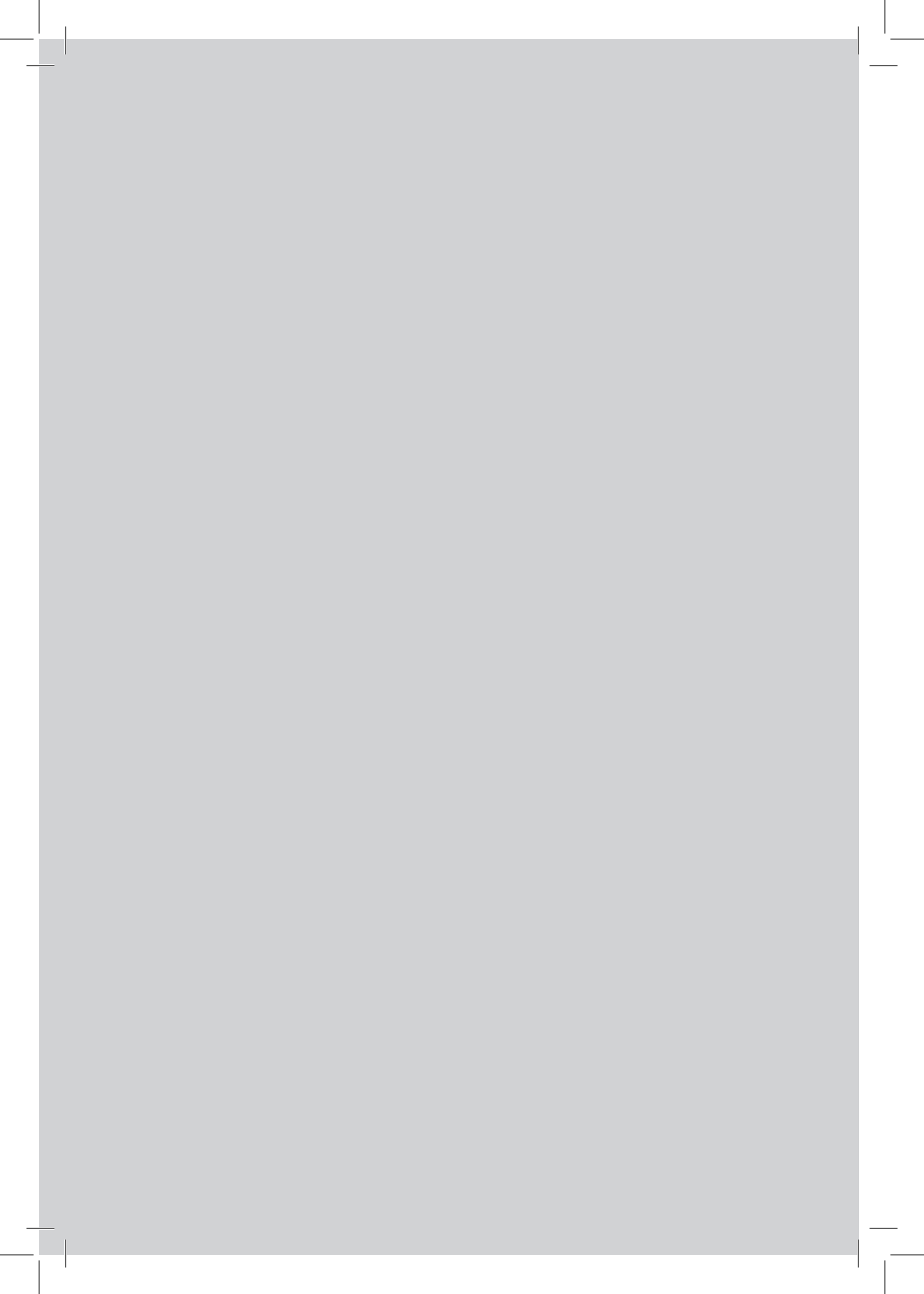
SILVA, J. C. **O rio, a comunidade e o viver. Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. São Paulo: USP, 2000.



PARTE II



**TRANSPONDO FRONTEIRAS:
O SOME EM INTERSEÇÕES ENTRE
A EDUCAÇÃO BÁSICA
E A PESQUISA ACADÊMICA**



**A INTERIORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRIMÁRIOS NA AMAZÔNIA PARAENSE PELAS VIAS
DO SOME (1980-1990)**

SÉRGIO BANDEIRA DO NASCIMENTO

MARINA DE SOUSA COSTA

JOSÉ RIBAMAR LIRA DE OLIVEIRA

RESUMO

O estudo consiste em discutir a formação de professores primários no contexto da Amazônia paraense, com o objetivo de problematizar a temática central em seus atravessamentos com o processo de interiorização do ensino de 2º grau, notadamente por meio da Habilitação Específica de Magistério (HEM) no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) para diversas localidades do Estado do Pará nas décadas de 1980 e 1990. Mesmo decorrente de uma política gestada no último governo do ciclo militar pós-64, o SOME foi absorvido pelo primeiro governador eleito do período, Jader Barbalho (1983-1987), como uma proposição potencialmente importante para enfrentar a parca oferta do ensino secundário presente em somente 19 dos 87 municípios existentes naquele momento no Pará o que determinava um caráter terminativo do ensino primário para as populações de inúmeros municípios paraenses. A pesquisa tem caráter histórico educacional, com lastro em fontes bibliográficas e documentais, como as Mensagens dos Governadores do Pará, a legislação educacional como a LDB 5692\71, entre outras. Os resultados apontam que a política de interiorização pelo SOME exerceu papel de suma importância para a oferta do ensino secundário às cidades interioranas do Pará, principalmente pela significativa contribuição para a formação de novos professores para atuar no ensino primário em suas respectivas comunidades, desde a sua criação em 1980 até os anos de 1990 quando o ensino de 2º grau em sua

habilitação para o magistério perdurou até a reforma educacional preconizada pela LDB 9394-96.

Abrindo-se novas fronteiras educacionais no Pará...

O Estado do Pará pode ser a expressão da exuberância, tanto em sua extensa conformação territorial como em sua bela e generosa natureza constituída pela vastidão de seus rios que parecem mar, florestas que abrigam infinidades de espécies em sua fauna e flora e ainda ter o privilégio de ser um dos únicos estados da região norte em contato direto com o oceano atlântico que lhe agracia com belas praias marítimas, além de possuir a singularidade de muitas outras praias em seus rios.

Além dessa composição de fatores naturais, a presença do elemento humano na Amazônia é uma das mais remotas que existem em todo o território das Américas. Certo dia, os olhos cintilantes do capital fizeram com que outros olhos que nem sempre cintilaram visibilizassem as terras amazônicas com olhares da usurpação e alguns “homens de bem” começaram a propagar ideias de que aquelas “terras precisavam de gentes” e deveriam ser ocupadas por “gente sem terras”. Então, a “gente” que chegava para (sobre)viver precisava ter os meios mais elementares como alimentação, habitação, vestuário e, obviamente, dignidade. Mas os homens e o tempo se desafiavam constantemente, pois além da necessidade de comer, vestir e morar, eles também buscam suprir outras demandas sociais, entre elas, a educação. Portanto, problematizar a ausência de educação para comunidades que se constituíram distantes dos principais centros urbanos do estado do Pará, parecia ser um desafio à parte na consecução das políticas educacionais em nosso estado mesmo que em tempo bastante recente como nos propomos em tratar a seguir.

Em um estudo sobre a história da educação na Amazônia paraense, com enfoque na extensa proposta educativa de interiorização do ensino secundário, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), realizado por Correa e Barreto (1999) é ressaltado o caótico quadro educacional paraense no contexto histórico dos anos de 1980, momento bastante significativo da história do nosso país, pela

transição de um regime autoritário sob a égide política de uma ditadura militar¹⁰. Os autores referenciados apresentam uma importante análise sobre aquele tempo histórico e sua relação com a carência da oferta do ensino secundário, a saber.

Em termos educacionais, o Estado do Pará inaugurou a década de oitenta com um cenário marcado pela carência generalizada no atendimento escolar em todos os níveis de ensino, particularmente na modalidade média, setor que estava a requerer uma intervenção mais ostensiva por parte da Secretaria Estadual de Educação. As dificuldades herdadas do regime militar englobavam entre outras questões a insuficiência do número de alunos matriculados em relação à população na faixa etária escolar, o elevado número de professores não titulados exercendo o magistério, a limitada capacidade da rede física escolar para absorver a demanda de alunos existentes e o diminuto espectro de abrangência do sistema escolar em relação à dimensão geográfica e populacional paraense. (CORREA; BARRETO, 1999, p. 05)

Considerando-se o exposto acima, a proposta para esse estudo consiste em problematizar a importância do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) para o processo de interiorização do ensino secundário, notadamente pela oferta da Habilitação Específica do Magistério (HEM) para a formação de professores primários com o propósito de atender as gritantes lacunas nos quadros docentes para atuar no nível elementar de ensino em inúmeras localidades do Pará, entre as décadas de 1980-1990.

O estudo é uma pesquisa de caráter histórico educativa com lastro em fontes bibliográficas e documentais. Dialogamos com autores como Tanuri (2000), Gomes Neto (1998), Saraiva e Rocha (1987), Corrêa (2005), Baia Sarraf, entre outros, além de documentos como as Mensagens dos Governadores do período em discussão,

¹⁰ Visibilizamos o pioneirismo de três estudos acadêmicos sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino, sob diferentes perspectivas: a Monografia de especialização em Educação e Problemas Regionais (UFPA), autoria de Maria da Conceição Corrêa Saraiva e Glória Maria Farias da Rocha (1987\ICED\UFPA); a dissertação de mestrado de João Gomes Tavares Neto (1998-ICED\UFPA) e a tese de doutorado de Paulo Sérgio de Almeida Correa (2005-PUC\SP).

algumas leis da educação, como a LDB 5692\71 e relatórios institucionais expedidos pela extinta Fundação Educacional do Pará (FEP), entidade responsável pelo gerenciamento do ensino secundário no Pará aquele momento.

Delimitamos o período histórico nas duas primeiras décadas de existência do SOME em decorrência da obrigatoriedade de implantação das habilitações profissionalizantes, particularmente a HEM preconizada pela Lei 5692\71 até a sua supressão pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394\96, que instituiu a obrigatoriedade de formação superior para atuar nas séries iniciais do atual Ensino Fundamental¹¹.

Os anos de 1980 emergem no quadro recente da história de nosso país como um momento de convergências de lutas como estratégia de supressão do regime político ditatorial instituído no ano de 1964, marcadamente forjados por governos autoritários sob controle dos militares. Após intensos embates, o processo de redemocratização possibilitou certa visibilidade para diversos movimentos sociais que ficaram sob as nuvens espessas do autoritarismo e da repressão em mais de duas décadas da história do Brasil. Os intensos debates sobre a importância da educação como meio para a superação das gritantes lacunas impostas pelas desigualdades sociais e econômicas, pressionavam ainda mais os círculos políticos instituídos para o acesso à educação como bem público.

As camadas populares em suas diversas formas de organização e mobilização ensejavam participação e inclusão no “banquete”, cujo “bolo” nunca fora servido para todos, mesmo que intensamente alardeado pelos ideólogos do “milagre econômico brasileiro” de que todos teriam acesso livre e felizes comensais. Buscava-se inserção aos principais serviços públicos, ainda bastante limitados, sobretudo aos contingentes populacionais constituídos nos rincões do Brasil, em particular, no contexto amazônico cujas distâncias parecem ser mais

¹¹ A Lei 5692\71 expõe que

Enfatizamos que utilizaremos as terminologias “Ensino de 2º Grau” e\ou “Ensino secundário”, que no período destinado ao nosso estudo eram denominações correspondentes para definir o atual “Ensino Médio”.

extensas. Fazer parte da festa consistia minimamente ter acesso aos serviços básicos como a saúde e a educação enquanto bens públicos.

Então, o sistema educacional brasileiro apresentava muitas distorções, não diferente do que ocorria em outras políticas sociais e mesmo quando perspectivado em sua expansão durante os governos militares, estiveram precipuamente inseridas dentro de aspecto caracteristicamente conservador, principalmente nos níveis de ensino primário e secundário. Para Tavares Neto: “A expansão quantitativa da rede escolar de ensino público iniciada na década de 70 permitiu o acesso à educação fundamental de 8 anos, uma grande parte da população brasileira em idade escolar. Essa tendência tem continuidade na década de 80” (1998, p.39).

As políticas educacionais voltavam-se, prioritariamente, para a tentativa de ampliar o acesso ao ensino primário, pois no caso do Estado do Pará, poucos municípios ofertavam o então denominado ensino secundário para a continuidade dos estudos daqueles que não possuíam condições de deslocamentos a outros centros urbanos de seu próprio estado.

Para as populações que viviam fora dos maiores núcleos mais desenvolvidos do Estado do Pará, o ensino de primeiro grau possuía um caráter terminativo. Alinhados em uma gama de fatores, como a falta de escolas habilitadas até a baixa qualificação docente para atuar no 2º grau, entre outros, tornavam-se impeditivos para o acesso da maioria da população a esse nível de ensino, reflexos da redução de investimentos em políticas de ampliação do nível secundário.

As tentativas governamentais de ampliação da oferta de ensino secundário para além dos principais núcleos urbanos do nosso estado materializaram-se em uma “experiência pedagógica alternativa”, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Um olhar ampliado sobre a possibilidade de abertura de vagas ao então ensino de 2º grau lançava visibilidades sobre outra questão, a carência de recursos humanos para atuar no campo educacional paraense, principalmente nas cidades interioranas. A princípio, a proposição do SOME poderia ser uma chave que abriria minimamente duas portas, a saber, ofertar vagas ao ensino secundário para localidades do interior do Pará; historicamente excluídas dessa modalidade de ensino;

além de proporcionar a base formativa para novos professores que pudessem atuar no nível primário em suas próprias localidades, problema que nos moveu para a produção deste estudo.

Então, o artigo está organizado do seguinte modo: primeiro as considerações iniciais sobre a natureza do estudo, em seguida, enfatizamos o processo político da oferta de escolarização pelo SOME para inúmeras localidades historicamente excluídas do acesso ao nível secundário de ensino com ênfase em seu propósito de formar professores para o nível primário de ensino, e finalmente apresentamos os contornos conclusivos acerca da questão central que nos moveu para o presente estudo.

O SOME e a política de acesso à educação secundária nos interiores do Pará

A luta pela constituição de uma política efetiva de acesso ao ensino de 2º grau em inúmeras localidades do interior paraense demarca muito bem o caótico quadro educacional do Pará no início dos anos de 1980, pois dos 87 municípios estabelecidos em sua composição político-administrativa àquele momento, somente 19 deles recebiam a oferta regular do ensino do 2º Grau¹². A década de 1980 trazia consigo um cenário de mudanças políticas com a retomada das eleições diretas para os governos dos estados após um longo ciclo de cerceamento de liberdades patrocinadas por um regime político autoritário e repressor. Portanto, velhas demandas sociais como o acesso mais amplo à educação promoviam perspectivas de mudanças em diversos âmbitos e, assim, tivemos a emergência de um programa de ensino como experiência pedagógica pioneira no extenso território paraense e muito relevante para a história da educação na Amazônia.

Para Saraiva e Rocha (1987) a implantação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi uma busca para ofertar a continuidade do ensino de 1º grau na zona rural em que predominava a baixa qualificação docente. Então seria uma oportunidade para a sequência dos estudos “sobretudo, formando professores que possam vir a desempenhar melhor sua função docente” e nesta

¹² Os dados são apresentados no estudo de Saraiva e Rocha (1987).

perspectiva, “surge uma alternativa de educação formal que procura na medida do possível minimizar a situação da qualificação docente enquanto os municípios não conseguem preparar seus próprios recursos” (SARAIVA; ROCHA, 1987, p. 14).

Para Corrêa e Barreto (1999) o SOME desponta no cenário político e educacional paraense na transição para o modelo democrático, configurando-se como uma “estratégia pedagógica alternativa” para a oferta do ensino de 2º grau em localidades que não tinham acesso a esse nível de ensino.

Os governadores paraenses buscaram ampliar as oportunidades educacionais através da expansão de seu sistema de ensino tanto na capital do Estado (Belém) quanto nos municípios adjacentes que compunham esta unidade federada. Particularmente no que diz respeito ao ensino médio, além da oferta do ensino sob a forma regular, desde 1980 a Secretaria de Estado de Educação já vinha implementando uma estratégia pedagógica alternativa de ensino denominada Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), concebida especialmente para atender uma parte da demanda estudantil residente nos municípios paraenses que até aquele ano ainda não possuíam a referida modalidade de ensino. (CORREA; BARRETO, 1999, p. 06)

Então, a implantação formal do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) emergiu a partir de uma provocação do então governador Alacid da Silva Nunes (1979-1983) ao superintendente da Fundação Educacional do Pará (FEP)¹³, prof. Manoel Viegas Campbell Moutinho, que a partir de alguns estudos preliminares constata a inviabilidade de implantação de o ensino de 2º grau regular em decorrência de que na maioria dos municípios “as escolas funcionam em instalações precárias, professores improvisados e mais de 60% são leigos com formação igual ou inferior à série que vão lecionar” (SARAIVA; ROCHA, 1987, p. 33). O triste cenário exposto promove a emergência do SOME como “uma proposta alternativa”

¹³ A Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP) foi instituída pela Lei 2395 de 29.11.1961 no primeiro governo de Alacid Nunes e mantinha sob sua jurisdição “todos os estabelecimentos de ensino médio e superior da Capital e do interior mantidos pelo Governo do estado”. Fonte: www.bancodeleis.alepa.pa.gov.br acesso em 30.07.2019.

para ampliar a oferta de ensino de 2º grau nos municípios desprovidos deste nível de ensino, utilizando-se do trabalho de docentes habilitados e aproveitando-se os espaços das escolas existentes nas próprias localidades.

O SOME iniciou as suas atividades no dia 15 de abril de 1980, cuja constituição inicial atendia apenas 04 localidades, os municípios de Igarapé-Miri, Igarapé-Açu, Nova Timboteua e Curuçá, com um quadro docente de 11 professores e 301 alunos regularmente matriculados. Delineou-se como uma incipiente e eficaz estratégia de ampliação da oferta desse nível de ensino no Pará, pois, segundo Correa e Barreto (1999) depois de dezoito anos de sua criação, inicialmente em apenas quatro localidades, o SOME já estava plenamente disseminado pelo Estado do Pará, como uma experiência exitosa de “educação alternativa” que estava “presente em 72 municípios, constituindo-se em 30 circuitos modulares que abrangem 117 localidades” (CORREA; BARRETO, 1999, p.06).

As nossas incursões em uma das fontes documentais utilizadas nesse estudo, as Mensagens dos Governadores à Assembleia Legislativa do Estado do Pará, percebemos que é somente a partir do documento de 1982, referente ao último governo de Alacid Nunes (1979-1983), que encontramos alguma referência sobre o sistema modular de ensino, inicialmente tratando sobre o “levantamento da realidade de 24 municípios objetivando a implantação do Ensino de 2º grau”, além de ressaltar a “*Expansão do ensino de 2º grau em municípios do estado e a criação do sistema modular de ensino*” (Grifo nosso). Portanto, durante o governo de Alacid Nunes foi o momento em que ocorreu a efetivação da proposta de ensino por meio do SOME e o documento referenciado apresenta a expansão desse nível de ensino para “12 municípios” paraenses, correspondente ao aumento da oferta de 04 para 12 localidades com 1.127 alunos regularmente matriculados no SOME¹⁴. Emergem outras referências ao SOME na Mensagem

¹⁴ Após o início do SOME, nos 04 primeiros municípios, ampliou-se em 1981 para os municípios de Maracanã, Barcarena, Mocajuba e Ponta de Pedras. No ano de 1982, para os municípios de Breves, Irituia, São Domingos do Capim e Primavera, porém, ainda no ano de 1982 o município de Barcarena abdicou do Projeto SOME e em seu lugar entrou o município de São Francisco do Pará.

de 1982, tais como: “avaliação do sistema de organização modular de ensino mediante a elaboração e aplicação de instrumento para o corpo administrativo, docente e discente. Aperfeiçoamento do Sistema de Organização Modular” (PARÁ, MENSAGEM, 1982). Em outro ponto do referido documento, trata-se sobre a “Expansão do ensino de 2º Grau” elencando alguns municípios paraenses como “Alenquer, Benevides, Conceição do Araguaia, Monte Alegre, Ourem, Redenção e Tomé-Açu”, porém, sem nenhuma referência se constituíam o regime regular ou modular de ensino de 2º grau.

Com a ruptura do ciclo dos governadores do Pará sob inspiração dos militares e a eleição do primeiro governo de Jader Barbalho (1983-1987), o mandatário garante a permanência do prof. Manoel Moutinho na superintendência da FEP, órgão gestor do ensino secundário no Pará, o que entendemos como uma perspectiva de garantir a política de interiorização do ensino de 2º grau, pois identificamos um crescimento vertiginoso da oferta desse nível de ensino para as diversas regiões do interior do estado do Pará pelas vias do SOME, proposta educativa que foi potencializada nesse governo.

Em sua Mensagem à Assembleia Legislativa enviada em março de 1984, o governador Jader Barbalho ressalta que no exercício de 1983, o estado desenvolveu diversas atividades no setor educacional pela SEDUC, entre elas as perspectivas de mudanças para o ensino de 2º grau, em particular pela “maior sensibilização e conhecimento da Lei 7.044-82, com vistas à implantação da mesma em 1985” (PARÁ, MENSAGEM, 1984)¹⁵, o que demonstrava as inserções do governo para os ajustes preconizados pela referida lei. Porém, na Mensagem do ano de 1985, ao tratar da “Expansão e Melhoria do Ensino de 2º Grau”, identificamos pela primeira vez durante esse governo, uma menção ao SOME com o “Atendimento a 18 unidades escolares de

¹⁵ A Lei 7.044-82 foi basicamente uma emenda da Lei 5692-71 e discorreu sobre a qualificação para o trabalho, ou seja, sobre a profissionalização do ensino de 2º grau, particularmente pela Habilitação Específica do Magistério (HEM) para a formação de professores para a docência no nível primário, objeto central do presente estudo.

2º grau da capital e 38 escolas em 16 municípios, pelo Sistema Modular de Ensino” (PARÁ, MENSAGEM, 1985)¹⁶.

Como apresentado pela Mensagem de março de 1986, o governo Jader Barbalho referenda prioritariamente o nível primário de ensino, política educacional recorrente durante todos os governantes empossados pós-1964 sob a tutela dos militares, e não diferente na transição para o primeiro governador do Pará eleito democraticamente ainda nos anos finais do regime militar em nosso país. Para o governante “o grande desafio enfrentado pela SEDUC reside na oferta de educação para a população de 7 a 14 anos” (PARÁ, MENSAGEM, 1986), ou seja, ampliar a oferta do sistema de ensino do 1º grau. Porém, entre os diversos esforços do governo para o setor educacional apresentados na referida Mensagem, ressaltamos que o governante também indicava “fortalecer as ações direcionadas à preparação de recursos humanos, com especial atenção à Habilitação Específica em Magistério” e ainda “expandir as oportunidades educacionais em nível de 2º grau, principalmente com a *interiorização* desse grau de ensino, *através do Sistema de Organização Modular*” (PARÁ, MENSAGEM, 1986, grifo nosso). Aqui, ressaltamos a pretensão do governo Jader Barbalho no alinhamento entre a ampliação da oferta do ensino secundário pelo SOME na perspectiva de formar docentes para atuar no nível primário em suas próprias comunidades.

Ainda como parte dos resultados do “Programa Expansão de Oportunidades Educacionais” da SEDUC, expostos na Mensagem do governador Jader Barbalho, de 1986, ressalta-se a “interiorização do ensino de 2º grau, através da implantação do Sistema Modular de Ensino nos municípios de Santarém (Mojuí e Fordlândia), Faro (Terra Santa), Almerin, Afuá, São João do Araguaia (Vila Bom Jesus), Aveiro, Altamira e Prainha, onde ingressaram na 1ª série do 2º grau, 1.168 alunos” (PARÁ, MENSAGEM, 1986). A conjunção de forças para desenvolver políticas educacionais engendradas principalmente

¹⁶ Vale ressaltar que no início dos anos de 1980, o Pará apresentava regulamente o ensino de 2º grau em apenas 19 do total de 80 municípios. Porém, somente em cinco anos de existência, o SOME já conseguia contemplar 16 municípios, ou seja, quase a totalidade dos locais atendidos em praticamente um século de educação na história republicana paraense.

para a expansão da oferta de ensino de 1º grau; além da imperiosa necessidade de formação docente para atuar nesse nível de ensino em áreas distantes da capital do estado, potencializaram a “expansão do Sistema Modular”.

Sustentamos a ideia de que o SOME nas décadas de 1980-1990 se constitui no maior espaço de formação de professores primários em toda a história da educação na Amazônia paraense, processo que passaria a sofrer descontinuidade a partir dos últimos anos do século vinte, conforme trataremos na sequência do estudo.

Tanuri (2000), em importante estudo sobre a história da formação de professores no Brasil, contribui para a nossa discussão ao evidenciar as mudanças preconizadas pela Lei 5.692/71 que instituiu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus de ensino, pois a “tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)”. (TANURI, 2000, p.14). Assim, não necessariamente impunha-se a construção de novas e tradicionais escolas normais que até então possuíam a hegemonia institucional e cultural de formar professores primários, pois o processo formativo poderia ocorrer em outros espaços, mas garantindo-se a dinâmica curricular da principal escola normal em solo paraense, o Instituto de Educação do Pará (IEP), inclusive a instituição responsável pela emissão dos certificados de todos os alunos matriculados na HEM pelo SOME¹⁷.

Prioritariamente, as estratégias de expansão do ensino de 2º grau aos interiores do Pará pelas vias do SOME foram materializadas principalmente pela oferta da habilitação em magistério. Isto pode ser corroborado a partir de um dos objetivos do SOME apontados no estudo de Saraiva e Rocha (1997, p.14) que consistia em “Ampliar o mercado de trabalho para o profissional de educação”. Ainda sobre esta questão, dialogamos com o estudo de Baía Sarraf (2016) ao ressaltar o quadro de formação docente no município de Melgaço, região do Marajó. A autora aponta que até o ano de 1989 não existia

¹⁷ A mais antiga escola normal do Pará é denominada de Instituto de Educação do Pará (IEP).

sequer o ensino secundário em Melgaço e os professores habilitados em magistério eram contratados de outras cidades. Também apresenta que o ensino secundário só chegou naquele município no ano de 1990 por meio do SOME, ou seja, dez anos após a implantação inicial do projeto, porém, *“O curso de Magistério foi a área contemplada pelo município. Com isso, iniciava-se na própria sede, a política de formação de professores para atuarem na pré-escola e séries iniciais”* (BAIA SARRAF, 2016, p.88, grifo nosso¹⁸).

A eleição de um novo governador, Hélio da Mota Gueiros (1987-1991), despontava como uma continuidade da hegemonia do PMDB no controle do governo paraense. Em sua Mensagem à Assembleia Legislativa, datada de Março de 1988, no item denominado “A ação governamental em 1987 e 1988 por segmentos”, referente à área da educação, não identificamos nenhuma menção diretamente vinculada ao SOME e mesmo sobre o ensino secundário. Tavares Neto (1998, 124) ressalta que durante o governo Gueiros ocorre pela primeira vez desde a sua implantação, um processo de “involução” do SOME, ou seja, o autor identificou que “Das 41 localidades atendidas no final do governo Jader em 1986, diminuiu para 37 em 1987, retornando às 41 em 1988, chegando ao final do governo atendendo a 54 localidades distribuídas por 13 circuitos”.

Na Mensagem do governador Hélio Gueiros do ano de 1990 são apresentadas as principais realizações do ano de 1989, ressaltando-se que o ensino de 2º grau estava instalado em 80 municípios paraenses, sendo que 41 deles eram beneficiados pelo regime regular de ensino, enquanto outros 31 “são servidos pelo sistema modular de ensino, alternativa encontrada, há algum tempo, para atender às localidades em que as exigências legais não podem ser preenchidas por professores nela radicados” (PARÁ, MENSAGEM, 1990, p. 80). Segue o documento apresentando que “No momento, 8 municípios têm ainda o 2º Grau Modular, mas já em fase de transferência gradativa para o 2º Grau regular”. Ressaltamos que o SOME mesmo

¹⁸ A autora ressalta em seu estudo que somente em 1987 o município de Melgaço conseguiu formar a primeira turma de concluintes do 1º grau com 14 alunos e teve que esperar até o ano de 1990 para iniciar a primeira turma de ensino secundário, graças ao convênio pelo SOME.

proposto inicialmente como uma “experiência pedagógica política alternativa”, praticamente em uma década após a sua emergência para ofertar o nível secundário para lugares historicamente excluídos desse nível de ensino, já se encontrava efetivado em mais de 40 localidades, um vertiginoso crescimento no número de matrículas e locais atendidos, com a supremacia na oferta de turmas para a habilitação em magistério.

Vale ressaltar que em sete anos após a implantação do ensino médio modular por meio do SOME, a Secretaria de Estado de Educação conseguiu estender o ensino de segundo grau para mais municípios do que todas as suas políticas para esse nível de ensino no Pará, considerando-se que em 1980, novamente, somente 19 municípios possuíam o segundo grau e ao final da década eram 41 municípios. Destacando a assertiva da importância do SOME para a formação de professores primários para suprir as necessidades locais dos próprios municípios paraenses que apresentavam grande carência de mão de obra nesse nível de ensino, novamente apresentamos o caso do município de Melgaço com base no estudo de Baia Sarraf quando a autora ressalta a importância do SOME para seu município, pois, a partir da grande dificuldade de se instituir um sistema regular de ensino de segundo grau nessas localidades “a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA) possibilitou à Melgaço iniciar a formação do professor e lentamente melhorar o quadro de professores da rede municipal de ensino” (BAIA SARRAF, 2015, p.89). Segue a autora apresentando alguns números importantes para referendar as nossas análises, “De 1990 a 2001, período em que o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) esteve em Melgaço, foram formadas 10 (dez) turmas e 115 alunos concluíram o curso de Magistério” (BAIA SARRAF, 2015, p.89).

Isto significa que um pequeno município marajoara que possuía até o ano de 1987 somente três professoras com nível secundário em seu quadro docente, todas oriundas de outras localidades do Pará ou “professoras migrantes” como define a autora citada, em apenas uma década pela intervenção do SOME, conseguiu formar mais de uma centena de profissionais aptos ao exercício do magistério primário no próprio município e outras regiões.

Os anos de 1990, uma das balizas temporais para este estudo, foi um momento importante como transição para a virada do sé-

culo vinte e a chegada inclusive de um novo milênio na era cristã. Emerge no quadro político paraense com nova eleição para o segundo mandato do governador Jader Barbalho (1991-1994) que durante o seu primeiro governo manteve o SOME como política alternativa de oferta do ensino secundário para o interior do Pará e desenvolveu um efetivo processo de expansão da proposta, o que fora acompanhado relativamente pelo seu sucessor e então aliado político, o governador Hélio Gueiros. Havia uma expectativa para alcançarem números mais amplos em matrículas e localidades atendidas.

Em outro estudo que pode contribuir com nossas análises, Oliveira (2010), discorre sobre a atuação do SOME na região do baixo amazonas, notadamente em vilas do município de Santarém, como o caso de Belterra, cuja implantação ocorreu no ano de 1982 e permaneceu até maio de 1999 com a migração para o ensino médio regular¹⁹. Dados sobre o alcance de matrículas e localidades apresentados no estudo de Oliveira (2010) expõem a expectativa de crescimento do SOME no Pará durante os governos Barbalho-Gueiros, conforme podemos observar abaixo:

Ano	Matrícula Inicial	Nº de localidades
Circuitos		
1980	291	04
01		
1985	3.611	33
08		
1990	3.791	54
13		
1995	8.305	109
30 ²⁰		

¹⁹ A autora ressalta que em 1999 foi implantado o ensino médio regular, porém, em 2005 o SOME retornou para o município de Belterra, agora emancipado politicamente de Santarém, com atuação nas localidades de Maguari, Prainha, São Jorge, Corpus Christi e Trevo.

²⁰ No quadro original apresentado no estudo de Oliveira (2010) os dados são maiores, porém recortamos somente ao período de 1980-1995 para adequá-lo ao lapso temporal proposto para o nosso estudo.

Para Tavares Neto (1998) entre os anos de 1991-1994, “o SOME alcança os seus maiores níveis de expansão quantitativa” e no mesmo período, em termos absolutos, “ocorre uma expansão do número de localidades atendidas, superior àquela verificada na somatória dos dois governos anteriores” e o número de “matrícula segue em escala ascendente (de 1991-1994), alcançando no final do 2º governo Jader cerca de 8.150 alunos”. Porém, para o autor, o aumento dos números expostos acima, intensificaram as debilidades operacionais do projeto, pois parecia que a ampliação demandava somente da contratação de novos professores.

Os últimos anos da década de 1990 também marcaram a emergência do grupo político que se mostrava em oposição, principalmente a liderança política de Jader Barbalho, rompendo com a hegemonia política do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Elege-se como governador o médico Almir Gabriel que inicialmente assentou-se no governo do Pará por dois mandatos (1995-2003) sob a chancela do Partido Social e Democrático do Brasil (PSDB) como reflexo da ascensão desse partido de tendência liberal, que se apresentou também para o cenário nacional com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

Ainda como parte da estratégia de lastro nas Mensagens dos Governadores, buscamos as fontes que demarcam o início e o final do primeiro mandato do governador Almir Gabriel (1995-1999). O documento enviado em 15 de fevereiro de 1995, de conteúdo bastante reduzido, sem nenhuma citação ao SOME, apresenta somente três parágrafos referentes à área de educação, apontada como uma “grave questão que o governo se propõe a enfrentar energeticamente tal é sua função estratégica para o desenvolvimento e consolidação da cidadania” e, para isto, após identificar o quadro educacional caótico recebido da gestão anterior, iriam “buscar soluções para colocar o sistema de ensino no Pará em níveis eficientes de operacionalização e atendimento, com gestão moderna, transparente e democrática, com alcance de melhores indicadores de desempenho e qualidade” (PARÁ, MENSAGEM, 1995, p.90). Entretanto, na Mensagem de 1999 que fecha o primeiro governo de Almir Gabriel, o discurso de precariedade é substituído pela “credibilidade reconstruída” na edu-

cação paraense, pois o governo “estabeleceu um conjunto de diretrizes, devidamente articuladas, com o intuito de desencadear um programa integrado de ações, buscando o soerguimento do ensino no Estado, em níveis inegáveis de qualidade e compromisso com a cidadania” (PARÁ, MENSAGEM, 1999, p. 91). Vale atentar como as marcas discursivas afeitas aos ideais das políticas neoliberais, como qualidade, eficiência, gestão moderna, etc, estão presentes e atravessam o momento inicial e quase derradeiro, pois seguiu com uma reeleição para um novo mandato, do governador Almir Gabriel.

No documento citado, são elencadas várias ações implementadas pelo governo Almir Gabriel por meio de um “programa de recuperação das condições materiais e pedagógicas e de recursos tecnológicos com vista à melhoria do desempenho educacional”, cujas ações, segundo o exposto no referido documento, contribuíram para diminuição do déficit na oferta de vagas para o ensino fundamental e médio, sendo que entre os anos de 1995-1998, “Em relação ao ensino médio, essa redução alcançou 53%”. Ainda referenciam a “descentralização e democratização” do processo de gerenciamento e a “implementação do processo de municipalização do ensino” e da mudança radical na estrutura da gestão. Emerge a “implementação da descentralização da gestão do *sistema modular de ensino médio*, com a criação de 4 polos regionais (Altamira, Cametá, Marabá, Santarém) permitindo a contratação de professores residentes na própria região de abrangência” (PARÁ, MENSAGEM, 1999, p. 92). Eis o momento que entendemos demarcar o deslocamento das políticas de gerenciamento do SOME.

Tavares Neto (1998, p. 66) analisa as políticas públicas educacionais utilizando-se do SOME como referência praticamente com o mesmo recorte temporal também proposto em nosso estudo. A emergência do governo Almir Gabriel com as eleições de 1994 expressava uma proposição de modernização da administração pública e “principalmente da transformação no estilo de fazer política no Estado, superando os anacronismos de uma política de coronéis, fardados ou não”. Ainda para o autor, as políticas educacionais do governo Almir Gabriel estavam sistematizadas principalmente no Plano Estadual de Educação (1995-1999), alinhadas ao “Plano Decenal de

Educação Para Todos” em uma clara proposição de que o novo governo procurava a solução para os problemas educacionais paraenses a partir de uma rigorosa adequação às propostas do Governo Federal” (TAVARES NETO, 1998, p. 67).

Caminhando para a segunda década de sua existência, o Sistema de Organização Modular de Ensino já estava presente em 109 localidades do Pará, com o total de 8.305 alunos matriculados e um corpo docente de 260 professores devidamente habilitados para o exercício da função, assumindo significativa importância na formação de professores primários, “recurso humano” bastante escasso nas inúmeras cidades do interior do estado do Pará. Para subsídio de nossas análises, fora da região metropolitana de Belém, ainda existiam poucas escolas normais em cidades do interior paraense, o que evidencia a importância que o SOME apresentou tanto para a expansão da oferta do então denominado ensino secundário, assim como para a formação de docentes ao magistério primário, atribuição normalmente destinada às escolas normais.

No “Quadro de Abrangência” referente ao período de 1980-1993, apresentado no estudo de Tavares Neto (1998), os “circuitos” e seus respectivos municípios\localidades para o ano letivo de 1993 são elencadas 97 localidades, sendo que 81 delas possuíam o curso de magistério, o que demonstra a importância e a extensividade que o SOME exerceu no processo de formação de professores para o nível primário, atribuição defendida desde o primeiro momento de experimentação do SOME no ano de 1980. Na esteira dos mandatos subsequentes, vivenciamos a reeleição do governador Almir Gabriel, além da primeira eleição de Simão Jatene (2003-2007) do PSDB que foi sucedido pela primeira mulher a assumir o governo do Pará, Ana Julia Carepa (2008-2011) do Partido dos Trabalhadores (PT), quando novamente Simão Jatene retorna ao posto de mandatário do governo do Pará para mais dois mandatos entre os anos de 2012-2018.

Não podemos prescindir de que o processo de expansão do SOME esteve envolto a demandas políticas eleitorais, com interesses partidários, principalmente de grupos aliados do governo estadual, para conseguir votos nos interiores aos seus candidatos que disputavam as eleições nas esferas federal, municipal e estadual. Ressaltamos

que a política pública constituída pelo SOME, desde a sua incipiente experiência em 1980 como uma proposta alternativa de oferta do ensino secundário aos mais carentes municípios do estado Pará, ainda é vigente e em 2020 completará 40 anos de existência, que embora não contribua mais formalmente para o processo de formação de professores, ainda inspira muitos de seus ex-alunos em seguir na carreira docente. Atualmente existe a Lei do SOME²¹ que o demarca como política pública educacional do Pará e ainda tramita um projeto de lei para instituição do dia 15 de abril como o “Dia do SOME”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do princípio de que o SOME, atualmente instituído como política pública educacional, expressou o maior projeto de formação de professores primários nos interiores do Pará em toda a história da educação na Amazônia paraense. Como proposta alternativa de oferta do ensino secundário iniciada em 1980, pela antiga Fundação Educacional do Pará, sob a batuta do prof. Manoel Moutinho, entre seus objetivos, visibilizava principalmente garantir a formação de professores primários por meio da antiga Habilitação Específica de Magistério (HEM) preconizada pela Lei 5692\71 como estratégia para suprir a carência de profissionais habilitados para atuar em seus próprios municípios.

Aqui emergem duas questões importantes a ser analisadas: primeiro a ideia que sustenta a discussão proposta neste estudo de que a política de expansão pela interiorização do ensino secundário por meio do SOME estava diretamente vinculada ao processo de formação de professores para atuar no nível primário em seus respectivos municípios e, aliado a isto, entra em cena a virtualidade de

²¹ L E I N° 7.806, DE 29 DE ABRIL DE 2014, dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, e dá outras providências. Art. 1° Esta Lei regulamenta o Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, como Política Pública Educacional do Estado, estabelecendo normas gerais para sua adequada estrutura e funcionamento. Fonte: <http://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/Lei7.806.pdf>. Acesso em 27.06.2019.

perceber a implantação do ensino médio modular em comunidades historicamente excluídas do acesso a esse nível de ensino como um grande filão político eleitoral que arregimentava significativos votos aos candidatos em disputas eleitorais nas esferas federal, estadual e municipal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAIA SARRAF, Ilca Pena. **Cartografias de professoras migrantes: formação docente na construção de identidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015.

CORREA, Paulo Sérgio de Almeida. **O Estado e a Formulação da Política Curricular: Prescrições e Inconfidências**. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica São Paulo\SP, 2000.

CORREA, Paulo Sérgio de Almeida; BARRETO, Edna Abreu. **O Ensino Médio no estado do Pará segundo as estatísticas oficiais: os impasses das políticas públicas educacionais e os desafios para o século XXI**. Papers do NAEA n° 122, Ago 1999.

OLIVEIRA, Rosivânia Maciel. **Elementos administrativos pedagógicos do SOME na percepção de seus atores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília: Brasília\DF, 2010.

PARÁ, Mensagem do Governador Alacid da Silva Nunes, 1982.

PARÁ, Mensagem do Governador Jader Fontenelle Barbalho, 1983.

PARÁ, Mensagem do Governador Jader Fontenelle Barbalho, 1984.

PARÁ, Mensagem do Governador Jader Fontenelle Barbalho, 1985.

PARÁ, Mensagem do Governador Jader Fontenelle Barbalho, 1986.

PARÁ, Mensagem do Governador Hélio da Mota Gueiros, 1990.

PARÁ, Mensagem do Governador Almir Gabriel, 1995.

PARÁ, Mensagem do Governador Almir Gabriel, 1999.

SARAIVA, Maria da Conceição Corrêa; ROCHA, Glória Maria Farias da. **Ensino de 2º Grau – Sistema Modular de Ensino. Centro de Educação-Universidade Federal do Pará (Monografia de Especialização em Educação e Problemas Regionais)**, Belém: Pará, 1987.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. n° 14**, Mai\Jun\Jul\Ago 2000.

TAVARES NETO, João Gomes. **O lado instituinte das políticas públicas de educação no Estado do Pará e o Sistema de Organização Modular de Ensino(SOME) 1980-1998**. (Dissertação de mestrado). Centro de Educação-UFPA, Belém-Pará: 1998.

FORMAR (SE) PROFESSOR (A): ENTRE ESCRITURAS DE SI E DO SOME

EULÁLIA SOARES VIEIRA

RESUMO

Este artigo trata das trilhas percorridas por mim como professora formadora durante doze anos, no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), da SEDUC-PARÁ. Experiência essa que se articula com muitas outras em mais de 30 anos de atuação como professora e Coordenadora Pedagógica da Educação Básica e que marcaram de forma significativa meu processo de constituição da identidade de professora. Portanto, recordar as (trans) formações pelas quais passei, possibilitaram um mergulho em mim mesma e contribuíram sobremaneira para a compreensão da gênese das concepções e práticas de muitos professores, que como eu, experimentam um processo permanente de renovação da prática que desenvolvem.

INTRODUÇÃO

Vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. (Josso, 2004)

Neste artigo rememoro minhas experiências de professora formadora nos municípios paraenses durante os 12 anos de atuação docente no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e também ao longo desses mais de 30 anos como professora e coordenadora da Educação básica, sempre em instituições públicas. Nesse processo de escritura de mim mesma, ressignificando as vivências ao longo de minha

trajetória, busco o autoconhecimento e a gênese de minha identidade docente. Assumo com Josso (2004, p.48) que recordar percursos, acontecimentos, pessoas e sentimentos que nos fizeram ser o que somos, possibilita-nos refletir sobre as narrativas de vida e de formação e constituem-se em momentos potenciais de (trans) formação.

Início reconstruindo o percurso de minha formação como professora de primeiro grau, referente ao ensino médio profissionalizante, recordando eventos significativos de minha formação no curso de Magistério, depois na Graduação e como professor formador. Não apenas no âmbito do curso de Magistério, mas também como formadora de professores das séries iniciais em exercício docente nos municípios paraenses. Sem descuidar de percorrer as trilhas de minha trajetória como pessoa, revejo o entrelaçamento da minha prática com a formação inicial e continuada de outros professores, que constitui a maior parte do meu trabalho na educação. Compartilhar essas tantas histórias com professores que, como eu, tentam reinventar sua docência envolve ao mesmo tempo um misto de prazer e de descobertas, um aventurar-se na reinvenção de si mesmo.

1- A FORMAÇÃO PROFESSORAL NO CURSO DE MAGISTÉRIO: a realização de um sonho

Refletindo sobre a minha entrada no antigo curso de Magistério aos 14 anos de idade, percebo que essa decisão consistiu na realização de um sonho infantil de ser professora, escolha essa que não foi novidade nenhuma para minha família, pois eu já era chamada de “professorinha”, visto que minhas brincadeiras de infância consistiam em bancar a professora, fazendo questão de ensinar aos meus amigos e irmãos, sossegando apenas quando “meus alunos aprendiam” a lição.

Cursei o Magistério, em nível médio, no município de Capanema, cidade que distava 47 km do pequeno povoado em que vivia com minha família. Durante os 03 anos do curso de Magistério precisava me deslocar, junto com outros adolescentes e jovens, meus conterrâneos, todas as noites, no ônibus contratado pela Prefeitura de Santa Luzia do Pará, a fim de cursar o Ensino Médio- Técnico em Magistério. Era essa a realidade de muitos adolescentes e jovens

naquela época. Recordo que nesse curso de magistério de segundo grau, a formação recebida não era muito diferente da minha escolaridade inicial, no antigo ensino primário, baseada exclusivamente na racionalidade técnica, entendida por Candau (1989, p.13) “como uma visão unilateral do processo ensino-aprendizagem, configurada a partir exclusivamente da dimensão técnica”. Como futuros professores, éramos treinados na forma (a) de apagar o quadro, (b) de dividi-lo, (c) de seguir um esquema fixo como plano de aula, (d) de obedecer às regras de uso de recursos didáticos, dentre outros.

Dando ênfase à instrumentação técnica do futuro profissional para lidar com os problemas na sala de aula, sem necessidade de questionar as condicionantes sociais, históricas e políticas dessa mesma prática, o paradigma de formação tecnicista, predominante na minha formação no curso do magistério, encara o bom profissional como aquele que consegue aplicar, na sua prática letiva, as teorias aprendidas no decorrer da sua formação inicial. Nesta ordem de ideias, este modelo de formação ignora o valor das teorias “implícitas” e “subjetivas” ao pensamento do professor, bem como das suas formas de conceber e desenvolver o ensino, interagindo com os colegas e partilhando conhecimentos, num processo interativo e transformativo da sua prática.

Contudo, um acontecimento ocorrido na Disciplina Estágio Supervisionado, realizado no último ano do curso de Magistério, reacendeu ainda mais a minha motivação/disposição para a profissão docente. Ministrávamos aulas sobre conteúdos por nós escolhidos, aos nossos colegas de curso, como se fossem para nossos alunos. Numa dessas práticas de estágio, trabalhando com verbos transitivos e intransitivos, recebi elogios dos colegas de turma, que diziam ter entendido aquele assunto “pela primeira vez na vida”. Essas e outras situações alimentavam o meu sonho professoral de forma tal que, mesmo ouvindo de alguém que “eu era muito inteligente para ser professora e que deveria procurar outra coisa que desse mais dinheiro”, confesso que jamais pensei em ter outra profissão. Assim, tendo terminado o curso de magistério, influenciada por uma das melhores professoras do referido curso, busquei ser aprovada no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, como relato em seguida.

2- A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO PARÁ: o divisor de águas

A influência originária da afinidade e da consideração de uma querida professora de Didática²² me fez prestar vestibular, aos 16 anos, para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, tendo sido aprovada. A “consciência do inacabamento” nomeada por Freire (2007) ainda hoje me leva à procura da autoformação e da trans (formação), entendendo que a dinamicidade do processo educativo e a complexidade do mesmo exige esse processo permanente de tornar-se, sem nunca estar pronto ou formado. Sempre acreditei que podia ir mais além, além dos meus limites e de todos os obstáculos, por isso aos 52 anos de idade, preparo-me para um Estágio Científico em nível de Pós-doutorado, numa Universidade Portuguesa, a mesma em que cursei minha formação doutoral.

No curso de Licenciatura em Pedagogia, apesar das dificuldades de enfrentamento do curso - pois tive que passar a morar em Belém a 200 km de distância de minha família -, as disciplinas pedagógicas do curso me encantavam, bem como a dinâmica de desenvolvimento e de avaliação da maioria das disciplinas.

Lembro que participávamos ativamente dos debates em classe, tendo que nos preparar para as apresentações de seminários e de outras atividades. A avaliação era baseada em diversos aspectos, não se restringindo aos aspectos quantitativos, superando já o modelo tradicional que, de acordo com Aragão (2000, p. 93), aliena os alunos e alunas quando eles e elas são apenas solicitados a repetir/reproduzir sem compreensão - isto é, sem entendimento e sem amplitude, explicitando não serem capazes de abarcar/incluir outros casos e situações com sentido e significado naquilo que estão compreendendo em uma situação de ensino e de aprendizagem.

Gostava muito das discussões sobre o currículo escolar e dos debates sobre a necessária renovação da escola pública. Ao contrário de minha formação em magistério, naquele curso de Pedagogia que realizei eu tive, ao mesmo tempo, uma formação técnica, humanista e política, pois baseados nas proposições de Candau (1989) e de

²² Refiro-me à influência sobremaneira positiva e afetiva da prof^a. Maria Mirtes.

Freire (1989), dentre outros, o curso favorecia a reflexão sobre outra/nova didática em busca da renovação educativa.

Concomitantemente à Graduação em pedagogia, participei de inúmeros cursos para ampliar minha formação e foi nestes cursos que participei como voluntária em um Projeto Experimental, como professora de Língua Francesa, na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Via nessa época, a Escola de Aplicação como um modelo de ensino de qualidade, e os cursos e projetos que ali vivenciei tais como o Curso de Matemática por Atividades e o de Ciências através de Projetos preenchiam lacunas da Graduação e me faziam avançar nos conhecimentos teórico-metodológicos que sem dúvida me constituíram como profissional. Foi nessa escola que tive a minha primeira experiência como professora.

Ao terminar o Curso de Pedagogia, em 1987, busquei realizar o meu sonho de ser professora e, mais que isso, de ser formadora de professores, uma experiência que contribuiu significativamente para o aperfeiçoamento da minha formação e intensificação da minha trajetória profissional e pessoal: a experiência como professora-formadora do antigo curso de Magistério, no Sistema de Organização Modular (SOME). Sem dúvida, nenhuma experiência me marcou tanto e me constituiu como pessoa e profissional, pois como defende Nóvoa (1995, p.16): “A maneira própria de ser e de se constituir de cada um de nós profissionais da educação se constitui uma espécie de segunda pele profissional a qual não pode ser desassociada do nosso fazer educativo”.

Pretendo, com esse relato, valorizar as narrativas de professores da educação básica, apontando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. Colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do processo formativo, coloca-se atualmente como de suma importância para permitir entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente.

LEMBRANÇAS DA DOCÊNCIA

2.1- A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA: professora-formadora, no SOME

Como já foi dito nas seções anteriores, escolhi cursar o Magistério no antigo segundo grau, porque nunca me propus a exercer outro ofício a não ser o de professora, profissão que ainda hoje exerceo, apesar de estar afastada do quadro docente da SEDUC, para aposentadoria, depois de 29 anos de efetivo exercício como professora da rede estadual do Pará.

Interessante e digno de ser ressaltado é que foi como professora do curso de magistério que iniciei minha efetiva carreira docente, no Projeto de expansão do Ensino Médio, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), que ainda hoje se constitui como um Projeto relevante de formação de jovens e adolescentes em nível médio, nos municípios paraenses onde não existe um quadro de profissionais habilitados para esse nível de ensino. Sem o SOME, a grande maioria de jovens paraenses teriam que deixar suas comunidades a fim de terem a possibilidade de cursar o ensino médio e também de pleitearem uma vaga nas instituições de nível superior.

O Projeto SOME, implantado na década de 80, pelo então Governador Alacid Nunes, visava, e ainda visa, o atendimento educacional em nível médio nos municípios paraenses em que não existiam professores qualificados para a função. Os professores selecionados para o referido projeto, chamados de “Professores Itinerantes” e mesmo de Saltimbancos da Educação”, tratamento dos próprios docentes entre si, se deslocavam pelos mais remotos municípios paraenses, por meio de pequenos ou grandes barcos, aviões grandes e pequenos ou mesmo de ônibus, kombis e outros meios de transportes que estivessem disponíveis ao acesso dos professores aos seus respectivos locais de trabalho, num sistema de rodízio de equipes e de municípios.

Como professores do SOME tínhamos que atuar em quatro municípios ao longo do ano, sendo que de dois em dois meses trabalhávamos em municípios diferentes, lidando com realidades incriavelmente diversas, ministrando todo o conteúdo das disciplinas

nesse período de tempo. Durante 12 anos trabalhei como professora itinerante do SOME, partilhando processos dinâmicos, construtivos e ao mesmo tempo desafiadores, como professora formadora do curso de Magistério e como formadora nos cursos de formação continuada de professores atuantes nesses municípios, uma forma de completar de certa forma a nossa carga horária.

Com carga horária máxima de 280 horas, a maioria de nós, professores do SOME, precisava desenvolver projetos extraclasses para a comunidade interiorana tão necessitada de atividades nas áreas de lazer, cultura e também atividades de formação continuada para os professores atuantes nesses municípios. Se ainda hoje, a SEDUC não dá conta da formação continuada de professores da rede estadual, imaginem na década de 1980. Nem se falava em projetos institucionais de formação continuada dos professores, fossem dos professores estaduais ou mesmo municipais. Nesse sentido, como professores da SEDUC praticamente éramos responsáveis pela formação continuada dos professores em exercício nos municípios paraenses.

Foi no decorrer de minha trajetória como professora do projeto SOME que me (trans) formei e me constituí como pessoa e como profissional. Foram significativas e me deixaram marcas as experiências tanto como formadora no curso de Magistério (formação inicial) como na formação de professores atuantes no interior do Pará (formação continuada).

Consciente da importância e da responsabilidade de minha função, eu sustentava a crença de que a formação do professor era fator preponderante para a renovação da prática docente, ainda marcada pela educação bancária, como dizia Paulo Freire. Assim, buscava constantemente cultivar a diferença tanto em minha prática docente, oportunizando aos meus alunos a reflexão sobre suas experiências de ensino vividas em função do que poderia ser diferentemente construído, e também nas atividades formativas que desenvolvia com os professores dos municípios.

Perdi a conta dos inúmeros cursos que ministrei na área da metodologia da Matemática, na área do ensino de ciências (ciências através de projetos), metodologias de alfabetização e oficinas de confecção de recursos didáticos para as diversas áreas. Nesses cursos

percebia o interesse dos professores em se desenvolver profissionalmente e o desejo de fazer o melhor por seus alunos.

Naquela época, constatava que o conhecimento e as discussões do ‘novo’ – expresso em outras/novas abordagens teórico-metodológicas - efetivamente repercutiam na mudança da prática docente desenvolvida posteriormente por eles. Certamente que para muitos professores as dificuldades de transformação das suas práticas estavam relacionadas às condições de trabalho e aos baixos salários, limitando-se a reproduzir o ensino tradicional. Inquieto-me ainda hoje com a resistência de tantos professores às propostas de transformação de suas práticas docentes. Percebo hoje, mudar é um processo muito lento, posto que envolva crenças, concepções, posições vinculadas a diversos fatores e não somente à formação, como acreditei durante tanto tempo.

Como professora-formadora do SOME também estabeleci uma interessante e fecunda interação com as diversas áreas de conhecimento, visto que viajávamos em equipe de 03 a 04 professores. Sempre em parceria com os meus colegas professores, organizávamos Projetos Interdisciplinares tanto voltados para a área de formação continuada de professores como para a comunidade em geral, numa experiência de partilha e colaboração, como defendida atualmente por Morgado (2004, p.21):

Mais do que nunca há a necessidade de envolver as escolas na criação de culturas colaborativas, em que ensinar e aprender sejam vistos como processos interativos e solidários e a escola se transforme num espaço não só de trabalho para professores e estudantes, mas também num espaço formativo para ambos. Interligar a formação profissional no trabalho docente significa romper com a cultura de isolamento profissional que tem perdurado nos sistemas escolares. É importante que as escolas, enquanto organizações estabeleçam modelos cooperativos, partilhados, de definição dos objetivos comuns, o que não acontecendo, facilita a existência, ainda frequente, do isolamento dos indivíduos dentro da organização, ou seja, a manutenção de culturas individualistas em detrimento da promoção de culturas de cooperação.

Recordo que as discussões sobre as problemáticas dos municípios em que trabalhávamos, renderam bons frutos e um trabalho deveras interessante na interação com um professor de Biologia, meu parceiro de equipe naquela altura, desencadearam um profícuo Projeto de Ação desenvolvido junto aos jovens e adolescentes dos municípios, tendo como pano de fundo, a abordagem de temáticas referentes a drogas, sexualidade, meio ambiente, dentre outras. Tais temas eram abordados em forma de palestras, seminários, conversas, mutirões, encontros sobre Educação e Saúde, e também quando da realização de Feiras de Ciências nas quais esses temas, além de outros, eram apresentados e discutidos pelos estudantes junto à sua comunidade e, portanto, também para os professores locais. Em todas essas oportunidades, eu aprendia muito e, cada vez mais, me convencia da relevância da educação para a formação de cidadãos críticos e participativos. Esses e tantos outros projetos que idealizávamos em parceria marcaram o meu desenvolvimento profissional e o engajamento numa prática docente que partia das situações e questões cotidianas, numa perspectiva de um trabalho diferenciado, porque contextualizado.

Tive também no SOME a oportunidade de ministrar a Disciplina ‘Metodologia do Ensino de Ciências’ e preocupava-me em possibilitar, aos futuros professores, a compreensão e o conhecimento de temáticas do cotidiano, na busca de favorecer o entendimento ou a compreensão do seu corpo, do meio ambiente em que viviam e dos fenômenos naturais, questionando com eles a pouca importância dada ao ensino de Ciências nas séries iniciais. Observando a degradação ambiental, o aumento do índice de gravidez precoce e de prostituição nesses municípios, ressaltava que a desvalorização do ensino de Ciências contribuía para o aumento desses e de outros problemas.

Nas discussões teórico-metodológicas das diversas disciplinas que ministrei no curso de Magistério, no SOME tentei marcar minha atuação no modelo das aulas de graduação que tivera, oportunizando que meus alunos e alunas assumissem como seres pensantes, criativos e participativos a responsabilidade por sua aprendizagem, agindo como mediadora e desafiando-os a buscarem outras/novas práticas de ensino.

Ainda hoje, nos contatos que mantenho com alguns antigos alunos do projeto SOME, percebo as marcas dessa experiência, se-

jam nas suas vidas pessoais ou mesmo profissionalmente. Muitos exercem a docência em seus municípios e pelo menos grande parte desses terminaram por cursar uma licenciatura, ministrando aulas para turmas de ensino médio. Sei de alunos do SOME que foram em busca de uma formação doutoral e atuam como professores no nível superior em universidades públicas e orgulho-me de ter feito parte da história de vida de tantos deles! E como me orgulho de ter sido “Professora Itinerante” no Estado do Pará!!!

2.2- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS E NA GRADUAÇÃO: a busca pela (trans) formação qualitativa da prática docente

Com a extinção do Curso de Magistério no Estado do Pará, a partir do ano 2000, passei a exercer a função de Coordenadora Pedagógica, primeiro no município de Santa Luzia do Pará e posteriormente no município de Bragança para onde me transferei depois de ser aprovada em processo seletivo para professora substituta do curso de Pedagogia para trabalhar no Campus local da Universidade Federal do Pará.

Como Coordenadora Pedagógica, busquei contribuir para a formação continuada dos professores das escolas em que trabalhava, tentando desenvolver um tipo de trabalho que considero árduo, mas que é desvalorizado por muitas escolas, devido à correria usual para cumprimento formal do programa. Observando o isolamento do trabalho docente nessas escolas, centrei minha atuação na partilha de conhecimentos com os professores, oferecendo ajuda para o enfrentamento das situações de dificuldades no trabalho docente que era desenvolvido nas escolas. Algumas vezes, os obstáculos eram bem maiores do que a minha boa vontade. Nos momentos raros de discussão e reflexão coletiva sobre a atuação dos professores, nas escolas em que eu era coordenadora, as justificativas e queixas concentravam-se geralmente, como constataria no curso de magistério, na falta de condições do trabalho implicando alto índice de alunos por sala, baixos salários e até a baixa qualificação docente.

Tornar-me professora da Graduação foi uma consequência da minha busca por uma melhor qualidade de vida e ainda pela melho-

ria como profissional, pois naquela altura senti vontade de buscar uma qualificação em nível de mestrado. Ser aprovada na seleção para professora substituta de Planejamento Educacional no Campus da Universidade Federal do Pará em Bragança, no curso de Pedagogia, foi um fato que mobilizou todo o restante da minha carreira docente. Durante dois anos, concomitante ao meu trabalho na docência e na Coordenação Pedagógica de uma Escola pública, busquei dar o meu melhor na formação dos futuros pedagogos da UFPA.

Interessada no trabalho de Educação Ambiental tive a oportunidade de me engajar no decorrer desse tempo, no Grupo Universitário de Estudos em Educação Ambiental, realizando junto às comunidades rurais do Município de Bragança um trabalho de Extensão Universitária com estudantes e com professores, tendo a educação ambiental como pano de fundo. Esse trabalho fortaleceu minha convicção na necessidade de melhoria do trabalho docente na área de Ciências na direção de uma prática trans/interdisciplinar e contextualizada nos problemas socioambientais.

3- A FORMAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO: o compromisso permanente pela profissionalização docente

O comprometimento e o desejo de crescimento profissional possibilitou-me a formação em nível de Mestrado, na UFPA. Como sempre movida pela esperança na qualidade das práticas educativas propus-me a compreender a diferenciação qualitativa das práticas docentes no ensino de Ciências, de uma Escola de Aplicação de uma Universidade Federal. Esperava, na investigação por mim desenvolvida, encontrar para disseminar, práticas educativas inspiradoras e inovadoras. Entretanto, a referida investigação permitiu constatar, a partir das narrativas dos estudantes sobre o ensino de Ciências, que, apesar de os docentes terem formação em nível de mestrado e doutorado, as suas práticas docentes se caracterizavam por ser de teor essencialmente reprodutivo e memorístico, pouco diferindo das práticas tradicionais usuais das escolas comuns, tanto em relação à natureza e à temática das aulas de ciências como em relação aos procedimentos metodológicos utilizados. Pouco se valorizavam os

conhecimentos prévios dos estudantes, predominando um tipo de aula em que os alunos passivamente se limitavam a observar o trabalho docente, reproduzindo ou repetindo, quando lhes era solicitado, aspectos de conteúdos informativos de temas e assuntos das ciências fechados no programa a cumprir, mas totalmente descontextualizados, isto é, sem qualquer relação com a realidade em que viviam.

O estudo realizado permitiu-me compreender que a formação acadêmica, “usualmente teórica”, não permite, por si só, “responder às situações que emergem da prática docente, nem tampouco o olhar acadêmico dos pesquisadores sobre os problemas desta prática seria suficiente para transformá-la” (CHAVES, 2000, p. 25). Considerando, portanto, que o maior ou menor nível de formação, por si só, não garante a necessária diferenciação e/ou renovação da prática docente, defendo que “os caminhos da reinvenção do ensino perpassam a formação de instâncias de professores no âmbito da própria escola baseadas na reflexão e investigação das práticas aí desenvolvidas” (VIEIRA, 2008, p. 79).

Logo após o Curso de Mestrado e pelo fato de exercer, em 2011, a função de Coordenadora Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade educativa permeada por uma série de desafios que exigiam, e ainda exigem, a renovação das práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas, dei início ao Curso de Doutorado em Ciências da Educação. No Projeto de Tese a investigação intitulada ‘Comunidade de Prática e Trabalho Docente: Desafios e Possibilidades’ sobre uma experiência de formação contínua colaborativa de professores da modalidade EJA numa perspectiva crítico-reflexiva, mais uma vez tendo a esperança de encontrar e apontar caminhos para a melhoria das práticas docentes na referida modalidade, busquei compreender como se configuravam as práticas de ensino dos professores que participavam numa Comunidade de Prática (CoP) e defendi, e ainda defendo, que as escolas precisam se constituir como espaço-tempo de aprendizagem profissional de professores, como bem ressalta Imbèrnon (2010, p.64-65):

Em primeiro lugar, a escola passa a ser um lugar de formação contínua, vista como um processo

comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia. A formação, portanto, deve ser vista como parte intrínseca da profissão, supondo uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve; em segundo lugar, a metodologia de trabalho e o clima afetivo devem ser os pilares do trabalho colaborativo.

Comungando das ideias do referido autor (idem, 2010, p. 11), de que a formação contínua de professores “passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente”, o que pressupõe que os formandos, neste caso os professores, se assumam como “sujeitos da formação, e não objetos dela”, isto é, “como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros”, hoje defendendo que além de ser lugar de ensino, as escolas devam ser lugar de aprendizagem profissional, daí a defesa das escolas como Comunidades de Prática ou Comunidades de Aprendizagem Profissional.

A formação contínua, nas escolas, conduzirá ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, potenciando um trabalho colaborativo que permita como refere Morgado (2005, p. 272):

Entender o currículo escolar não como um amontoado de conteúdos desarticulados e sem significado para os estudantes, mas como “sinônimo de um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção permanente e inacabada, resultante da participação de todos, um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e que, conseqüentemente, não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade.

As lições aprendidas ao longo de minha formação pessoal e profissional me fazem refletir que jamais deixei de impregnar toda minha prática educativa de esperança e de alegria! Estar em sala de

aula e na escola, como Coordenadora Pedagógica, reinventar diariamente o meu fazer pedagógico, ver nos rostos dos estudantes - professores a beleza de ensinar-aprender-partilhar conhecimentos para além do trabalho com os conteúdos, sempre me moveu ao longo desses tantos anos como professora-aprendiz-formadora! A esperança e a busca por uma educação qualitativamente diferenciada “temperaram” minha trajetória de vida e de profissão. Comprometida e esperançosa avalio-me como uma professora encantada com o que fez/faz e a alegria, assim como a esperança, estão relacionadas, como diz Freire (2007, p.72): “Há uma relação entre a alegria necessária a atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (...). A esperança é um condimento indispensável a experiência histórica.”

Nessa perspectiva, considero que os saberes, as crenças e as práticas (re) construídas no contexto de uma prática (trans)formadora reflexiva e crítica, pautada no compromisso por uma educação crítica e emancipadora, só serão relevantes se permitirem que os docentes melhorem a comunicação, a convivência nas instituições educacionais e a inovação das suas práticas no seio da sala de aula. Quando isso acontece, o espaço escolar passa a ser visto como local de formação coletiva em que todos são aprendentes e onde o saber se (re) constrói de forma dinâmica e criativa.

Considerando que para Tardif & Lessard (2007, p.53) “a experiência individual de cada professor” não pode deixar de ser vista como uma parte integrante de uma “coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições”, encerro essas reflexões sobre meu processo de tornar-me professora, “a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível” (Freire,2007).

Analisando minha trajetória como professora do SOME percebo que muito do que sou (e do que tenho também) devo a esse Projeto!!! Um Projeto vitorioso e que precisa ser visto não como um gasto, mas como um investimento na formação de cidadãos paraenses capazes de transformar a realidade em que vivem para muito melhor!

Para Nóvoa (1992, p.24), “a análise da formação não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu situações concretas de seu próprio percurso educativo”. Nesta perspectiva, rememorar os acontecimentos que me constituíram como pessoa e como profissional ajudou-me a compreender no tempo e no espaço a relevância de minhas lembranças numa perspectiva de (trans) formação. É a esperança em um ensino qualitativamente melhor, formando cidadãos criativos, solidários e participativos que me move no sentido de ser uma educadora em constante busca pela (trans) formação das práticas docentes desenvolvidas em meu percurso docente. Considero que a escritura de mim mesma e de minha (trans)formação/trajetória pessoal e profissional pode possibilitar a outros professores a identificação dos fios com que todos nós, professores, tecemos e retecemos nossas concepções e práticas e nos constituímos como professores e nos (trans) formamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, R. M. R de. (2000). **Uma Interação Fundamental de Ensino e de aprendizagem: Professor, Aluno, Conhecimento.** In: SCHNETZLER, R. e ARAGÃO,R.M.R.de.(orgs.) **Ensino de Ciências: Fundamentos e Abordagens.** Piracicaba: R. Vieira.

CANDAUI, V.(org.) (1989). **A Didática em Questão.** 8. ed. Petrópolis: Vozes.

CHAVES, S. N.(2000). **A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir.** Tese de Doutorado. Campinas, São Paulo.

FREIRE, P. (1989). **Educação como Prática de Liberdade - 19ª ed -** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2007). **Pedagogia da Autonomia:saberes necessários à prática educativa.** 35ª ed. Paz e Terra.

IMBERNÓN, F. (2010). **Formação contínua de professores.** Porto Alegre: Artmed.

JOSSO, M.C. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez.

MORGADO, J. (2004). **Qualidade na educação: um desafio para os professores**. Lisboa: Editorial Presença.

MORGADO, J. C.(2005). **Mudanças das práticas curriculares: realidades e perspectivas**. In J. C. Morgado & M. P. ALVES (orgs.), **Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/professores?** Actas do Colóquio sobre Formação de Professores. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

NÓVOA, A. (ORG.). (1995). **Vida de professores**. Porto: Porto.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (2007). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes.

VIEIRA, E. S. (2008). **Escolas diferenciadas praticam um ensino de Ciências diferenciado para melhor!? O que dizem os estudantes sobre o ensino de ciências de uma escola de aplicação**. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências. NPADC/UFPA.

VIEIRA, E. S. (2016). **Comunidade de Prática e Trabalho Docente: desafios e possibilidades**. Tese de Doutorado em Educação/ Universidade do Minho – Portugal.

EDUCAÇÃO MUSICAL NO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME)

UMA EXCEÇÃO À REGRA

FRANK CARLOS CORRÊA DE ARAÚJO

RESUMO

O presente estudo consiste em um relato de experiência que buscou refletir sobre a garantia do direito de aprendizagem em arte por meio do ensino da linguagem musical através da flauta doce como instrumento de expressão e performance nas escolas do campo no município de Abaetetuba-PA. Esse objetivo nos respaldou para que elegêssemos algumas questões norteadoras como alvo de investigação: Qual a importância da presença do ensino de música na escola? Como o fazer musical pode ser alcançado na escola? Por que o ensino de música(s) ainda é ausente na maioria das escolas? Tais questionamentos sustentaram nossas argumentações para que pudéssemos realizar como metodologia durante a elaboração desse trabalho uma pesquisa participante ao envolver a comunicação entre pesquisador e objeto de estudo, alicerçando nossas reflexões na participação e na análise dos dados coletados em campo. Após as considerações teóricas, conclui-se que a importância do ensino de música na escola reside na possibilidade de despertar habilidades e condutas valendo-se de material, forma, valor, criação, livre expressão... Sendo também utilizada como um poderoso instrumento para desenvolver a concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina.

INTRODUÇÃO

O artigo intitulado “Educação Musical no SOME uma exceção à regra” apresenta um relato de experiência que buscou refletir sobre a garantia do direito de aprendizagem em arte por meio do ensino da

linguagem musical através da flauta doce como instrumento à expressão e performance nas escolas do campo no município de Abaetetuba-PA.

Conforme informações do IBGE (2011), o município de Abaetetuba situa-se na zona fisiográfica Guajarina, à margem direita da foz do Rio Tocantins. Foi primitivamente chamado Abaeté, entretanto, por força da legislação federal que proíbe a duplicidade de topônimos de cidades e vilas brasileiras, em 1944, passou a chamar-se Abaetetuba de origem tupi que significa lugar de homem ilustre. A cidade cresceu às margens do rio Marataúira (ou Meruú) um dos afluentes do rio Tocantins.

Quanto à atividade econômica predominante no município destaca-se o comércio e a prestação de serviços, já a atividade industrial tem menor participação na vida econômica municipal, porém vem apresentando grande crescimento nos últimos anos, sobretudo nos ramos alimentícios e de beneficiamento de produtos agroflorestais, destacando-se como o segundo maior produtor de açaí do Pará, como o terceiro maior produtor de bacuri e cupuaçu e como o maior produtor de manga do Estado.

Outro aspecto considerado importante da cidade são os vários usos de uma palmeira chamada na região de miriti. Sendo que dos “braços” dessa palmeira são extraídos a bucha que é matéria-prima dos brinquedos de miriti, artesanato de destaque que também faz parte dos festejos do círio de Nazaré em Belém-PA. O fruto é usado como matéria-prima em diversas iguarias gastronômicas como bolos, doces, biscoitos e mingau. Este bastante apreciado pela população local, para Barros e Silva (2013) “É fundamental que as autoridades locais reconheçam o valor que o miriti desempenha como fonte de vitaminas e outros nutrientes, devendo ser disseminado no âmbito das escolas”. (p. 64).

Abaetetuba também se destaca pela cultura pungente de seus populares, pela construção de embarcações dos mais variados modelos, pelos pintores “leteiros” que nomeiam estas embarcações, pelas poesias de Paes Loureiro, pelos solos “suíngados” de mestre Solano que embalam e marcam o ritmo da guitarrada.

O Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no Estado do Pará é uma política pública educacional gerenciada pela

Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), compreende uma ação institucional de garantia de oferta, desde a década de 1980, como alternativa de atendimento e expansão do ensino médio presencial. Em alguns municípios também oferta o ensino fundamental (sexto ao nono ano), no interior do estado, encurtando distâncias e criando oportunidades de instrução a todos que buscam a melhoria da qualidade de vida e de formação.

A Secretária de Estado de Educação (SEDUC) organiza os municípios em UREs (Unidades Regionais de Educação) e USEs (Unidades escolares). Abaetetuba é a cidade polo da terceira URE que abrange outros municípios como Moju, Igarapé-Miri, Barcarena, Acará e Tailândia. De um total de 144 municípios paraenses, o SOME está presente em 98 municípios distribuídos em 18 UREs, atendendo a mais de 34 mil estudantes em aproximadamente 465 localidades, garantindo o ensino básico presencial em vilas e povoados, onde o acesso é o obstáculo à frequência regular nas escolas.

A organização das disciplinas é feita por módulos que duram cinquenta dias letivos percorrendo um circuito de quatro localidades (regiões afastadas dos centros urbanos dos municípios) por ano. Isto é, o (a) professor (a) da disciplina matemática, por exemplo, deverá ministrar o conteúdo de um ano da disciplina em cinquenta dias letivos e em seguida partir para outra localidade.

Com relação à distribuição de carga-horária, são ofertadas quarenta horas-aula semanais, para cada professor, sendo que as disciplinas recebem um número de aulas relativo e de acordo com o nível de ensino. Por exemplo, a disciplina Língua Portuguesa tem vinte e quatro aulas semanais no nível fundamental, doze aulas para o primeiro ano do nível médio e dezesseis aulas para o segundo e terceiro ano do nível médio, sendo as demais horas-aula completadas com outras disciplinas de carga horária menor ou com projetos interdisciplinares.

A disciplina Arte possui carga horária de oito horas-aula semanais tanto no ensino fundamental quanto no médio, diferente da modalidade regular que oferta duas horas-aula semanais nos mesmos níveis de ensino, e o (a) professor (a) em consonância com a coordenação local e com os demais professores que compõem a equipe de trabalho, distribui estas aulas de acordo com sua necessidade docente.

Ao reconhecer que o ensino de Arte e conseqüentemente o ensino de música almejava expandir o alcance e a qualidade da percepção do educando, surgiu o objetivo da pesquisa de relatar a experiência pedagógico-musical no SOME/Abacetuba que buscou uma das formas de garantir o direito de aprendizagem em Arte, por meio da linguagem musical nas escolas do campo deste município. Possibilitando o educando desenvolver melhor sua acuidade auditiva dentre outras faculdades indispensáveis em seu dia a dia.

Esse objetivo nos respaldou para que elegêssemos algumas questões norteadoras como alvo de investigação: Por que o ensino de música(s) ainda é ausente na maioria das escolas? Qual a importância da presença do ensino de música na escola? Como o fazer musical pode ser alcançado na escola? Tais questionamentos sustentaram nossas argumentações para que pudéssemos realizar como metodologia durante a elaboração desse trabalho uma pesquisa participante ao envolver a comunicação entre pesquisador e objeto de estudo, alicerçando nossas reflexões na participação e na análise dos dados coletados em campo.

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa participante. Brandão (2007) nos diz que a pesquisa participante pode associar-se a projetos de envolvimento e mútuo compromisso de ações sociais que partem de diferentes possibilidades de relacionamentos entre os dois polos envolvidos. Trivínos (1987) corrobora dizendo que em todo esse processo deve-se procurar a participação de todos para que se alcance a conscientização de dificuldades e interesses coletivos.

A relação tradicional sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto que todas as pessoas e todas as culturas são fontes de saber... Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalho de educação popular realizado junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares. (BRANDÃO, 2007 p. 54/55).

A escolha por esse tipo de pesquisa se deu ainda em fase exploratória, de aumento de experiência em torno das perguntas norteadoras pelo fato da pesquisa participante ter como um de seus propósitos, conforme Brandão (2007), a pretensão de ser instrumento pedagógico e dialógico de aprendizado partilhado e a educação musical é um fazer pautado na participação, sendo socialmente produzida. Buscando efetuar o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical.

Nessa perspectiva, o exercício para a análise destas práticas são formas de conhecer e buscar refletir as ações dos grupos em seus contextos de produção do conhecimento. Desta forma os estudos de campo foram realizados em locais e tempos diferenciados, que se distribuem nas diversas ilhas do município de Abaetetuba, de acordo com a organização e distribuição de professores feita pela SEDUC-PA. Daí provém à necessidade de cortes transversais que se designa pelo fato de cada equipe de professores, organizados por grupo de disciplinas, percorrer um circuito de quatro localidades como dinâmica de funcionamento do SOME.

O trabalho se organizou da seguinte forma: inicia analisando a ausência do ensino de música, expondo uma breve retrospectiva histórica desse ensino e a importância deste para o desenvolvimento escolar, elencando algumas ideias de que a música contribui para o desenvolvimento emocional, cognitivo e psicomotor e também estabelece a construção de valores sociais e pessoais. Finaliza com um relato de experiência pedagógico-musical desenvolvido no SOME/ Abaetetuba que buscou uma das formas de garantir o direito de aprendizagem em Arte, por meio da linguagem musical.

1- A AUSÊNCIA DO ENSINO DE MÚSICA E A IMPORTÂNCIA DESSE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Dentro do SOME, assim como praticamente todo o ensino básico regular, a educação musical quase não se faz presente. Ainda que se tenha uma lei que garante a presença de atividades musicais nas escolas (Lei n.º 11.769/08), observa-se que esse fato

ainda não é suficiente para efetivar a presença oficial da música nas escolas brasileiras.

Para entender melhor essa ausência é necessário fazer uma breve retrospectiva. Não é nossa intenção resgatar o percurso da história da educação musical no Brasil, porém é importante ter consciência de alguns momentos relevantes, sobretudo no que diz respeito à universalização e oficialização de seu ensino nas escolas públicas do Brasil.

O ensino de música nas escolas, assim como o ensino de arte como um todo, foi tardiamente implantado no Brasil. Somente em 1931, portanto na era de Vargas, através do decreto nº 19.890, por meio do Ministério da Saúde e Educação do Governo Provisório, torna-se possível o ensino do Canto Orfeônico obrigatório nas escolas, com pretensão de se expandir para todo o país. O projeto foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro, em todo o território nacional, durante as décadas de 1930, 1940 e 1950. Posteriormente, na década de 1960, foi substituído pela disciplina educação musical, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, como as que surgiram posteriormente, regulamenta a educação de um modo geral e tinha por objetivo proporcionar um ensino de música mais democrático e acessível [...] Neste novo contexto, a música deveria ser sentida, tocada e dançada, além de somente cantada, como acontecia até então, na prática do canto orfeônico. (CÁRICOL, 2012 p. 24).

Para Fonterrada (2008), na prática, essa substituição não diferiu profundamente da proposta anterior, pois as escolas, os professores e a formação desses professores continuavam praticamente os mesmos e a realidade diferia em cada região, para não dizer em cada escola, que compunha seu currículo de acordo com as possibilidades e os recursos materiais e humanos que possuíam.

Com a implantação do Regime Militar na presidência do país, em 1964, houve uma reviravolta nos rumos das políticas educacionais mediante um grande plano de modernização da cultura nacional,

era o “milagre” veiculado nos rádios e na recém-criada TV brasileira. Uma tentativa de profissionalizar mão de obra barata para as companhias multinacionais, que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar, estabelecendo uma educação tecnologicamente orientada que iniciasse cedo e com a escola secundária completamente profissionalizante.

Em 1971, com a sanção da Lei de Diretrizes de Base nº 5.692, a disciplina Educação Musical foi banida dos currículos escolares, sendo introduzida a atividade de Educação Artística. Que consistia no agrupamento de quatro áreas de expressão artística (música, teatro, artes plásticas e desenho mais tarde substituído pela dança) constituindo a proposta polivalente. Na prática, o que se observava era a prevalência das atividades de desenho sobre as demais expressões.

Nota-se a expressão utilizada: *a disciplina substituída pela atividade*. Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da lei, e tinham caráter polivalente. Hoje, passados tantos anos, ainda se sentem os efeitos dessa lei. (FONTERRADA, 2008 p. 218).

A polivalência marcou o ensino artístico nas escolas durante quase todas as décadas subsequentes. Deixando “chagas” até os dias atuais, esteve no foco de muitos debates e pesquisas, até que com a LDB nº 9.394/96, a nomenclatura “Educação Artística” foi extinta, ocorrendo a substituição pelo termo “Arte” voltando como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento da cultura dos alunos.” (BRASIL, 1998). Essa nova LDB prevê que o ensino deva considerar as quatro linguagens artísticas (arte visual, teatro, dança e música), porém não estipula carga horária específica para cada linguagem.

Por outro lado, o ensino de artes no nível superior é dividido. Cada linguagem ganha sua licenciatura própria, embora o conceito

de integração das expressões ainda permanece na Educação Básica, em especial no segundo ciclo do ensino fundamental. Esse tipo de contradição, junto com inúmeras outras, contribui para a dicotomia entre formação-atuação em que, por exemplo, licenciados em música atuem na Educação Básica lecionando prioritariamente a arte visual.

O debate sobre a presença da música nos currículos escolares nunca foi silenciado. Entidades, músicos, educadores, pais e alunos sempre estiveram interessados na discussão. Sempre existiram pessoas em defesas da presença e da valorização desta expressão artística no ambiente escolar. Desde 2006, porém, este coro foi engrossado com novas vozes com a criação do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música. (CÁRICOL, 2012 p. 26).

Santos (2012) corrobora dizendo que esses debates sobre a presença da música na escola se intensificaram em todo o Brasil, resultando na aprovação da Lei 11.769/08 que altera o artigo 26 da LDB 9.394/96 e instituiu a obrigatoriedade, contudo não exclusividade, dos conteúdos de música no componente Arte na Educação Básica, definindo prazo para que os sistemas de ensino se adaptem às exigências estabelecidas.

Apesar das discussões geradas em torno da Lei nº11.769, esta reflete o desejo da sociedade por uma educação de qualidade que também possibilite as expressões musicais, estamos hoje sendo convidados a participar não de um “simples momento” de cumprimento de um dispositivo legal, tem-se a perspectiva de um “novo movimento” da educação musical capaz de propiciar processos e resultados valiosos para uma Educação Musical que se pretenda viva, brasileira e contemporânea.

Passados quase uma década da sanção presidencial desta lei, percebe-se que avanços na legislação não correspondem, necessariamente, a mudanças efetivas nas políticas públicas que conduzem o âmbito escolar e que é preciso empenhar-se constantemente em assegurar oportunidades efetivas de ensino para que a escola não seja um simples espaço de permanência de crianças e adolescente por certo período, nesse sentido, Santos corrobora com a seguinte fala:

A fragilidade das tradições e práticas democráticas (dentro e fora da escola) tem levado à descrença na capacidade das instituições públicas de desenvolver políticas eficazes de promoção social. Com isso dissemina-se a desconfiança em relação à política, identificada com a corrupção e o jogo mesquinho de interesse privados, minando-se na base a construção de uma consciência política e participativa. A própria fragilidade de instituições como a escola abre caminho para a constituição de novos espaços (ou estimula o ingresso em outros já constituídos) onde os jovens se sintam reconhecidos e protegidos. (SANTOS, 2004 p. 19).

Em consequência da exclusão, ou de uma inclusão precária, não só do ensino de música, mas das oportunidades de educação como um todo. Observa-se cada vez mais na sociedade o desencadeamento da violência sem precedente, sendo público e notório que a faixa etária mais atingida é a juventude. Esta, também, compõe o maior contingente de presidiários e protagoniza até um novo fenômeno social conhecido como “nem-nem”, nem trabalham, nem estudam.

A democratização do ensino de música nas escolas de ensino básico está intrinsecamente relacionada ao principal desafio de nosso sistema educacional, ou seja, tornar possível a todos os estudantes o acesso ao saber, cultura e à arte, principalmente as parcelas mais carentes e marginalizadas da população, seja do ponto de vista econômico, cultural ou social.

Entre os entraves, de forma genérica, está além do hiato histórico de mais ou menos quatro décadas de ausência de ensino na escola, a carência de mão de obra capacitada (especializada ou não), a dicotomia formação-atuação, ausência de cursos de formação continuada direcionados a professores de outras áreas e da pedagogia para que possam trabalhar com música nos respectivos níveis de ensino.

Também contribuem as estruturas deficitárias de escolas nas cidades, campos, rios e florestas; falta de material didático e instrumentos musicais necessários a essa prática, influência da indústria cultural de massa que direciona e limita os instrumentos de apre-

são artísticos, falta de oportunidade efetiva de expansão dos esquemas perceptivos e interpretativos para apropriação da obra de arte enquanto bem simbólico.

Penna (2008) corrobora com um bom exemplo quando diz que boa parcela da população brasileira, em parte por viver num nível próximo da sobrevivência, é cerceada de inúmeras possíveis possibilidades de acesso aos esquemas perceptivos e interpretativos da música tida como erudita. Dispondo de escassos instrumentos para exercer a crítica musical do meio em que vivenciam e dificilmente rompem os padrões estabelecidos pela indústria cultural de massa.

Nesse quadro, concertos gratuitos não são garantia suficientes para um acesso democrático à música erudita, em termos de sua real apreensão, pois esta requer previamente o domínio de referências que permitam perceber essa música como significativa – embora, sem dúvida, a gratuidade seja necessária para a democratização e esses concertos possibilitam oportunidades para o processo de familiarização. (PENNA, 2008, p.35).

Contudo é possível aprender e propor formas de trabalhar música na escola que realmente produza frutos, que apresente uma alternativa aos padrões estabelecidos pela indústria cultural de massa. Para Magali, *apud* Cáricol (2012), “já existe uma matriz epistemológica de conhecimento produzido dentro da cultura brasileira em relação ao processo de ensino e aprendizagem de música. Agora o desafio é pensar uma maneira de organizar este conhecimento”.

Nesse sentido, parecem pertinentes as orientações de Koellreutter (1915-2005) que propôs um modelo de educação musical não orientado à profissionalização, podendo ser utilizado também na Educação Básica, este modelo poderia ser uma opção capaz de reverter ou amenizar o quadro de precariedade do atual momento do ensino musical brasileiro.

Beyer (1993), por sua vez, corrobora com seu pensamento dizendo que “A educação musical deveria buscar o equilíbrio entre

uma tendência de formação geral e uma de formação mais específica” (pág. 13). Sendo uma ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas, entre elas o autoconhecimento e a autoexpressão.

Aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, ou seja, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe [...] Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. (KOELLREUTTER, 1998, p.43-44).

Ao considerar o ensino da música como componente da educação básica, observa-se que algumas orientações têm norteadado com frequência a prática dos educadores, como a ideia de que a música contribui para o desenvolvimento emocional, cognitivo, psicomotor, para a construção de valores sociais e pessoais e também pela certeza de que o ensino da música proporciona o acesso à diversidade de práticas e manifestações musicais de diferentes culturas.

Dependendo de como é vivenciada, a prática musical apresenta-se como laboratório privilegiado para o exercício de determinadas qualidades transversais a toda educação, como a cooperação, a paciência, a gentileza, a relativização da competição, a escuta de si e do outro. O desenvolvimento de tais qualidades é, paradoxalmente e ao mesmo tempo, responsabilidade pertinente a todas as disciplinas e a nenhuma delas exclusivamente. Mesmo sabendo que podem (e devem) ser trabalhadas em todos os campos, na música essas qualidades são quase sempre pré-requisitos, engrenagens, encaixes para um movimento conjunto. Além disso, a prática musi-

cal é também especialmente propícia para o fluir da criatividade, e pode trabalhar, sem grandes obstáculos, o exercício da liberdade com responsabilidade. (MOLINA, 2012, p. 7).

Para isso, podemos nos inspirar em educadores musicais que contribuíram com a construção histórica do conhecimento em transmissão de música, buscando uma filosofia de trabalho e estratégias de ensino de acordo com nossa realidade, sabendo que o que caracteriza esses métodos é a vivência direta com vários elementos musicais, nesta perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula.

Processos estes que oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical, desenvolvendo no indivíduo sua sensibilidade, autonomia, senso de cooperação e sentido de responsabilidade. Com essas abordagens, evita-se o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados, que muitas vezes, desestimulam a aprendizagem musical exatamente porque não são reconhecidos como experiências musicais válidas.

Em tal prática busca-se um equilíbrio que é *sinequa non* para que a música exista, para que seja gerada uma obra e o educando perceba isso. Além disso, aquela sensibilidade pode reverter-se ao seu cotidiano. Nesse sentido, as músicas ouvidas e tocadas em sala se apresentam como alternativas para o “senso comum” musical de cada região tão difundido pelas indústrias culturais.

Com isso, visa-se atender às necessidades de promoção de conhecimento amplo junto aos alunos, seu desenvolvimento criativo e participativo, não os situando na condição predominante de “público”, nem restringindo a “música na escola” a apresentações, à música das aparências, das comemorações visíveis e exteriores. Significa, então, não à “volta” da música e seu ensino à escola em moldes semelhantes aos que já tivemos em épocas anteriores; bem diferente disto, a construção de alternativas contemporâneas. Alternativas que ofereçam condições a crianças e jovens de tomarem contato

prazeroso e efetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo. Cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço... há muito conteúdo e significado abaixo da superfície dessas expressões, que afloram todas às vezes em que experimentamos uma relação direta e por inteiro com a música. (KATER, 2012 p. 42-43).

Considerando a compatibilidade do ensino de música(s) com a finalidade do Ensino Básico e com os objetivos do Ensino Fundamental, pode-se dizer que o professor que se apodera da música na aprendizagem pode transformar a sala de aula em um lugar de convivência prazeroso e agradável. Favorecendo a socialização entre os alunos, em que eles trocam conhecimentos, cantam, tocam e constroem melodias juntos, ou seja, se comunicam entre si, construindo um momento de prazer e descontração; contribuindo à compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores fundamentais da sociedade.

2- UMA POSSIBILIDADE DE ALCANÇAR O FAZER MUSICAL NA ESCOLA

Acreditando que o ensino de música na escola amplia o alcance e a qualidade da experiência musical do educando, foi proposto um planejamento pedagógico-musical, como parte da disciplina Arte no SOME/Abaetetuba, utilizando a flauta doce como instrumento à expressão e performance que aproximou ainda mais a comunidade escolar da música, reconhecendo como significativa a diversidade de manifestações musicais – sejam produções eruditas, populares ou da mídia.

A elaboração do planejamento pedagógico-musical da disciplina teve como fundamentação algumas vertentes da educação musical. Utilizando elementos de propostas distintas como as de Dalcroze (1865-1950), Kodaly (1882-1967), Orff (1895-1982), Schafer,

Swanwick dentre outros. Houve a preocupação, conforme a orientação de Penna (2008), de encarar essas diferentes propostas não como uma maneira de verificar sua eficácia e sim de utilizá-las como recurso para o alcance do almejado fazer musical.

Não podemos esquecer que esses métodos carregam uma concepção de música e de mundo. Podemos nos reapropriar de exercícios dos vários métodos, na condição de, compreendendo os princípios que os embasam, redirecioná-los para as metas que almejamos. O problema, afinal, é não tomar esses métodos como um conjunto de técnicas a reproduzir, consagradas pela assinatura de seu autor, e portanto capazes de garantir, em todos os níveis, a nossa prática. Nem a prática nem qualquer método devem estar imunes a questionamentos, que são, inclusive, o motor de um constante aprimoramento. (PENNA, 1990, p.66).

O sentido da expressão, *fazer musical* para Jonh Blacking, Apud Arroyo (2000) vai além de executar, improvisar, compor, fazer arranjo... É uma espécie de ação social com relevantes consequências para outras ações sociais, música não é apenas reflexiva, é também generativa tanto como sistema cultural quanto capacidade humana socialmente produzida e como fenômeno universalizado.

O fazer musical e um senso de musicalidade das pessoas são resultados da interação interpessoal com ao menos três conjuntos de variantes: sons ordenados simbolicamente, instituições sociais e uma seleção de capacidades cognitivas e sensório-motoras disponíveis do corpo humano. (BLACKING, 1992 Apud ARROYO, 2000, p.15).

Nesse sentido procurou-se entender as músicas a serem apresentadas pelas turmas como uma construção baseada em um processo orientado que tem como material básico o som e não como um ponto de partida a ser aprendido e repetido, isso não significa descartar a importância da repetição. Principalmente na aquisição de

habilidades técnico-motoras, necessárias a execução de um instrumento musical de forma expressiva.

Antes da utilização do instrumento, optou-se por fazer aulas preparativas partindo das propriedades do som e suas características. Sensibilizando-se e estabelecendo noções de pulso, incorporando a mensuração de durações na forma gráfica através das figuras musicais (notação musical) e de padrões rítmicos que são vivenciados através de uma sequência de exercícios práticos durante esse breve período preparatório.

As dificuldades rítmicas foram pensadas de forma crescente e gradual, sempre que possível com o acréscimo de um elemento novo para evitar a monotonia. O desenvolvimento da consciência rítmica e o exercício da memorização são desenvolvidos para conduzirem uma abordagem instrumental posterior, se possível, mais eficaz e de melhor qualidade. Conduzindo o educando ao reconhecimento das músicas praticadas como significativa.

Das sete figuras musicais, as cinco primeiras são privilegiadas e trabalhadas tanto de forma isolada como em conjunto por meio de padrões rítmicos. Isso porque a proposta de distribuição da carga horária no modular tem uma duração menor que o tempo mínimo necessário para uso das duas últimas figuras musicais. Centrando-se na vivência do aprendizado e procurando lançar as bases para fazer emergir uma teorização futura em função desta prática.

Tomado como embasamento dos elementos musicais, o ritmo é vivenciado através da fala recitada e dos gestos, na percussão corporal [...] – realização consciente de práticas rítmicas sem o emprego de instrumentos – é um meio privilegiado para a capacitação rítmica, pois produz som, imagens corporais e espaciais, além de forte sensação tátil. (PENNA, 2008, p. 200 – 201).

A produção musical e o envolvimento do estudante, nesse momento, é literalmente uma interação corpo a corpo e individual. Pois é utilizado o próprio corpo para entender a noção de pulso

e se sensibilizar ao ritmo, esse contato musical é sem dúvida uma experiência inovadora para quem nunca teve a oportunidade de ter contato com a música de maneira tão próxima e real, vivenciando-a como um processo e não simplesmente um produto, desenvolvendo as representações mentais necessárias na execução do ritmo e desenvolvimento da coordenação motora.

Através das atividades práticas de exercícios rítmicos são desenvolvidos alguns aspectos teóricos da música, como notação, ligadura, ponto de aumento simples, contra tempo, síncope, acentuação etc. A preocupação fundamental, nesse momento, além de se sensibilizar ao ritmo, é fazer com que os estudantes sejam capazes de escrever e executar corretamente o que leem.

Para Souza (2006), a notação musical, mesmo que de forma não convencional, deve estar presente nas aulas. Pois proporciona a perenidade do “texto” musical, além de permitir o registro gráfico para que sirva de auxílio à memória possibilitando que uma obra, exercícios rítmicos ou melódicos possam ser corrigidos, aperfeiçoados e que a mesma obra ou exercício possa ser executado por outra pessoa.

Tendo-se superado essa primeira fase, inicia-se o contato com o instrumento. Pois é na execução que a música torna-se real, por assim dizer, a execução pode ser feita individualmente e neste caso é chamada de solo, palavra que vem do italiano e significa “sozinho”. O extremo oposto é a execução em conjuntos vocais, instrumentais ou mistos.

Etimologicamente a palavra performance se refere ao ato pelo qual se dá forma a alguma coisa ou se revela a forma de alguma coisa, esta ideia de dar/revelar uma forma é essencial para os estudos estéticos, pois obras de artes são manifestações formais visuais, sonoras ou a combinação destas.

Cuervo (2009) fornece-nos algumas concepções relevantes sobre performance. Como por exemplo, a de Sloboda (2008) que entende performance como todos os comportamentos musicais manifestos, num sentido conceitual mais complexo que a execução (instrumental ou vocal) ou interpretação. Bem como a concepção de Clarke (2002) que a descreve como sendo a constituição e articulação

de significado musical, contemplando atributos cerebrais, corporais, históricos e sociais do executante.

A prática de um instrumento musical para o indivíduo pode ser uma experiência inovadora, pois o contato físico com o instrumento pode expandir a relação da pessoa com a música, estimulando o gosto pela mesma, desmistificando os tabus de que apenas os bem-dotados conseguem tocar um instrumento. Podendo também contribuir com a possibilidade de descoberta de si mesmo, ampliando e aprofundando os modos de relação consigo e com o mundo.

Beineke (2003), por sua vez, corrobora com seu artigo “*O ensino da flauta doce na educação fundamental*” abordando alguns fatores que reforçam a importância da prática da flauta doce na escola. Caracterizando como uma prática envolvente e de acordo com o propósito a ser alcançado com os educandos pode ser breve, um fator importante na proposta do ensino modular.

O contato inicial com o instrumento visa adquirir técnicas elementares (posicionamento de mãos, dedos, postura corporal, respiração, sopro, utilização dos dedos certos nas mudanças de posições, escala, saltos, articulações...) e relacionar os elementos duração e altura (notas musicais) de forma escrita, por hora, não convencional como forma de registro para o auxílio no processo de ensino-aprendizagem.

Beineke (2003) contribui advertindo que não se deve recorrer à concepção de que a aprendizagem se dá através da repetição, como se esta garantisse a compreensão. Devendo-se evitar exercícios puramente técnicos, que não objetivam a expressão musical de uma obra, sobretudo para quem está começando a ter contato com um instrumento musical. Um dos objetivos é desenvolver uma rotina de estudos atraente para quem inicia o estudo de instrumento, fato observado no relato de Maria (2016), mãe de aluno do rio Maracapucu.

Nos primeiros dias que ele chegou com esse instrumento em casa foi uma barulheira só! Mandei até ele assoprar isso lá pro terreiro. Depois de umas semanas, as coisas foram melhorando e eu já até cantava, tentando ajudar, enquanto ele tocava a flauta (Nazaré Pereira, 2016).

As habilidades técnico-motoras desenvolvidas através da repetição apesar de essenciais à execução expressiva de um instrumento, nesse momento, são secundárias, é a técnica subordinada à música. Essas habilidades podem ser exercitadas através do repertório em vez de se fundamentar em exercícios mecânicos e repetitivos que produzem cansaço e prejudicam a aprendizagem inicial de um instrumento. Sobretudo sabendo que geralmente quando se inicia o estudo de um instrumento o desejo inicial é logo tocar, produzir sequências sonoras que são consideradas como significativas.

A abordagem pedagógica adotada para o contato inicial com o instrumento encontrou uma nova perspectiva a partir da teoria de Swanwick (2003). O que poderia ser um momento exclusivamente técnico, repetitivo e monótono na prática musical, segundo ele, pode ser enriquecido se estiver conectado ao último nível do discurso metafórico musical. Onde a música é conscientemente colocada em um sistema de valor em desenvolvimento que parte dos elementos básicos da música, em seguida passa à expressão e à forma até chegar ao valor simbólico intrínseco desta prática.

A transformação de notas em melodias vai depender de graus de decisões de performance, envolvendo escolha de velocidade, peso sonoro, acentuação e equilíbrio, entre os vários componentes e outros elementos de articulação [...] parte do processo do discurso musical reside em atentar à realidade dos sons e as técnicas vocais e instrumentais, enquanto, simultaneamente, se está consciente da ilusão do gesto expressivo. (SWANWICK, 2003, p.30-31).

Após esse contato é iniciada a aprendizagem da música selecionada à turma. É importante salientar que essa escolha leva em consideração alguns fatores importantes. Por exemplo, obras que os alunos possam executar tecnicamente bem, a aplicação didática das mesmas, que possam despertar o interesse da turma, aspectos estruturais e contextuais, técnico-musicais, a possível faixa etária da turma, aspectos tonais e de tessitura.

Oliveira e Tourinho (2003) informam-nos que a escolha do repertório é uma importante tarefa que professores de instrumento e de educação musical têm a cumprir e que é necessário considerar pelo menos cinco pontos: Avaliar as condições atuais dos educandos, estabelecer objetivos para o futuro, determinar um conjunto de recursos conhecidos, avaliar aquela música que apresenta as características desejadas e prever os possíveis resultados a alcançar com o material escolhido.

Para escolher e organizar as obras a serem estudadas essas reflexões se fazem necessárias, sobretudo na busca por um repertório e um trabalho pedagógico-musical interessante, participativo, consciente e musical que, de certa forma, vise amenizar um “‘pecado social’ por ainda não termos considerado, de forma efetiva, a escola como um dos meios para a formação de formas de acesso inteligente às produções e manifestações culturais.” (TOURINHO, 1993, p.22).

Nessa perspectiva, os conteúdos sempre são trabalhados com base no repertório selecionado, isto é, não se parte especificamente de conceitos, objetivos ou conteúdos predeterminados, mas da própria música. Assim o centro do trabalho é o próprio fazer musical, que pode ser complementado com informações sobre as músicas trabalhadas, mas sem se inverter essas posições. (BEINEKE, 2003, p. 88).

As produções musicais nas aulas são sempre uma descoberta. Existe educando que apresenta indiferença ao instrumento, outro que participa, mas sem muito envolvimento e outro que se interessa bastante, começa a produzir a partir da experimentação do som e “descobre” as melodias das músicas que lhe despertam o interesse.

O aspecto da forma musical é enfatizado para uma melhor aprendizagem da obra musical, isto é, a música é apreendida a partir de seus elementos mínimos (motivos) que juntos formam os membros que compõem uma frase musical. Nesse momento é utilizado um pouco de repetição para o desenvolvimento mecânico, porém, a

ênfase é compreender que a soma das frases formaram as grandes partes de uma obra musical, ou seja, os fatores estruturantes da música.

Esse processo de aprendizagem e interação exemplifica a apropriação da linguagem musical através da memorização, que se dá pela familiarização progressiva com frases musicais, buscando sempre o aprofundamento em distintas dimensões musicais. Somando os elementos já desenvolvidos a um conjunto de interações em que os estudantes são socializados em comunidades de prática musical em sala, nas quais a classe toda é convidada a colaborar na aprendizagem de cada estudante.

É importante frisar que após a aprendizagem da “leitura” da música pela turma, iniciam-se ensaios para aperfeiçoamento e as aulas de teoria musical, estas são fundamentadas nas noções de nota-pauta-clave. Elementos básicos que conduzem à leitura convencional da partitura utilizando-se de jogos lúdicos para auxiliar a aprendizagem desses conteúdos.

A aprendizagem da leitura convencional de música (partitura) é em função da música executada pela turma, ou seja, é necessário fazer a associação daqueles conhecimentos anteriores de “grafia musical alternativa” (conforme anexo II) com o novo estabelecimento de grafia das alturas (notas musicais) e o resultado pretense desse processo é a escrita convencional (partitura) daquela música executada pela turma.

Observou-se que no decorrer do processo orientado, a interação e a aceitação dos educandos melhora de forma significativa, fato constatado na participação das atividades propostas nas aulas. Também se evidenciou a evolução dos estudantes desde o primeiro dia em que tiveram contato com os instrumentos, quando a experimentação natural do instrumento chega incomodar um pouco. Até o dia da entrega dos mesmos, quando a música executada pelo grupo de certa forma já flui natural.

Quando tem oportunidade, com frequência, o educando revela a felicidade de constatar que a arte musical está ao seu alcance e que ele pode desenvolvê-la. Ao mesmo tempo, a música exerce influência sob sua sensibilidade, pois requer uma atenção entre o ouvir-se e o ouvir o outro, buscando um equilíbrio, uma vez que as situações

do fazer se dão quase sempre no plano coletivo. Essa perspectiva é possível de ser observada com a fala de algumas alunas transmitidas através de uma carta coletiva na comunidade no rio Ajuáí.

Querido professor nós gostamos muito de você, estudar com você foi um grande privilégio você ensinou nós a acreditar em nós mesmo agora nós podemos acreditar em nós, nunca pensamos a estuda flauta pensamos que nós não tinha essa capacidade, que no outro ano você venha e nos ensine muito mais queremos aprender muito mais com você... Obs: queremos aprender a música 'fui fiel' do Gustavo Lima. (Gisele, Alice, Raira, Aline e Samara; Carta ao professor, 2016).

Nessa fala é possível perceber o quão é importante, de alguma forma e em algum momento, considerar a realidade do educando. Partindo da sua realidade, tornam-se os momentos mais atrativos e significativos, isso porque o aluno(a) acaba se identificando com aquele repertório que lhe é próximo. Tentando trazer à tona uma motivação incipiente na prática do instrumento que acarretar de forma positiva na participação, assiduidade e interesse dos mesmos. Porém como já exposto, partir da realidade do aluno não significa necessariamente permanecer nela. Com isso, também dar-se vazão a outras manifestações musicais posteriores favorecendo a tolerância diante da diversidade. Conforme Loureiro (2010) “Compreender o modo como os jovens se relacionam com a música, seus gostos e estilos, significa uma abertura ao diálogo permanente com a realidade sociocultural na qual estão engajados os mais diversos grupos sociais”.

Ao final do módulo a comunidade é conclamada a comparecer no recital realizado pelos alunos e todas as turmas apresentam suas respectivas músicas. Pais, mães e responsáveis têm oportunidade de se manifestar, geralmente com agradecimentos e reconhecimento pelo trabalho desempenhado. Contudo, apesar das várias dificuldades que também são manifestadas, fica latente a satisfação e o orgulho de verem filhos e filhas no palco, muitas vezes improvisado, produzindo música em grupo.

Eu vejo assim, a pessoa do interior é tida assim, como menos capaz. A gente vê que quando é feito um trabalho sério, todo aluno, todo ser humano é capaz. Mostra que quando têm pessoas capacitadas e apoio tudo acaba dando certo. (MARTINS Maria, 2016)

Esta fala nos revela ao menos duas questões relevantes: uma delas é que quando tem oportunidade de acesso e permanência ao saber e a arte, as pessoas se revelam e mostram que são capazes de fazer coisas tão bem feitas como em qualquer lugar do mundo. Ao mesmo tempo em que revela o preconceito que as pessoas dos campos, rios e florestas enfrentam com uma visão urbana recorrente.

A realidade vivenciada no cotidiano pelos sujeitos tanto nas escolas existentes no campo, quanto às da cidade, revela-nos os desafios enfrentados para que sejam efetivados de fato os preceitos constitucionais e as normas operacionais anunciadas em leis específicas ou complementares que estabelecem o norteamo e parâmetros qualitativos do ensino público.

Tendo-se a premissa de que relatar experiência possa contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas de colegas educadores, apesar das realidades serem distintas os desafios são comuns. Sobretudo quando se tem a consciência de que direitos não surgem de uma vez, mas de forma progressiva e historicamente sendo construções sociais surgidas dos anseios da sociedade.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões, das reflexões e do relato apresentado ao longo deste artigo, fica claro o potencial que a música tem de propiciar trabalhos corporais ou que desenvolvam o raciocínio, a memória, bem como a motricidade ampla e fina. Aliás, à luz da ciência contemporânea, música é capaz de exercer ação psicofisiológica, justamente porque nasce de nosso próprio corpo, mente e emoções.

É certo que a música exerceu e exerce função em atividades de entretenimento, de rituais cívicos e religiosos ornamentando eventos humanos, principalmente nos dias atuais ela está presente na vida quase que diuturnamente e com o retorno do seu ensino nas escolas,

tem-se a perspectiva de um novo momento da educação musical que seja capaz de propiciar processos e resultados valiosos, contribuindo com o desenvolvimento cultural do povo brasileiro.

No entanto é preciso a superação de obstáculos existentes para que a escola efetive, de fato, o seu compromisso e a sua função social. Seria, no mínimo, risível pensar que a música sozinha e seu ensino sejam a solução dos problemas educacionais e sociais. A questão é refletir e aproveitar o alcance de uma ferramenta que possibilite ao educando ir além do imaginado. Tendo em conta que música, como modo peculiar de organizar experiências, contribui com diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

A construção de caminhos alternativos para uma sociedade mais solidária não pode ser enfrentada por indivíduos isolados. Certamente que é papel do professor de música na educação básica ministrar aulas e desenvolver conteúdos e atividades fundamentais à formação musical desse contexto. Contudo, é dever de todos nós educadores e da sociedade civil em geral, refletir e ter ações que possam contribuir efetivamente para que a música, enquanto fenômeno artístico, social e cultural faça parte do rico universo formativo da educação básica.

Ao assumir essa responsabilidade e visar o compromisso de contribuir para um ensino consistente, tanto de música quanto das outras áreas do saber, que atenda as necessidades e os anseios do mundo contemporâneo e das escolas atuais, que contemplando os diferentes sujeitos que compõem o universo escolar é que vamos efetivamente propiciar ao indivíduo uma formação ampla e plena para que possa viver e atuar em sintonia com as necessidades, características e valores do mundo que o rodeia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete. **Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical.** Revista da Abem, Porto Alegre, nº5, p. 13-20, 2000.

BARROS, Flávio Bezerra; SILVA, Deusinaldo da. In: Revista FSA, Teresina, v.10, n. 4, art. 3, p. 44-66, Out./Dez. 2013.

BRASIL. Lei nº9394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislação/ListaPublicoes.action?id102480>>. Acesso em: 27 set 2016.

_____. Presidência da República. Lei nº11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº9394, de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivel_03Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em 27 set 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): arte. Brasília, 1998.

BEINEKE, Viviane. **O ensino de flauta doce na educação fundamental**. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo, Moderna, 2003.

BEYER, Ester. **A educação musical sob uma perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. Fundamentos da educação musical**. Associação brasileira de educação musical. Porto Alegre. 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Repensando a pesquisa participante**. Brasiliense, São Paulo. 2007.

CUERVO, Luciane da Costa. **Musicalidade na performance com a flauta doce**; Orientadora: Leda de Albuquerque Maffioletti-Porto Alegre, 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ. Vozes. 1994.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte.2008.

GISELE; ALICE; RAIRA ALINE E SAMARA [Carta] 14 de jun. 2016, Abaetetuba [para] ARAÚJO, Frank. Abaetetuba. 1f. Informa estima e sugestão de repertório ao trabalho desempenhado pelo professor no SOME.

IBGE – Instituto Brasileiro de geografia e estatística. PAS – pesquisa anual de serviços, 2011. [online] disponível na internet via <http://cod.ibge.gov.br/233YE>. Arquivo consultado em 14 de setembro de 2016.

JORDÃO, Gisele. et al. **A Música na Escola**. São Paulo, SP: Allucci& Associados Comunicações, 2012. [online] disponível na internet via <http://www.amusicanaescola.com.br>. Arquivo consultado em 14 de outubro de 2016.

KOELLREUTTER. H.J. **Educação musical: Hoje e, quiçá, amanhã**. IN: LIMA,

Sônia Albano de (org.). Educação musical em São Paulo: Encontro e reflexões.

São Paulo: Nacional, 1998.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

MARTINS. M. O. S. Apresentação à comunidade do rio Urubuêua: depoimento [18 de fevereiro, 2017]. Abaetetuba. Depoimento concedido a Frank Araújo.

PENNA, Maura. Reavaliações e Buscas em Musicalização. São Paulo: Loyola, 1990.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SANTOS, Carla Pereira dos. **Ensino Coletivo de Instrumento: uma experiência junto ao grupo de flautas do Projeto Musicalizar é Viver.** In: XVI Encontro Anual da ABEM/ Congresso Regional da ISME na América Latina 2007, 2007, Campo Grande. Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações. Campo Grande: Editora da UFMS, 2007.

SANTOS, Marco Antônio Carvalho. **Música educação e democracia;** Orientador: Dr. Ralph IngsBannell – Rio de Janeiro 2004.

SANTOS, Regina Márcia Simão (org). **Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical.** Porto Alegre: Sulina, 2012 - 2ª ed.

SOUZA, Jusamara Vieira. **Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música.** In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.* 7. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. SWANWICK, Keith. **Ensinado música musicalmente;** tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho; São Paulo: Moderna, 2003.

TRIVIÑOS, Algusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TOURINHO, Cristina. **Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades.** In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana.(Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo: Moderna, 2003. p. 77-85.

TOURINHO, Irene. **Seleção de repertório para o ensino de música.** Em Pauta, Porto Alegre, v.5, n.8 dez. 1993.

MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DO MAGISTÉRIO EM MELGAÇO

AGENOR SARRAF PACHECO

ILCA PENA BAIA SARRAF

PARTIDAS

Rememorar, não esquecer é apresentado como um dever pessoal dirigido a cada um de nós. Mas uma tal memória não é transmissão, mas reconstrução: história (HARTOG, 2003, p.31).

A história de Melgaço, no Marajó das Florestas²³, contada por seus habitantes, entre as muitas temáticas que emergem das memórias vividas e narradas, a trajetória educacional municipal de nascimento do antigo 2º grau em Magistério pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), Projeto da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), ganha destaque. Diferentes sujeitos históricos ao serem estimulados para reconstruir o movimento para a implantação e consolidação desse nível de ensino na sede do município, redesenham um complexo alinhavo tecido entre os anos de 1990 a 2001.

Este capítulo acompanha, inicialmente, em processos de rememoração produzidos por moradores locais, o “fazer-se” (THOMP

²³ O Marajó, na foz do rio Amazonas, maior arquipélago flúviomarinho do mundo, com mais de 50 mil quilômetros quadrados, distribuídos em regiões de campos naturais, zonas de matas, praias, rios e mar, com seus mais de 500 mil habitantes é conformada, geográfica e culturalmente, pelo Marajó dos Campos, na parte oriental, que compreende os municípios de Soure, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Santa Cruz do Arari, Ponta de Pedras, Muaná e Chaves e o Marajó das Florestas, no lado ocidental, o qual abarca os municípios de São Sebastião da Boa Vista, Currelino, Bagre, Breves, Melgaço, Portel, Anajás, Gurupá e Afuá (SARRAF-PACHECO, 2009, p. 23).

SON, 1987)²⁴ do movimento pela educação secundária no espaço urbano do município. Por meio da metodologia da História Oral (FERREIRA, 1994; PORTELLI, 1997; LUCENA, 1998), apreendemos lutas, dificuldades e superações compartilhadas por professores, pais de alunos e ex-alunos que cursaram o antigo 2º grau em Magistério pelo SOME.

Nós autores, confeccionamos este trabalho, baseados em duas pesquisas distintas realizadas entre os anos de 2002 a 2003. Trata-se da monografia de conclusão do curso de licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (BAIA-SARRAF, 2003) e da dissertação de mestrado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SARRAF-PACHECO, 2004; 2006). Estes trabalhos, fundamentando-se em pesquisa documental, imagética e oral, procuraram compreender como melgacenses se articularam, lutaram, superaram dificuldades e consolidaram o antigo 1º e 2º graus, ganhando destaque aqui o curso de Magistério pela SEDUC/SOME.

Ao deixarmos os entrevistados narrarem questões para além de nossos interesses, uma série de temáticas acabaram aparecendo. Porém, nem todas serão discutidas neste capítulo. Interessa, contudo, não perder de vista aspectos exógenos e endógenos da história da educação melgacense, pois para apreendermos sentidos de determinadas ações acerca da presença do curso de Magistério em Melgaço, foi necessário espriarmos o olhar às margens da história local. Por esses termos,

Lembrar é muito mais uma atividade do presente do que deslocar para o presente, fatos já vividos. Rememorar não é o mesmo que viver novamente o passado, mas sim a releitura do sujeito que a

²⁴ Reflexões de Thompson (1987) inspiram este capítulo, porque ao discutir o movimento conflituoso e multifacetado trilhado por diferentes trabalhadores, ligados à produção industrial na Inglaterra do século XIX, na constituição de um modo de vida operário, visualiza um processo histórico sempre indeterminado e inacabado. Nesse sentido, apropriamo-nos do termo “fazer-se”, cunhado por este intelectual da História Social Inglesa, para interpretar a trajetória do antigo 2º Grau em Magistério em Melgaço como um conjunto de experiências sempre em construção, vivido pelos seus muitos professores, pais de alunos e ex-alunos.

produz numa sociedade que se diferencia daquela à qual se refere a lembrança. A memória reescreve a realidade vivida pelo grupo e as lembranças são imagens construídas, produzindo o conjunto das representações dos entrevistados e que adquirem um caráter coletivo (LUCENA, 1998, p. 397).

Seguindo a perspectiva de Célia Lucena (1998), ao realizarmos as entrevistas com ex-alunos, pais, professores, diretora e ex-prefeito, sabíamos que jamais poderíamos recuperar as experiências vividas tais e quais aconteceram, já que após o processo de implantação do 2º Grau em Melgaço, muitas coisas foram vividas por essas pessoas que as fizeram modificar formas de ver e refletir sobre aquela experiência social. Uma espécie de novas camadas de lembranças foi superposta às antigas, esfumando o processo vivido e ao mesmo tempo renovando-o à luz dos interesses do presente.

Ao trabalharmos com a memória não nos detivemos apenas ao que a experiência educativa e social das pessoas que entrevistamos trouxeram em sua narrativa, mas nos preocupamos também com o modo com que essas pessoas repensaram e socializaram essas vivências, tentando decifrar posturas políticas e cosmovisão de mundo.

Portanto, neste texto, objetivamos compreender, por meio de diferentes memórias, por que e de que forma se deu a implantação do 2º grau em Magistério pelo SOME em Melgaço? Quais as articulações realizadas para efetivar essa política educacional? Que exigências foram postas para o município cumprir? Quais as expectativas dos alunos quanto ao curso implantado? Como se costuraram as relações entre alunos e professores? E quais as dificuldades esses atores sociais enfrentaram?

Trabalhando com a memória em seus sentidos e significados construídos pelos diversos narradores com os quais interagimos no curso de nossas pesquisas esforçamo-nos em adentrar nos territórios da subjetividade dos entrevistados. O interesse foi reconstruir maneiras como esses agentes históricos relembrou suas experiências e de que forma olham hoje um tempo que ficou em mutabilidade nas brumas de suas lembranças.

A Educação entre Passados Compostos

O passado lembrado é tanto individual quanto coletivo. Mas como forma de consciência, a memória é total e intensamente pessoal; (...) Recordamos apenas nossas próprias experiências em primeira mão, e o passado que lembramos é intrinsecamente o nosso próprio passado (LOWENTHAL, 1998, p. 78).

Nas vozes dos moradores que habitam Melgaço desde as primeiras décadas do século XX, surpreendem-se dificuldades vividas, especialmente por parte da população de baixa renda para conseguirem estudar. Depois do final do mandato dos Intendentes a partir de 1930, a vila abandonada ficou vários anos sem professor. A partir da década de 1950, ainda sob a custódia do município de Portel, a chegada de Daniel Quintas, o novo inspetor, fez a escola voltar a funcionar. Ganha destaque na lembrança dos moradores antigos a forte presença de dona Neide Pimenta Quintas, esposa do intendente, porque decidiu dar aula para as crianças que ali moravam. Raimunda Nogueira, professora negra, leiga e atualmente aposentada, nascida em 1948 na vila de Melgaço, filha de seu Benevenuto, traz em suas lembranças as dificuldades que trilhou para estudar.

Quando estava se aproximando a época da chegada dos vendedores na vila, o papai com a mamãe diziam “umbora filha”, aí eu tinha que ir pra roça, às vezes eu passava semanas, eu cheguei até ficar mês sem botar o pé na escola, já pensou, por causa da grande dificuldade que a gente passou, né, às vezes eu ficava com raiva que eu não ia na escola, mas tinha hora que eu entendia a situação. Quando chegava a época da prova, eu cansei de levar os meus cadernos pra roça, levava, lá eu colocava já tudo aberto, sabe, o piquero de mandioca desse tamanho e os meus cadernos lá, aí eu sentava lá raspando mandioca, mas eu não dava uma palavra com ninguém, sabe, só estudando, quando eu tinha dúvida

eu só dava uma carreira lá no caderno. Eu estudava no intermediário, aí a mamãe dizia “não dá pra ti ir estudar amanhã” aí eu corria lá com a diretora, né, dizia: - Diretora quebra o meu galho, vai ter prova amanhã e a mamãe tá dizendo que não dá pra mim vim, e ela gostava de mim, ela quebrava o meu galho, quando dava de noite, eu chegava 5,6 horas, eu ia fazer a minha prova lá na casa dela, já pensou, assim eu vivia²⁵.

As difíceis situações que Raimunda Nogueira enfrentou para estudar e terminar a 4ª série do antigo ensino primário retratam o cotidiano vivido por várias outras pessoas que residiam na vila. O descaso com o lugar por parte dos representantes e o valor dado à educação pelos pais dos alunos, entre as décadas de 1930-1960, evidenciam os sentidos da precariedade do ensino não só em Melgaço, mas em outros municípios marajoaras. O pouco incentivo para o ensino pode ser percebido na voz de Raimunda quando fala sobre a inexistência de alimentação na escola. “Todo mundo levava a sua merenda, sabe, pra gente ficar até 11h00, a gente levava merenda, cada um levava a sua merenda, quando dava 9h00, todo mundo, nós saía e ia merendar, mas por conta própria, não tinha esse negócio de merenda do governo”²⁶.

Na lembrança dos moradores a primeira escola em que estudaram era uma sede dançante, localizada ao lado de onde foi instalada a partir de 1983 a Biblioteca Municipal Américo Brasil, na Avenida Senador Lemos, hoje destruída para dar lugar à Feira Municipal. Segundo seu Firmino, essa escola foi inicialmente uma casa de morada que o inspetor Daniel Quintas doou para ser a sede dançante de São Miguel Arcanjo. Foram tirados os compartimentos e transformados num único salão. No tempo da intendência (1889-1930) foi construída uma escola de alvenaria, porém estava desativada e tomada por matos. Com a chegada de outro inspetor, de nome Emiliano, a escola abandonada foi posta para funcionar e o antigo salão de festa, onde

²⁵ Entrevista com Raimunda Nogueira, 52 anos, realizada em sua residência no mês de maio de 2002.

²⁶ Idem.

os alunos estudavam, foi demolido para a construção do mercado municipal, nos finais da década de 1970, em exemplar redefinição de espaços e territórios.

O olhar ao processo educacional atual distingue-se na memória de moradores, especialmente quando se trata de pessoas que experimentaram formas de educação em tempos pretéritos. Seu Benevenuto, negro, morador nativo de Melgaço, hoje falecido, mas com 78 anos quando concedeu o depoimento, trouxe em suas lembranças experiências e situações vividas na escola, no tempo de sua adolescência, quando a cidade não passava de uma humilde vila, abandonada e esquecida pelo domínio portelense (SARRAF-PACHECO, 2006). A riqueza de sua narrativa abre brechas para questionarmos os diferentes significados que a educação tem hoje na vida das pessoas. “Levantar o pavilhão, cantar o hino nacional, ensinar tabuada”²⁷, aspectos tão criticados pelas novas metodologias de ensino, foram elementos que marcaram a vida e a identidade de quem experimentou esse processo histórico. Em tópico mais à frente deste capítulo, veremos que alguns professores do SOME foram criticados pelos alunos por ainda utilizarem métodos tradicionais em suas aulas, num tempo de expansão e consolidação da pedagogia crítica e reflexiva.

Acompanhamos muitas vezes, na escola em que trabalhamos, debates e discussões sobre os métodos tradicionais de ensino. Alguns professores traziam em suas reflexões a ideia de que, antes de criticá-los, é preciso apreender a eficiência de tais métodos, já que muitas pessoas foram alfabetizadas e conseguiram avançar em sua formação, sendo frutos desses tipos de propostas. Outros eram radicais em seus comentários, denominando-os como autoritários e silenciadores, já que não incentivavam os alunos a desenvolver a capacidade de questionar e participar ativamente de sua aprendizagem.

Nesse debate nos posicionamos com a atitude de quem pretende acompanhar o movimento e dinâmica da história. Não podemos tomar o passado de forma depreciativa, desvalorizando ações e experiências dos sujeitos históricos. Há que se visualizar que muitas práticas sociais, constituídas em tempos passados, são retomadas

27 Entrevista com seu Benevenuto Nogueira, realizada em sua residência, no mês de janeiro de 1998.

constantemente e, por mais que o neguemos muitas, ainda hoje, fazem-se presentes em nosso cotidiano, através de nossas mais diversas e diferentes atitudes, posicionamentos, hábitos e costumes. O passado refaz-se nas teias do presente em situações sutis e publicamente expostas.

Acreditamos que a sociedade cria/recria historicamente formas específicas de ensinar, seja com novos métodos, seja com novas tecnologias. Precisamos, contudo, atualmente, dadas às necessidades das novas demandas, estabelecer critérios específicos para nossas práticas educativas. Valorizar potencialidades e riquezas culturais dos alunos que provêm de diferentes realidades sociais, sem impor estratégias que visem homogeneizar suas ações, é prática necessária para se fazer educação no século XXI. As metodologias de trabalho precisam ser pensadas dentro de uma dimensão em que as diferenças não sejam apagadas, mas exploradas, a fim de produzirem situações de aprendizagens que possibilitem práticas de cidadania, atendendo desejos, necessidades e interesses dos alunos.

A partir de 1968, com a construção da 1ª escola estadual na sede do município e a contratação de 03 professores de Belém, em 1970, “planta-se as primeiras sementes do processo educacional na sede do município”, de acordo com os comentários de Hermógenes F. dos Santos, prefeito de Melgaço em duas gestões (1973-1976 e 1983-1988), hoje falecido. No caderno de memórias de seu Francisco Mamede, essas professoras vieram do município de Capanema e todas eram normalistas. As professoras, Maria Bezerra da Silva, conhecida pela população como Jura, assumiu o cargo de diretora da Escola Bertoldo Nunes, instituição desativada em 1984 para dar lugar a Escola Tancredo Neves; Maria Leite Rosas da Silva (Nena) e Delzirene foram lotadas com o cargo de professora.

Essas moças desenvolveram muito o ensino tanto na cidade como no interior, pois foram nomeados vários professores para os diversos lugares, como Laguna, Carnajuba, Pracupijó, Alto Tajapurú, etc. e davam assistência levando material e merenda, fo-

ram instalados diversos postos de Mobral de forma que foram dois anos que o Setor Educacional teve progresso (SOUZA, 1989).

Por possuírem qualificação para o exercício da docência naquele tempo, essas primeiras professoras migrantes passaram a motivar e incentivar os moradores a colocarem seus filhos para estudar²⁸. Começou, assim, a organização do setor de educação em Melgaço com algumas penetrações nos espaços rurais. Mesmo sem dar conta de atingir raios amplos das necessidades de escolarização no município, as necessidades dos moradores exigiram dos gestores das décadas de 1970 e 1980 a criação de novas escolas no espaço rural e consolidação do ensino de 1ª a 8ª séries no espaço urbano. No entanto, as políticas pensadas para o setor educacional ainda contemplavam um número reduzido de habitantes, pois o contingente significativo de crianças em idade escolar continuava fora da escola, em função de uma série de questões que ainda hoje contribuem para explicar porque Melgaço, até os anos 2013, era um dos municípios com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Uma das ações que vão representar importante avanço nas conquistas educacionais do município é a implantação do 2º grau em Magistério pela SEDUC/SOME. A história desse processo, começaremos a compartilhar a partir de agora.

Desafios do Magistério: lutas e conquistas

A educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério.... O trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores(as)/educandos(as) traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa (ARROYO, 2000, pp. 18-19).

²⁸ Para uma leitura sobre professoras migrantes em Melgaço, ler (BAIA-SARRAF, 2015; 2017).

A cidade de Melgaço até 1989 não contava com o curso de Magistério, tinha apenas o antigo 1º grau, pois não dispunha de profissionais com formação específica para assumir essa área de trabalho. Interessados em suprir a carência de professores para as séries iniciais e 5ª a 8ª séries, os gestores municipais contratavam ou ofereciam vantagens para que o estado, responsável pelo 1º grau maior, contratasse professores de outros municípios, pessoas que tinham ou não cursado o antigo 2º grau na área de Magistério. Memórias de pais de alunos e ex-alunos do Curso de Magistério revelam que durante a década de 1980, apenas duas professoras leigas eram moradoras de Melgaço, o restante era migrante de várias localidades do estado do Pará (BAIA/SARRAF, 2017).

Em 1984 foi iniciada a oferta da primeira turma de 5ª série na sede do município e nos anos seguintes, 6ª, 7ª e 8ª séries. A implantação do 2º grau em Magistério aconteceu em 1990 por meio do SOME, vinculado à SEDUC. Se o quadro de docentes do espaço urbano começava a se formar com professoras migrantes, a grande maioria já com o Magistério, o espaço rural contava com 100% de professores leigos. Uma longa história, muitos desafios e sujeitos sociais estavam em escritura.

O convênio para a implantação do curso de Magistério em Melgaço pelo SOME foi feito através de uma parceria entre a SEDUC e a Prefeitura Municipal. Aquela garantiria os salários com gratificação para os educadores e mais a passagem para o deslocamento às localidades e esta deveria oferecer o custeio de moradia e alimentação para os professores durante o período de cada módulo, a fim de garantir a permanência dos docentes no município. De acordo com relatos do Sr. Carlos Taveira dos Santos, ex-prefeito de Melgaço, hoje falecido, foi no seu mandato (1989-1992) que a parceria se estabeleceu e ele procurou honrar com todos os compromissos assinados, inclusive se tornando amigo de muitos professores.

A despeito da defesa do gestor, em diálogo com ex-alunos ficamos sabendo que uma das dificuldades sentidas pelos professores foi a ausência de energia elétrica efetiva, especialmente durante a noite. A precariedade do sistema de energia provocava frequentemente problemas no motor que gerava energia para iluminar a cidade.

As noites sem aula prejudicavam o planejamento dos docentes e a aprendizagem dos discentes. Como a maioria dos discentes trabalhava nos turnos da manhã e da tarde, não havia disponibilidade para reposições de aulas perdidas nesses horários. A ex-aluna, Edina dos Santos Serra, da 1ª turma do SOME relembra também outros problemas que dificultavam o cumprimento do convênio entre prefeitura e SEDUC:

No início desse processo de implantação do 2º grau houve vários problemas, porque quando foi feito o convênio, a prefeitura se comprometeu em pagar uma bolsa para os professores, assim como em dar alimentação e moradia, só que, muitas das vezes, isso não era cumprido. Lembro que uma vez os professores tiveram que pedir reunião com o prefeito da época. A conversa era para nós não ficarmos parados. [...] Eu sei que na época os professores passaram um pouco de dificuldades nessa parte que a prefeitura não estava cumprindo com o que assinou no convênio²⁹.

Trabalhando com a ideia de que o processo de relembração se dá de forma seletiva, a narrativa da entrevistada apesar de trazer informações importantes da situação do Magistério na cidade, não contextualiza o governo do Sr. Carlos Taveira. Assim, de acordo com as vivências dos alunos no curso de Magistério a respeito dos termos do convênio, eles revelam o seu cumprimento parcial. A situação tornou-se mais grave no período de 1993 a 1996, quando o município viveu várias crises políticas com afastamento e cassação dos gestores. Nesse período, os alunos correram o risco de não concluírem o curso por falta de responsabilidade e compromisso do governo com a educação e, por isso, o município várias vezes foi ameaçado de perder o curso pelo não cumprimento do regime de parceria estabelecido.

Diante dessas problemáticas, os alunos assumiram o *front* da luta política para garantir a manutenção do curso e a permanência dos professores no município, chegando até a se responsabilizarem

²⁹ Entrevista realizada no dia 08 de setembro de 2002.

por certos compromissos que cabiam ao município assumir. “Muitas vezes os alunos chegaram até a ajudar professores em questão de alimento para que o professor não fosse embora, outra vez, tivemos até que fazer uma manifestação [...] com o prefeito passado para que ele pudesse cumprir”³⁰. Os relatos de diferentes agentes históricos que participaram das batalhas para que o Magistério pelo SOME se enraizasse em Melgaço são retratos complexos do percurso do 2º grau nesse município em seus primeiros anos.

A falta de luz elétrica e a alimentação para os professores somaram-se ao problema da moradia com inúmeras goteiras no telhado, impossibilitando-os de viverem em ambiente confortável. Por um bom tempo a casa onde eles residiam não oferecia as mínimas condições de abrigá-los. A presença de ratos e baratas colocava em risco a saúde dos docentes, além de não oferecer segurança, o que levou a perdas de objetos pessoais.

Esse quadro de dificuldades foi sendo superado com a luta dos alunos e familiares e a chegada ao poder, a partir de 1997, de novos gestores sensíveis às problemáticas da educação. “Depois da passagem de alguns governos que pisaram na bola, o município recebeu novos administradores. Hoje, eu vejo que a prefeitura está de parabéns, entendeu, porque está cumprindo o que é realmente de direito dos professores do SOME”³¹. Outra entrevistada relatou: “Antes, na sala de aula, a gente ouvia muita reclamação de professor e hoje a gente não vê professor reclamar mais de nada, aliás, quando se trata de comparar com certos municípios eles ficam elogiando Melgaço, destacam positivamente a atuação do secretário de educação, tanto no tratamento cordial, quanto no cumprimento dos termos do convênio”³².

Se as reclamações sobre a infraestrutura local foram cessando, a atuação da SEDUC no município, contudo, deixava a desejar. Com isso, outra frente de luta para a conquista de acompanhamento mais

³⁰ Entrevista com o ex-aluno e professor, Manoel Moreira Almeida, no dia 31 de agosto de 2002.

³¹ Entrevista com a Diretora da Escola Estadual Tancredo Neves, Raimunda Wilma Corrêa Vilar Brasil, no dia 24 de setembro de 2002.

³² Entrevista com a ex-aluna e professora, Laurenita Pereira Almeida, no dia 29 de agosto de 2002.

efetivo por parte do Governo Estadual emergiu. Narrativa de um ex-aluno e hoje professor de Geografia da rede municipal e estadual recompõe o cenário:

Também passamos a ver que houve problemas por falta de não ter um acompanhamento mais efetivo da SEDUC. Infelizmente a comunidade acaba também não fazendo a fiscalização, alguns professores que vêm para o município não se preocupam em trabalhar corretamente um determinado programa e acabam deixando a desejar. Então, vejo que o problema maior é por falta de fiscalização ativa dos alunos, principalmente por serem os mais prejudicados. Muitas vezes a própria direção do colégio que, muitas vezes, por ser amiga e não querer prejudicar o professor, acaba não reclamando para a SEDUC. Às vezes isso também acontece com a secretaria de educação. Eu me lembro de uma única vez quando o Prof. Agenor Sarrafera secretário, ele percebeu o problema e imediatamente fez a reclamação, o professor ficou chateado, mas a SEDUC logo chamou atenção, melhorando a questão da permanência do professor no município que era um problema³³.

Em olhar panorâmico, os relatos dos entrevistados deixam ver que não foi tão difícil negociar a implantação do curso de Magistério em Melgaço, difícil foi sua efetivação e permanência no município, pela falta de compromisso de alguns gestores com a educação, tanto é que no ano de 1991 o município apresentava o segundo pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Pará em educação, saúde e longevidade, à frente apenas do município de Garrafão do Norte. Por outro ângulo, foi preciso mapear fatores que contribuíram para que o curso não se efetivasse de forma tão eficiente, principalmente no que concerne à atuação da SEDUC no município.

De 1997 a 2001, o 2º grau em Magistério pelo SOME em Melgaço entrou em sua segunda fase, consolidando-se e passando a ser uma ação em parceria com estado e município. A partir destes tem-

³³ Entrevista com o ex-aluno e professor, Manoel Moreira Almeida. Depoimento citado.

pos, a pintura de um novo retrato para a educação municipal começou a ser produzida. Visto como uma ação fundamental para a construção do desenvolvimento local, as novas gestões foram sanando as problemáticas da falta de luz elétrica, moradia e bolsa alimentação dos professores, apoiando, inclusive, eventos educativos e culturais realizados pelas turmas do 1º ao 3º ano.

As mudanças internas e externas passaram a acontecer paulatinamente. As reformas foram realizadas na casa dos professores; a compra de equipamentos de alguns eletrodomésticos e móveis; a contratação de uma pessoa para cuidar da alimentação e limpeza da casa, no período da presença dos professores no município. A partir de 2002, apesar de o Magistério não ser mais o curso ofertado, mudando para Ensino Médio, modalidade Educação Geral, os professores continuaram recebendo a bolsa alimentação, materiais de limpeza e apoio para realizarem suas atividades.

Junto da luta pela efetivação do curso de Magistério, gestores, professores e alunos do antigo 1º grau uniram-se também para lutar pela melhoria na infraestrutura da Escola Tancredo Neves, única escola estadual no município de Melgaço. Assim, retroprojektor, televisão, vídeo, computador e uma biblioteca exclusiva para o Ensino Médio foram conquistados. Igualmente, os alunos foram criando clareza de seus direitos frente à secretaria de estado de educação e passaram a exigir a lotação de professores mais responsáveis com o trabalho docente. Certamente, outras necessidades existiam e não foram sanadas, mas as mudanças permitiram com que número significativo de alunos concluísse o tão sonhado 2º grau em Magistério até 2001 e depois o Ensino Médio em Educação Geral.

Os Alunos e sua Formação: possibilidades e aprendizagens

Ensinar é uma atividade relacional: para coexistir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem

parte da aprendizagem necessária para ser professor (MELLO, 2000, p. 104).

O desenvolvimento do curso de Magistério, apesar das dificuldades enfrentadas ou lacunas deixadas no processo formativo, é analisado pelos ex-alunos como decisivo na formação dos professores, principalmente na questão da ação pedagógica. Nós, autores desse capítulo, também alunos das turmas de 1992 e 1995 respectivamente, participamos de uma série de atividades educativas extracurriculares que contribuíram em nossa formação docente. Entre elas destacamos: curso preparatório para o vestibular, palestra para a comunidade, oficinas de dança, teatro, expedições de pesquisa, trabalho de campo, festivais de teatro, entre outros.

Nas linhas do projeto do SOME e a narrativa dos primeiros professores que vieram exercitar a docência no curso de Magistério em Melgaço, fazia parte do currículo a realização de projetos para trabalhar com questões que viessem contribuir com o desenvolvimento educativo, social e cultural da comunidade escolar. Assim, precisavam desenvolver uma diversidade de ações de impacto formativo, uma vez que o SOME por não se caracterizar apenas como um projeto de ensino, mas também como um projeto de extensão educacional, exigia desses profissionais a execução de tais atividades.

Por outro lado, não podemos esquecer que outros professores não demonstravam esse mesmo interesse, “deixando a desejar” no cumprimento de suas obrigações com a comunidade escolar e com o município. O curso de Magistério, no olhar dos ex-alunos que se tornaram professores, trouxe para a educação melgacense enorme contribuição na ação pedagógica dos professores do ensino fundamental. Os professores do Magistério apresentaram novas formas de se trabalhar com os conteúdos. A prática pedagógica passou a ser ativa, participativa. As metodologias dos seminários, dramatizações, pesquisas, excursões, permitiram o desenvolvimento de múltiplas habilidades nos docentes. E, muitas vezes, esses alunos em formação promoviam oficinas pedagógicas para os professores da escola do ensino fundamental, organizavam minicursos, palestras sobre os temas transversais e assuntos de interesse do campo docente e social.

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

A experiência com o teatro tornou-se algo marcante na vida de vários alunos que cursaram o Magistério no contexto de 1994 a 1996. Muitos deles lembram a presença afetiva do falecido professor Wilson Baia, um dos idealistas do Festival de Teatro do circuito que envolvia os municípios de Melgaço, Currálinho, Portel, Gurupá. Esse projeto organizado pelos professores e alunos também contou com a participação de outras pessoas da comunidade. Na ótica dos discentes, os eventos realizados foram considerados riquíssimos para a formação dos futuros professores. O principal objetivo era integrar alunos de vários municípios onde o SOME funcionava e despertar as habilidades artísticas e culturais dos moradores desses municípios através do teatro.



IV Festival de Teatro realizado pelo Circuito 09 do SOME, na cidade de Gurupá em 1996. A imagem mostra os alunos do Magistério de Melgaço apresentando a peça teatral “A VERDADEIRA FACE DA CIDADANIA”, escrita pelo ex-aluno e professor Agenor Sarraf. Fonte: Arquivo pessoal Agenor Sarraf.



Participação dos alunos do 1º ao 3º ano do Magistério, em 1997, na quadra junina, organizada pela Escola Estadual Tancredo Neves. A imagem traz o espetáculo “O CASAMENTO NA ROÇA”. Fonte: Arquivo pessoal da ex-aluna e professora Laurenita Almeida.

Além do Festival de Teatro, os professores do Magistério Wilson Bahia e Leda Barros, junto com os professores do 1º grau, tendo à frente a professora Jurema do Socorro Pacheco Viegas, deram início ao festival do folclore em Melgaço, evento que por muitos anos era promovido pela Escola Tancredo Neves, junto à comunidade local, atraindo a participação de um número significativo de moradores da cidade. Igualmente, os alunos do SOME participaram dos mais variados eventos sociais e culturais da cidade, a exemplo das quadras juninas, ou organizaram grupos de dança e teatro como foi o caso do Grupo Guarycuru Arte, sob a direção do ex-aluno e professor Agenor Sarraf Pacheco, o qual contou com a participação de número considerável de ex-alunos, como Elias Sarraf, Aldolino Farias, José Antônio Farias, Manoel Raimundo Soares, Manoel Raimundo Nogueira, Hélio Baia, Maria Cilene, Ilca Sarraf, Marilene Viegas, Cileide Viegas, Ciléia Viegas, Valneres Farias, Valmina Farias, Leda Andrade, Wilson Ribeiro Júnior, entre outros. Uma de nossas entrevistadas narrou:

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

Essa nova metodologia promoveu mudanças no trabalho docente. Os professores começaram a refletir sobre as suas práticas dentro da sala de aula, socializar o conhecimento diário do aluno com conteúdos (...) porque até antes os professores se preocupavam apenas em trabalhar os conteúdos. A partir daí não, a maioria dos professores passaram a fazer um trabalho de conscientização, trabalhando fora da sala de aula (...) Verifiquei que com esse tipo de metodologia trabalhada em sala de aula diminuiu mais a repetência na escola³⁴.

A narrativa nos leva a compreender como Selma Garrido (2002) vem trabalhando a formação do educador, como um profissional que não constrói sua formação somente através de um curso, mas:

Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores nas escolas. Nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p. 19).

Torna-se visível que a formação do trabalho docente é um processo sempre em transformação, por isso o educador deverá tomar para si a responsabilidade de ser um profissional comprometido com a causa da educação, lutando por formação continuada. Focado nessa linha de interesse, ele irá buscar renovar-se e aperfeiçoar-se para ter um maior contato com novas teorias e metodologias, a fim de que estas possam lhes possibilitar maiores transformações em suas práticas pedagógicas na sala de aula. Por outro lado, não podemos esquecer

³⁴ Entrevista com a ex-aluna e professora, Vângela do Socorro Pinheiro Michiles, no dia 29 de agosto de 2002.

que o professor precisa compreender que para assumir sua profissão com maior segurança e autonomia, depende muito de sua formação e de seu envolvimento com o ofício.

É de conhecimento público que a formação do professor não se faz somente por conhecimentos teóricos, mas também por conhecimentos adquiridos de suas experiências, que deverão ser aperfeiçoadas, replanejadas, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos. Teoria e prática são ferramentas que dão suporte ao trabalho docente e uma jamais poderá se contrapor a outra, visto que ambas precisam estar articuladas no auxílio da ação e reflexão que se dará por meio da observação, participação e avaliação dos trabalhos elaborados e executados pelos professores na prática que desenvolvem em sala de aula. “O professor precisa, ainda, conceber teorias de aprendizagem, de currículo e de ensino, bem como métodos didáticos, estratégias e recursos instrucionais para planejar seu curso e organizar as experiências de ensino a serem desenvolvidas em sala de aula” (SANTOS, 1998, p. 125).

Essas experiências de ensino são conhecimentos empíricos e habilidades metodológicas que o educador ganha no decorrer do exercício da profissão, das relações sociais que estabelece com os professores, comunidade e alunos. Ficou perceptível que as novas metodologias de ensino adotadas pelos docentes do SOME, incentivaram tanto os formandos quanto os professores que já atuavam no ensino de 1º grau a praticarem outros fazeres pedagógicos. A reflexão sobre compromisso, responsabilidade e criatividade, através de uma visão de prática de ensino inovadora, passou a exigir revisão constante de metodologias e de posturas no trabalho dos novos e antigos docentes.

Deste modo, a partir dos novos significados que os alunos do Magistério deram ao cotidiano da docência, através de específicos saberes da experiência adquiridos em vivências com outros profissionais e pelos conhecimentos teóricos e metodológicos apreendidos no processo de formação, sua prática ganhou diferenciados rumos nas relações entre educador-educando e ensino-aprendizagem.

Portanto, à medida que esses ex-alunos foram tendo a oportunidade de pôr em prática conhecimentos absorvidos na formação em Magistério e tornando-se regentes de classe, foi possível criarem

condições de ampliar seus repertórios de saberes, forjando novas possibilidades de crescimento não só intelectual e profissional, mas também de construção de experiências humanas nos diálogos e trocas com alunos e comunidade escolar.

Professores e Alunos: saberes, sociabilidades e estranhamentos

Toda e qualquer revolução pedagógica deve levar em conta a afetividade do educador, pois suas aptidões afetivas são fundamentais para o mundo do futuro (MOSQUERA, 1976, p. 105).

As narrativas dos ex-alunos que fizeram o curso de Magistério em Melgaço pelo SOME recompõem as memórias de saberes, sociabilidades e estranhamentos, alinhavados dentro e fora da sala de aula com os professores. A grande maioria procurava estabelecer relações afetivas que acabavam extrapolando os muros da escola. Laços de diálogos, convivialidades, algumas vezes até amorosos manifestaram-se nesses tempos de formação escolar. Contudo, territórios de estranhamentos marcados pela diferença de quem era o professor e de quem era o aluno também foram experienciados. “É evidente que tem as exceções, tinham alguns professores, contudo, não sei o porquê, que se comportavam de uma maneira totalmente diferente, não sei se era pelo fato de virem da capital aqui para o interior ou por seu próprio jeito de ser”³⁵.

O conteúdo das entrevistas, assim como lembranças a quando de nosso processo de formação, faz afirmar que alguns professores mostraram-se caminhando na contramão das novas orientações pedagógicas, atitudes que dificultavam o diálogo e o processo de ensino-aprendizagem com os educandos. Essas questões afetavam tanto o aprendizado quanto à relação professor-aluno, causando, muitas vezes, situações desagradáveis na sala. Insegurança para expor opiniões, ideias e informações faziam parte do cotidiano da sala de aula

³⁵ Entrevista com a ex-aluna e professora, Maria Cilene Costa Viegas, no dia 28 de agosto de 2002.

quando a regência estava sob a condução desses professores, os quais exercitavam e deixavam claro seu poder de superioridade frente aos alunos. Considerando-se incontestáveis, detentores de notório saber, aos moldes da pedagogia tradicional, esses professores faziam-se o centro do espaço de ensinamento.

Na contramão dessa postura, na fala da maioria dos ex-alunos entrevistados, número significativo de professores estabelecia uma relação de amizade mútua com os alunos e isso foi considerado como um ponto significativo para o processo de formação educacional, humana e profissional. A maioria dos professores estava realmente preocupada com a formação discente e isso fazia com que o espaço da sala de aula se alongasse a outros lugares, como por exemplo, a própria casa dos professores, já que muitos alunos ao ganharem a liberdade de acessá-la quando houvesse necessidade de alguma explicação ou orientação para realizar os trabalhos propostos, recorriam ao professor em sua residência. Isso fazia com que durante o dia, a casa dos professores se tornasse um espaço de visitas constantes dos alunos, tanto para buscar informações sobre atividades pedagógicas, quanto para conversar, jogar dominó, baralho, assistir televisão ou praticar outras sociabilidades. Esse tipo de relação facilitava a aprendizagem em sala de aula, já que os professores estabeleciam princípios de amizade, cooperação e disponibilidade para trabalhar com a formação desses alunos. Na lembrança de uma ex-aluna esse retrato de memória é redesenhado.

Ah, a relação professor e aluno era muito boa. Nós tínhamos aulas teóricas e práticas excelentes. Nós, eu principalmente, às vezes dava vontade de desistir, porque quando nós entramos no Magistério, aquilo era tudo novo pra gente fazer. Como eu trabalho de manhã e de tarde, às vezes eu não tinha tempo de fazer esses trabalhos, aí dava vontade de desistir, mas os professores aconselhavam sempre para a gente não desistir. Então, eu posso dizer que a relação com eles era boa mesmo, às vezes nós íamos para casa dos professores quando

tínhamos qualquer dificuldade. Íamos com eles e eles conversavam com a gente, explicavam, então ia melhorando mais a situação da gente³⁶.

A relação de amizade tecida pelos professores e alunos do Magistério foi forte aliada para a permanência de alguns alunos no curso, pois através do diálogo, esses alunos confienciavam problemas pessoais que de uma forma ou de outra eram empecilhos para continuarem estudando. A pedagogia dialógica estabelecida fora do espaço da sala de aula contribuía para que alunos e professores encontrassem soluções viáveis para os problemas que vivenciavam cotidianamente. Se por um lado, os professores ajudavam os alunos a repensarem suas práticas humanas, como é o caso de nossa entrevistada, por outro lado, os alunos também se tornavam companhia importante para o professor partilhar seus problemas e poder também refletir sobre os possíveis caminhos que deveria trilhar.

Baseados no depoimento da ex-aluna, entendemos que numa relação são de fundamental importância elementos como o diálogo e a compreensão, principalmente numa relação professor-aluno, como nos fala Paulo Freire (2002, p. 153): “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa”.

O professor precisa ser reflexível e flexível ao diálogo para começar a compreender e se tornar íntimo na realidade do educando, possibilitando uma interação mais afetiva que facilite a condução do trabalho docente através do desempenho e da participação dos alunos no desenrolar das atividades pedagógicas. Professores e alunos precisam selar o crescimento de um trabalho compartilhado de compromisso e responsabilidade pelo fazer em sua formação, pois sabemos que o trabalho docente, mesmo tendo que conviver com uma variedade de limitações sociais, econômicas, políticas, consegue se modificar e se desenvolver de maneira mais crítica nas atividades realizadas, por meio de análises reflexivas dos problemas que a sociedade vivencia.

³⁶ Entrevista com a ex-aluna, Edina Serra. Depoimento citado.

Considerando que o trabalho docente não se resume apenas ao espaço da sala de aula, mas constitui-se em todo o meio social no qual está inserido, já que a escola está recheada de sujeitos que compõem esse contexto em toda a sua dimensão, por isso a prática docente, além do complexo e exigido “ensinar a ler e escrever”, compõe a dimensão do ensinar o educando a saberviver no seu meio social. É importante esclarecer que o saber viver é uma aprendizagem que está sempre em desenvolvimento e se aperfeiçoando com os saberes adquiridos na sala de aula e as experiências vivenciadas no cotidiano de cada indivíduo. Desta forma, o trabalho docente deverá expressar-se numa relação íntima com a realidade social e pessoal do educando.

Em outro depoimento de um ex-aluno, a experiência compartilhada entre a maioria dos professores com as turmas do 1º ao 3º ano do Magistério revelava-se como “uma relação entre amigos, até porque alguns professores chegaram a contar para gente que em qualquer lugar que eles vão a única família que eles têm são os alunos. Então a gente considerava como se fosse uma amizade entre professor e aluno dentro e até fora da sala de aula”³⁷.

Entendemos que a interação estabelecida entre professor e aluno deverá levar em conta os aspectos cognitivos e socioemocionais para que a relação possa ficar mais significativa e proveitosa. Considerando a narrativa de nosso entrevistado, alguns professores que passaram por Melgaço mostravam-se interessados em fazer um bom trabalho baseado na realidade local, a fim de contribuir de fato com a formação dos futuros professores que, possivelmente, estariam atuando nessa comunidade e pudessem compreender na sua formação o significado de ser professor e quais são as vantagens e desvantagens da profissão.

Portanto, o vínculo afetivo contribuiu para estimular que a maioria dos formandos aprendesse a ter mais responsabilidade com a aprendizagem e interesse em assegurar a manutenção e continuação de seus estudos. A maneira como os professores conduziam suas aulas e os laços de amizade cultivados eram incentivos e convites a novos desafios e descobertas para os alunos. A relação professor-aluno

³⁷ Entrevista com o ex-aluno e professor, Manoel Raimundo de Lima Nogueira, no dia 08 de setembro de 2002.

quando acontece através de relações amistosas e de afeto, possibilita uma maior autonomia na prática do educador e maior segurança na participação do aluno.

Autonomia e prática educativa são dimensões do viver pedagógico que nos permitem analisar, avaliar e perceber o modelo de educação que temos em nossa sociedade. Essa questão é fundamental quando nos propomos a investigar a formação do professor, especialmente em se tratando de profissionais que construíram sua trajetória de trabalho, mediada pelo curso de Magistério que, apesar das mudanças ocorridas na legislação brasileira, ainda hoje é um dos caminhos para a aquisição dessa formação.

Tal formação não se encerra na conclusão do referido curso, mas exige do formado que esteja cotidianamente renovando-se, refazendo-se, na perspectiva de acompanhar as mudanças sociais e contribuir na humanização de sujeitos capazes de lidar com as tensões, embates, situações e descaminhos impostos pelo viver em sociedade. Nessa sintonia, o professor quando adquire domínio de sua profissão e estabelece uma boa relação com seus educandos, consegue conquistar mais autonomia na sala de aula, a qual deverá ser usufruída conjuntamente, através das atividades por ele realizadas, privilegiando, portanto, a democratização da prática educativa nas unidades escolares.

Desta forma, o trabalho desenvolvido conquista novas dimensões que permitem ao professor começar aos poucos a quebrar com a hierarquização do saber que ainda há nas salas de aula, ou seja, o conhecimento passa a ter um viés de construção, formulação, reformulação. O movimento para essa produção passa a ser a participação mútua do professor e dos alunos, fazendo com que passem a ser sujeitos responsáveis desse processo de elaboração, democratização, reflexão e avaliação do saber.

Conquistas e Outros Desafios

A aquisição de conhecimentos e a sua utilização prática na forma de habilidades tornaram-se, ao longo dos últimos dois séculos, nos fins e meios para todas as atividades educacionais nas socieda-

des modernas e constituem em instrumentos fundamentais a serem possuídos por cada indivíduo na sociedade (RODRIGUES, 2010, p. 235).

A história do Magistério em Melgaço pelo Sistema de Organização Modular de Ensino da Secretaria de Estado de Educação (SOME/SEDUC) é um capítulo especial na história da educação do município. Ainda que ele não tenha se tornado a única solução para os históricos problemas sociais da municipalidade, é preciso considerar os impactos positivos causados com sua implantação, desenvolvimento e conclusão.

De acordo com os retratos da realidade apresentada ao longo desse texto, até 1989 o município ofertava apenas na cidade o ensino de 1º Grau. Os 11 anos da presença do Magistério neste espaço marajoara estruturaram as bases para que Melgaço participasse no Marajó e no Pará da formação em nível superior.

O primeiro vestibular da Universidade Federal do Pará que contou com a participação dos alunos desse município foi o de 1993. Dos 16 inscritos, 14 foram aprovados nos cursos de Matemática e Geografia para o Campus de Breves, Letras e Pedagogia para o Campus de Soure.

Nesta década, após superar as crises políticas da gestão de 1993 a 1996, quando o prefeito foi cassado pela malversação dos recursos públicos e o prédio da prefeitura queimado pelo atraso no salário dos funcionários, Melgaço adentrou em processo de expansão da formação docente para o espaço rural. E os ex-alunos do SOME, agora cursando ensino superior ou já formados, assumiram a docência de 1ª a 8ª séries ou cargos estratégicos dentro do setor educacional.

Assim, as bases da formação em Magistério montadas em 1990, permitiram com que alguns alunos assumissem a docência no espaço rural, assim como em 2001, um ex-aluno ao assumir a secretaria municipal de educação, continuasse à formação dos professores do espaço rural pelo Projeto Gavião II, permitindo com que 76 alcançassem a formação em Magistério. Igualmente, em 2001, este ex-aluno escreveu o Projeto Janelas para o Saber, o ensino de 5ª a 8ª séries nas comunidades ribeirinhas, iniciando a oferta desses níveis de ensino no ano seguinte.

Se os avanços podem ser descritos, somente a formação em Magistério não é suficiente para solucionar déficits históricos do município. No ano de 2013, por exemplo, Melgaço ganhou destaque nas redes midiáticas nacionais e internacionais, depois da divulgação do resultado da avaliação do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM), coordenado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/ONU) com base nos dados do Censo Demográfico de 2010. A notícia trouxe o município na última posição no ranking dos municípios brasileiros, assinalando como pior lugar para se viver no Brasil, de acordo com a lógica internacional.

Na última posição no ranking do IDHM está a cidade de Melgaço, no Pará, que obteve índice de 0,418 e registra “muito baixo” desenvolvimento humano. Com 24.808 habitantes segundo o IBGE, fica situada a 290 quilômetros da capital Belém – a única entrada da cidade é por via fluvial. Embora na última colocação, Melgaço registrou evolução positiva de 136% em relação ao índice divulgado em 1998. Na ocasião, o IDHM do município foi de 0,177. Em relação a 2003, a evolução foi de 60,7% – na ocasião, o índice de Melgaço era de 0,260 (G1, 29/07/2013, às 14h30).

Na Wikipédia, as representações de Melgaço não são diferentes.

Melgaço é o município mais atrasado do país, com índice de IDH igual a 0,418, comparável com o índice do Malawi, país do sudeste da África, um dos 20 países com IDH mais baixos do mundo, segundo o PNUD. Isto significa que as condições e vida no município são semelhantes às condições de vida do Zimbábue, Etiópia e Ruanda. No índice, destaca-se a educação do município, que alcança baixíssimos 0,207, indicando que a cidade possui a pior média de anos de estudo do Brasil, e ainda a pior expectativa de anos de estudo.

Os últimos retratos de Melgaço nos meios de comunicação expressam que o nível de desenvolvimento do município está sempre em situação de baixa qualidade nas avaliações³⁸. A divulgação desses índices não foi recebida de maneira pacífica e tranquila por moradores e classe política local, gestando diferentes discursos e reações no cotidiano da cidade (SILVA, 2019).

Na concepção dos moradores os dados retratavam a péssima gestão pública do grupo que passou a comandar o poder local em 2009. Já na ótica desse grupo político, os índices por retratarem a realidade do município no período de 2001-2010, centravam-se em oito anos do prefeito anterior, por isso não poderia ser culpabilizado.

Diferentes entrevistas foram realizadas com políticos e intelectuais especialistas na temática marajoara nos efervescentes dias quando o PNUD tornou público os dados do IDHM em 2013. Em uma delas, publicada no Jornal *O Diário do Pará* em 11/08/2013, Sarraf-Pacheco contextualizou a formação da sociedade marajoara, a qual possibilitou compreensões mais amplas do quadro histórico-social de Melgaço.

Melgaço, como um município do Marajó e da Amazônia, tem uma formação histórica pautada no modelo monocultural da grande propriedade. Ali poucos detêm muita terra e muitos não detêm quase nada ou não têm terras para trabalhar. Essa geografia de uma vida rural fez com que, na medida em que esses municípios fossem se emancipando, chegasse ali um modelo de gestão pública baseado em políticas coronelistas, clientelista, de política de favores, em que, muitas vezes, não se rompe a fronteira do que é público e do que é privado [...]. Outra questão é que foi implantado em Melgaço um modelo de economia agroextrativista que não previu a sustentabilidade e a sociodiversidade. Com a agricultura tradicional sem

³⁸ Na segunda semana do mês de setembro de 2014, a rede de televisão BAND apresentou uma série de reportagens denominada Brasil: entre o céu e o inferno. A intenção era mostrar municípios de melhor e pior IDHM do Brasil. Nesta reportagem jornalística Melgaço é apresentado como o inferno do Brasil. Os arquivos da série estão disponíveis em <http://noticias.band.uol.com.br/jornaldaband/series.asp>

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

dialogar com as novas tecnologias a economia fica frágil, exportando-se pouco e, geralmente, quem explora essas áreas agroextrativistas são empresas estrangeiras ou multinacionais. O resultado é que vai ficando ali um vazio e uma população pobre.

Na compreensão do historiador, que nesse período concedeu uma série de entrevistas aos meios de comunicação, é preciso considerar dois aspectos: um endógeno e um exógeno. No aspecto endógeno a longa história de Melgaço, especialmente depois de sua emancipação política em 1961, foi traçada por gestores que assumiram a administração pública com quase nenhuma compreensão de que o bem público não é propriedade particular. Por isso, ainda hoje existem resquícios de práticas coronelistas e clientelistas, culminando na escolha de pessoas para os cargos estratégicos da gestão com pouca escolarização ou sem relação com a filosofia daquela pasta. Um exemplo visível é o atual secretário de educação da gestão 2017-2020, o qual não possui ensino superior e nenhuma formação específica para o trato com as questões educacionais. É de conhecimento público que sua nomeação cumpre apenas protocolos de negociação partidária e apoio financeiro na campanha política de 2016.

No aspecto exógeno, o pesquisador assevera que a criação de modelos únicos para avaliar o desenvolvimento local, desconsidera a importante dimensão cultural que constitui as práticas humanas em qualquer espaço. Muitos projetos pensados em Brasília, por exemplo, não conseguem se consolidar por desconhecimento da sociodiversidade regional. Apesar dessas discrepâncias, Sarraf-Pacheco considera que há uma mudança de mentalidade tanto na esfera municipal, no que tange a escolha de equipes técnicas qualificadas e responsabilidades com o gerenciamento dos recursos públicos, quanto na esfera federal, no sentido de ouvir as vozes locais e planejar coletivamente algumas ações.

Em últimas palavras, a formação de 115 alunos em Magistério, distribuídos em 10 turmas, no período em que o curso foi ofertado na sede do município de Melgaço, produziu reflexos extremamente positivos nos quadros da realidade da formação educacional local, porque o número significativo trilhou a formação continuada no ensino

superior em áreas de atuação no Magistério como Letras, Matemática, Física, Geografia, História, Pedagogia, Ciências Naturais, Música, além de Administração. Nos quadros da formação pós-graduada *stricto sensu*, temos: 1 (um) pós-doutor em duas áreas interdisciplinares, uma em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia e outra em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; 1 (um) doutor em Antropologia pela Universidade Federal do Pará; 1 (uma) mestra em Educação pela Universidade Estadual do Pará; 1 (um) mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano pela Universidade da Amazônia; 1 (uma) mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia e outro, oriundo do Projeto Gavião II, cursando mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia e 01 (um) cursando mestrado em Estudos Antrópicos pela Universidade Federal do Pará.

Por esses enredos de memórias e experiências que envolveram a sociedade melgacense em articulação com a política de direito à formação em Magistério, ofertada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, vislumbram-se a emergência de novos tempos históricos para a educação local. Se o início da formação escolarizada dos lugares faz-se com a presença de professores migrantes (BAIA-SARRAF, 2015; 2017), como acompanhamos ao longo da história da educação de Melgaço, a expansão e a consolidação necessitaram da preparação de quadros docentes nativos, sensíveis aos sentidos da identidade, da memória e da cultura daquele território geocultural. Hoje, 18 anos após a extinção do curso de Magistério nesse município, seu legado é visível. Os 115 formados pelo SOME tornaram-se agentes sociais que impactaram positivamente o campo da formação docente, profissional, humana e política do município, ajudando a pintar outros tempos de esperança para a realidade local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre – Imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BAIA SARRAF, Ilca Pena. **Professores, Pais e Ex-alunos: memórias e experiências de Magistério em Melgaço - 1990-2001**. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Breves, UFPA, 2003.

BAIA-SARRAF, Ilca Pena; SARRAF-PACHECO, Agenor; MONTEIRO, Albene Lis. Cartografia de Memórias Polifônicas: sentidos da migração de professoras para Melgaço-PA. **História Oral** (Rio de Janeiro), v. 18, p. 169-197, 2015.

BAIA-SARRAF, Ilca Pena. **Cartografia de Professoras Migrantes: formação docente na construção de identidades**. Rio Branco: NEPAN Editora, 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Cord.). **Entre-vistas, abordagens e usos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**, São Paulo, PUC-SP, v. 17, p. 63-221, novembro/1998.

HARTOG, François. Tempo, História e a Escrita da História: a ordem do tempo, **Revista de História**, São Paulo, n. 148, v. 1º, p. 09-34, 2003.

MELLO, Guiomar Namó. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, n. 14, v. 1, p. 98-110, 2000.

MOSQUERA, Juan. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTELLI, Alessandro. Formas e significados na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**, São Paulo, PUC-SP, n. 14, p. 7-24, fev/1997.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à Construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 232-257, Outubro/2001.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

SARRAF-PACHECO, Agenor. À Margem dos **Marajós: memórias em fronteiras na nascente “Cidade-Floresta” Melgaço-Pa**. Dissertação de Mestrado em História Social. São Paulo, PUC-SP, 2004.

_____. À margem dos **Marajós: cotidiano, memórias e imagens da “cidade-floresta” Melgaço-Pa**. Belém: Paka-Tatu, 2006.

_____. **En el corazón de la Amazonia: Identidades, Saberes e Religiosidade no Regime das Águas Marajoaras**. Tese de Doutorado em História Social. PUC-SP, 2009.

_____. Lutas e Urdiduras Entre a Cidade e a Floresta: o “fazer-se” da educação em Melgaço-Pa. **RECE: Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 12, p. 1-23, 2013.

SILVA, Ítala Maria Barbosa da. **Melgaço entre o Céu e o Inferno: narrativas e debates sobre o IDH**. Dissertação de Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura. Belém, Unama, 2019.

SOUZA, Francisco de Oliveira e. **Caderno de Memórias (1927-1988)**. Melgaço, 1989.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. v. 01. Tradução Renato Bussatto Neto, Cláudia Rocha de Almeida. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

**PLANTANDO SONHOS: O SOME NA
MEMÓRIA DE ESTUDANTES DE
GOIANÉSIA DO PARÁ**

TIESE R. TEIXEIRA JUNIOR

INTRODUÇÃO

Tocar em aspectos da história da educação pública da região sudeste do Pará é entender que “Caucho”, “Castanhais”, “Garimpos”, “Minérios”, “Conflitos Fundiários” e “Massacre da Curva do S” podem configurar-se como palavras-chave, ou expressões, que representam elementos em torno dos quais, as disputas pela apropriação de recursos naturais tenham se manifestado neste contexto. Escritos do campo científico têm apontado que esta disputa resultou na territorialização camponesa, na organização de um movimento que possa definir as políticas públicas, para ações mais de acordo com as pautas das populações do campo, portanto, no estabelecimento de outro projeto de desenvolvimento territorial divergente do agropecuário, como por exemplo, a “rede geográfica solidária camponesa de luta pela terra que fortalece a sua territorialidade no sudeste paraense”, da qual nos fala Miranda (2012).

Historicamente, o processo de ocupação dessas áreas de fronteira foi caracterizado por intenso dinamismo e por abrigar uma ampla e conflitante diversidade social, que inclui, tanto populações indígenas e caboclas, como agricultores migrantes, fazendeiros, madeireiros e empresas capitalistas. Essa diversidade humana por sua vez traz uma variedade de representações de mundo, e de formas de reprodução social e econômica, estando aí, formas diversas de uso e ocupação da terra. No Sudeste do Pará, na década de 1930, o estado distribuiu um milhão de hectares de castanhais na forma de cessão de aforamento para aliados políticos, criou-se, então, o polígono dos castanhais, com 250 bosques nas mãos da oligarquia local.

Com o Estatuto da Terra, de 1964, se estabeleceu um acordo entre o governo militar e a igreja Católica, isso resultou na distribui-

ção de 4.100 lotes, nos anos de 1971 e 1981, numa faixa de 10 km da transamazônica, onde foram instalados os chamados colonos. No final daquela década não havia mais “terras livres”, começaram as invasões e as ocupações das grandes propriedades, por trabalhadores rurais e sem-terra. (PETIT, 2003).

Petit (2003) destaca que na região de Marabá, a extrema concentração da propriedade da terra é uma marca histórica, em 1980, por exemplo, 84% da área rural cadastrada estava nas mãos de 221 estabelecimentos com área superior a 1.000 hectares. As Propriedades excepcionalmente grandes, e as muito grandes, concentravam 70% das terras rurais sob o domínio privado no município. Nesse contexto, as centenas de famílias que chegavam ao sudeste do Pará, foram obrigadas a ocupar como posseiras áreas que eram formalmente reservadas a coleta da castanha ou a fazendas agropecuárias.

É nesse contexto, que se encontra o município de Goianésia do Pará, *locus* dessa análise. Pensar processos educativos é considerar o contexto social e sua diversidade humana, em que identidades, memórias e resistências operam e ajudam na compreensão dos significados, matérias e simbólicos, expressos socialmente. O objeto de análise deste artigo é um *corpus* extraído das memórias de ex-alunas e ex-alunos do Sistema de Organização Modular de Ensino, também chamado SOME, que se configuram como rastros importantes da história da educação pública nessa parte da Amazônia Paraense.

TECENDO UMA REDE TEÓRICA

Falar da Memória que os estudantes possuem do Sistema de Organização Modular de Ensino em ensino é acima de tudo, falar de histórias de vida. As aproximações teóricas que se seguem buscam no vocabulário conceitual de Bourdieu (1997,) e de Halbwachs (2006) suporte analítico, por entendermos que os estudos culturais, presentes nas dimensões simbólicas e subjetivas dos agentes sociais ajudam nessas leituras.

A primeira categoria aqui considerada é *Campo*, como se apresenta no texto “Os usos sociais da ciência” (BOURDIEU, 1997),

desenvolvido primeiramente em oposição às interpretações científicas nas dimensões *internalistas ou internas*, e nas *externalistas ou externas*. No caso das ciências, há uma tradição histórica que descreve o seu processo de perpetuação como sendo engendrado em si mesmo, sem a intervenção do mundo social. A noção de *campo* busca ir além dessa compreensão. Para entender uma produção cultural - literatura, ciência, etc - por exemplo, não basta apenas ater-se ao conteúdo textual da produção, menos ainda ao contexto, buscando em seguida criar uma relação entre texto e contexto. Entre esses polos há um universo intermediário que se chama o *campo literário, artístico, jurídico, ou científico*, “um mundo” do qual fazem parte os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem essa mesma produção. Esse universo é um mundo social, como os demais que existem, mas obedece a regras sociais mais ou menos definidas. (BOURDIEU, 1997).

Aí, se fixa a noção de campo, para caracterizar este espaço que possui uma relativa autonomia, sendo um *microcosmo*, com leis próprias. Por ser um universo submetido às leis sociais externas, um campo recebe e solicita ordens, instruções, contrato, créditos, etc. Precisa acionar formas de resistência que de alguma forma preservem sua autonomia. Ao tratar do campo científico, por exemplo, diz Bourdieu:

Em outras palavras é preciso escapar da alternativa da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência escrava” sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc. que são, no entanto relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. (BOURDIEU, 1997, p.21).

O campo, como autônomo, é o que permite a manifestação das pressões externas, possui uma lógica própria, como já dita, esta sua natureza permite que as pressões que recebe sejam retraduzidas, num processo de *refratação* das demandas do mundo externo. Quanto maior o grau de autonomia de um determinado campo, maior será sua capacidade de refratar as imposições, ao ponto delas se tornarem

transfiguradas, aos olhos do mundo social. É válido pontuar que, *todo campo (...) é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de lutas.* (BOURDIEU, 1997, p. 22).

Um determinado espaço – religioso, científico, ou político – pode ser descrito inicialmente como espaço físico, que comporta relações de força e de dominação. Os agentes, como as empresas, no caso do campo econômico, criam o espaço e este só existe por causa das relações sociais objetivas entre os agentes que aí se encontram. Para entender o que faz, pode ou não pode fazer um agente, num determinado campo é preciso estar atento ao local que ele ocupa nesse campo, ou seja, de *onde ele fala*. Este lugar é determinado pelo volume de seu capital, e cada campo constitui de forma particular o seu capital, como no mundo da ciência, em que o capital científico, que faz parte do capital simbólico, constrói sua rede de conhecimento e de reconhecimento de competências.

Qualquer que seja o *campo*, este é sempre um objeto de luta, seja na representação, ou, na realidade. O *campo* é um jogo específico, em que suas regras estão colocadas para os agentes no próprio jogo, suas posições nestas estruturas dependem de seu capital, suas estratégias no jogo, se orientam para a manutenção das estruturas ou sua transformação, *grosso modo*, tem se observado que quanto mais o agente está favorecido na estrutura, mais ele busca preservar essa estrutura e sua posição no *campo*. (BOURDIEU, 1997, p.29).

Os campos são espaços em que se desenvolvem relações de força que tendências e probabilidades estão colocadas em jogo. As orientações de um campo não acontecem ao acaso. O que é possível ou impossível em um campo é determinado pelo momento. Os agentes sociais estão no campo, e não agem de forma passiva diante das forças impostas pelo campo, estes buscam estratégias para garantir suas autonomias, uma vez que possuem disposições adquiridas, formas de ser permanentes e duráveis que podem fazer com se oponham e resistam às forças do campo, a isso, Bourdieu (1997) deu o nome de *Habitus*. No esquema teórico formulado por Bourdieu:

Uma das funções principais da noção de habitus consiste em descartar dois erros complementares

cujo princípio é a visão escolástica: de um lado, o mecanismo segundo o qual a ação constitui o efeito mecânico da coerção de causas externas; de outro, o finalismo segundo o qual, sobretudo por causa da teoria da ação racional, o agente atua de maneira livre, consciente e, como dizem alguns utilitaristas, com total compreensão, sendo a ação o produto de um cálculo das chances e dos ganhos. Contra ambas as teorias, convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, situadas porém nos limites das restrições estruturais de que são o produto e que as definem. (BOURDIEU, 2001, p. 169).

A noção de *habitus* aparece na obra de Bourdieu (2009) como um esforço no sentido de pensar uma totalidade de esquemas, de que um agente social dispõe em determinado momento de sua vida, estes esquemas permitem operações mentais, planejamento e regulação contínua de suas ações. Esta, também, pode ser interpretada como uma espécie de “gramática” geradora de práticas sociais.

Esta noção, também, lembra que os agentes sociais carregam e são produto de uma história individual e de uma história coletiva, de um corpo social educativo associado a um determinado contexto. Pensamentos, juízos e esquemas de percepção do mundo resultam das incorporações de estruturas sociais que constituem ao longo da vida. Isto tem a ver com a construção de estruturas subjetivas, a partir das experiências das pessoas. Diz Bourdieu:

Habitus não é um destino, trata-se de um sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências, e desse modo, transformado por estas experiências. Dito por outras

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

palavras, as pessoas terão experiências em conformidade com as experiências que formaram os hábitos dessas pessoas. O habitus, por ser um sistema de virtualidade só se revela em referência a uma situação. (BOURDIEU, 2010, p.62)

A possibilidade que uma investigação sociológica que olhe o fenômeno para além das relações sociais objetivas e considere os inscritos da história de vida dos agentes, como uma possibilidade de releitura do universo social, que de acordo com o conceito de habitus, não permite atuação de maneira livre. Esse pequeno conjunto de esquemas pode gerar uma infinidade de práticas adaptadas, a situações que sempre se renovam essas práticas, porém, não são princípios explícitos.

Habitus é “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” (BOURDIEU, 1983, p. 65)

A esta altura, é válido destacar que os recursos cognitivos de um sujeito ou um agente social não se limitam aquilo que geralmente chamamos de saberes ou conhecimentos, é preciso que haja espaço para outras ferramentas cognitivas que não pertencem a ordem das representações, mas sim das operações, uma vez que “*habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas” (BOURDIEU, 1992, p. 108).

Outra categoria utilizada aqui é a Memória, para ajudar na reconstrução dos eventos passados que queremos entender. As lembranças e os testemunhos, que são partes constituintes da nossa memória são chamados aqui de acordo com o que nos diz Halbwachs (2006), pois,

Recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós. O primeiro testemunho a que podemos recorrer será sempre o nosso (.....) Se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente. (HALBWACHS, 2006, p.29).

Assim, os recursos da memória individual e coletiva serão evocados para ajudar na reconstrução de aspectos históricos da atuação do Sistema de Organização Modular de Ensino, no contexto em foco, considerando o fato de que essas lembranças do ontem estão entrelaçadas com as do hoje.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida nos meses de maio, junho e julho de 2019. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com auxílio da história de vida. As narrativas orais foram recolhidas através de relatos escritos dos participantes, foram seis ex-discentes do Sistema de Organização Modular de Ensino, SOME, que estudaram o ensino médio nas Escolas Municipais Lucíolo de Oliveira Rabelo e Pequeno Príncipe, no município de Goianésia do Pará, região sudeste do Pará. Neste trabalho optamos pela não identificação dos sujeitos participantes, por isso, ao longo do texto eles serão nomeados de estudante A1, A2, A3, A4, A5, A6 a fim de preservar suas identidades.

NOTAS SOBRE A HISTÓRIA DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME).

França (2016) ao tratar da constituição histórica do Sistema de Organização Modular de Ensino, doravante SOME, destaca que este foi criado no estado no Pará, no início da década de 1980, como uma medida provisória para ofertar ensino médio em 04 municípios

paraenses: Nova Timboteua, Igarapé-Açu, Igarapé-Miri e Curuçá e foi regularizado pela Resolução nº 161 de 03 de novembro de 1982. O que era para ser uma medida provisória tornou-se uma das principais políticas de oferta do ensino fundamental e do ensino médio no estado do Pará. A lei que regulamenta o SOME só foi instituída, em 30 de abril de 2014, mais de 30 anos depois da criação do projeto.

A Lei 7.806, nas disposições gerais diz:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, como Política Pública Educacional do Estado, estabelecendo normas gerais para sua adequada estrutura e funcionamento.
Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará. Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o ensino regular, de modo complementar ao ensino municipal. (Diário do estado do Pará, 2014).

A implantação do SOME num determinado município depende da formalização de um convênio entre o Estado e o Município. A prefeitura precisa apresentar um estudo que comprove a necessidade de implantação do projeto. Depois é assinado o termo do convênio para disponibilizar as devidas condições materiais e humanas para o desenvolvimento do projeto.

Por causa de fatores como: distância, tempo e dificuldade de deslocamento o projeto realiza a oferta das disciplinas em circuitos blocados, estas são ofertadas em blocos de três ou quatro de cada vez. Sobre este aspecto França 2016 nos diz:

Os circuitos, que são assim conceituados pelo parágrafo 4º do artigo 8º da já citada Lei Estadual nº.

7.806/2014: “Para fins desta Lei, denomina-se circuito o conjunto de localidades em que o professor deverá atuar durante o ano letivo, devendo na composição do mesmo priorizar o município e a URE em que o professor estiver lotado.” Cada circuito é composto por quatro localidades ou polos (organizadas de acordo com a proximidade entre eles) nos quais os professores atuam em rodízio, ministrando os blocos de disciplinas. O ano letivo tem 200 dias, que são divididos em 4 módulos de 50 dias cada, com funcionamento simultâneo nas 4 localidades que constituem o circuito. (FRANÇA, p.29, 2016).

Estes apontamentos trazem elementos do início da atuação do projeto e de sua configuração nos dias recentes, outros aspectos como a natureza dos cursos de ensino médio, ofertados ao longo dessas décadas de atuação, por exemplo, ficam de fora.

Pereira (2016), em pesquisa sobre o SOME na região de Abaetetuba, relaciona sua atuação às comunidades rurais e pontua a oferta do ensino fundamental e do ensino médio naquela região. Chama a atenção, para o fato de que o objetivo do SOME era ofertar o ensino médio, quando da sua criação. O foco de sua análise é também apontar o aumento da oferta da educação básica no município de Abaetetuba ao longo do processo de existência do referido projeto.

França (2015) destaca que no ano de 2015, o SOME se fazia presente em 444 localidades, de 98 municípios do estado do Pará. Sua pesquisa aponta, que se por um lado, o projeto tem êxito em alcançar estudantes que por conta das longas distâncias não teriam acesso ao ensino básico, por outro ainda enfrenta desafios históricos com a falta de infraestrutura e organização pedagógica.

Nas considerações finais de sua pesquisa sobre o SOME, no Município de Marabá, sudeste do Pará, a pesquisadora acima citada, reafirma que a falta de infraestrutura, de local adequado para o funcionamento das aulas e o fato de que o projeto precisa se (re)configurar para atender as demandas das comunidades onde está, e uma delas é que o SOME, atende hoje, populações do campo e esta é uma

realidade, que não se fazia presente, quando da criação do projeto, nos anos 80, para atender os 04 municípios citados aqui.

É importante lembrar sempre, que o SOME foi criado nos anos de 1980, como um projeto provisório e que ao longo de sua existência, já se vão mais de 30 anos, foi tendo que se adaptar a novas demandas, outros tempos, outros espaços, outros agentes sociais. Na imensidão territorial do estado do Pará, os múltiplos contextos sociais de atuação do SOME, precisam ser considerados nas análises sobre o mesmo. A seguir, faço uso das minhas memórias, de estudante e de professor, numa tentativa de trazer outros elementos constitutivos da história do SOME, que considero relevantes.

SORE O QUE VI, OUVI E VIVI NO/DO SOME

Amparado na rede conceitual de Pierre Bourdieu, (1989, 2001, 2002, 2003, 2009, 2010, 2012) já citada no corpo deste trabalho, as reflexões buscam transitar nos mundos físicos e simbólicos desses agentes sociais, que carregam trajetórias humanas diversas e ricas de significados sociais. Evidentemente, concordamos que, propor leituras interpretativas da região amazônica é sempre um desafio, por conta das suas diversidades. Neste sentido entendemos que o *Campo*, como espaço de lutas e o *habitus*, como portador de histórias individuais e coletivas, e uma gramática geradora de práticas sociais, ajudam na leitura ora proposta.

Não fui aluno do SOME, mas convivi com alguns deles. Morava em Igarapé-Miri no início da década de 1980, e tinha uma vizinha que fazia o curso de contabilidade. Naquela época o SOME ofertava os cursos de: Administração, Contabilidade e Magistério. O SOME era chamado de Módulo. Minha vizinha era a única pessoa da rua que fazia o chamado segundo grau. As aulas eram no turno da noite e ela passava na frente de casa, por volta das 18h30min usando como uniforme uma blusa branca e uma saia azul. Minha prima, na casa onde eu morava, dizia que o sonho dela era fazer o módulo.

Em 1987, mudei para o município de Moju, lá estava o Módulo também, para o segundo grau, funcionando à noite, na Escola Antonio de Oliveira Gordo. Lá fui saber que os professores vinham todos

de Belém, porque não havia professores formados no município. No final daquela década, houve a implantação do projeto de interiorização da UFPa em Abaetetuba, e vários estudantes de Moju foram aprovados no vestibular para as licenciaturas de Letras, História, Geografia, Matemática e Pedagogia, este fato possibilitou que no início da década de 1990, o Módulo fosse substituído, na zona urbana, pelo ensino médio regular, com a oferta do curso de Magistério, com professores do município de Moju. Foi só na segunda metade da década de 1990, que fui saber que o SOME ofertava ensino fundamental em comunidades ribeirinhas, como por exemplo, na região de Abaetetuba e da ilha do Marajó. Naquela época, vários professores do Moju foram trabalhar no SOME, entre estas as professoras Dinalva Sacramento, de Geografia, e a professora Leonor Ribeiro, de Letras, ambas já falecidas.

Estas memórias trazem elementos importantes para se pensar este projeto, o fato de que o SOME nasceu para atender a população urbana, em cursos técnicos, que como diziam à época, dava uma profissão para o estudante ao final do curso, e só depois foi estendido para as zonas rurais. Nesse período também, paulatinamente, os cursos técnicos foram desaparecendo e o ensino médio se configurou como a oferta de ensino preparatório para o terceiro grau. A Mudança de ensino modular para ensino regular, que vi acontecer no Moju testemunhei anos depois como professor do projeto, em outras partes do estado do Pará.

Em 2001, me tornei professor de Inglês, do Sistema de Organização Modular de Ensino. Em abril daquele ano recebi minha carta de apresentação para o município de São Félix do Xingu, no Sul do Pará. Lá, o ensino médio funcionava apenas na zona urbana, nos turnos da manhã e da noite. Os professores moravam no hotel Dadas. Pra mim, saído da região do Baixo Tocantins tudo era novidade. Fiquei lá, de abril a junho daquele ano. Em seguida fui para o município de Juruti, no Baixo Amazonas e depois para Curionópolis, no Sudeste do Pará. Nestes municípios também, à época, o SOME funcionava na zona urbana. Os alunos do campo tinham que se deslocar para a sede do município. Trabalhei apenas no ensino médio, pois, nestes municípios, todo o ensino fundamental já era de responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação.

Fiquei no SOME até o ano de 2004. Durante esse tempo caminhei por diferentes contextos da Amazônia paraense e isso já foi um ganho em conhecimento sobre a região. Cada localidade apresentava desafios específicos, porém, um com o qual convivi foi o das moradias. Por diversas vezes, chegávamos à cidade e não tinha casa definida para os professores, outras vezes a casa estava fechada e os professores ficavam andando de um lado para o outro carregando malas e mochilas, ou ficavam na escola esperando resolverem a situação. As aulas funcionavam em escolas da rede municipal, o que exigia uma adequação de horários, conteúdos e metodologias, já que duas modalidades ocupavam o mesmo espaço e o SOME era visto como o intruso.

A passagem por diferentes contextos sociais ampliava a percepção sobre o trabalho docente e agregava elementos sociais e históricos aos professores e professoras, assim como, as dificuldades e a busca de solução para estes, tornavam-se capital social importante para o enfrentamento de futuros desafios. Diálogos com agentes municipais, por exemplo, sobre moradia e alimentação, exigiam estratégias de atuação, que operam naquilo que Bourdieu (1997) chama de *Campo*.

A moradia coletiva é outro elemento que deve ser destacado. A casa dos professores do SOME era um espaço coletivo, em que conviviam homens e mulheres de diferentes regiões do estado do Pará, com formações e temperamentos diferentes, essa diversidade criava laços de solidariedades, afetos, mas também, conflitos, já que era um espaço de encontro de mundos diversos. Cheguei a morar em casas, que tinham até 19 docentes. Isso tudo contribuiu de forma positiva para a formação do meu *habitus*.

E POR FALAR NA AMAZÔNIA DO SUDESTE PARAENSE

Para ajudar a compor um pequeno quadro sócio-histórico da região, e, também, para situar o leitor no universo da pesquisa em tela, é válido citar que a Amazônia do sudeste paraense, por diferentes caminhos foi constituída por seus povos tradicionais e por imigrantes: ricos e pobres, homens e mulheres, em uma dinâmica socio-

ambiental fortemente assentada na expansão capitalista. “A formação da sociedade na Amazônia tem estado intimamente ligada à colonização e à economia” (BATISTA, 2006, p.68). Essa afirmativa ganha um sentido forte quando se fala da Amazônia do sul e sudeste do Estado do Pará. Sua constituição histórica tem sido marcada por intensas lutas da sociedade pelas conquistas, manutenção e exploração dos recursos naturais. Sendo também verdade que nela, o homem tem influído de maneira negativa sobre o meio natural. (BATISTA, 2006).

A ocupação dita planejada e sistemática da região amazônica como um todo, a partir dos anos de 1960-1970, evidenciou-se no sul e sudeste paraense, após a construção da Rodovia Belém-Brasília e da Transamazônica. Nesse Período, o estado brasileiro transformou a antiga Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), em Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, (SUDAM), criou o Banco da Amazônia (BASA) e a Zona Franca de Manaus. Tudo para estimular o crescimento econômico. (OLIVEIRA, 2007).

Nos anos de 1980, grandes investimentos foram direcionados para o polo Mínerometalúrgico de Carajás, parte dele sendo implantado no sudeste do Pará. Essa empreitada exigiu o aumento do eixo rodoviário na região, e desenvolveu outros polos econômicos voltados à extração da madeira e exploração pecuária. Assim, os recursos naturais da região e o planejamento estatal provocaram uma atração espontânea de imigrantes de diferentes partes do país. Uma parte deles dispendo de capital, outra parte buscando oportunidades de trabalho.

Historicamente a dinâmica da economia mundial mostrou/a seus reflexos nesta Amazônia em particular, uma vez que a demanda externa por *commodities* tem dado a tônica da economia dessa região representada, por exemplo, na intensa exploração mineral, que tem colocado em risco a integridade do ecossistema. Outro ponto a ser considerado são os fortes conflitos no campo pela posse da terra, uma vez que a expansão do agronegócio tem expulsado migrantes, colonos e assentados de suas terras. Conflitos agrários que por vezes, também, migraram para a região. Outro dilema socioambiental, que não é registrado apenas na região sul e sudeste do Pará é a prática do

trabalho escravo, uma vez que “os registros sobre trabalho escravo acontecem nos estados da Amazônia, o que indica outras faces da ilegalidade na região”.

Com relação à história das tragédias humanas regionais, no âmbito das relações socioambientais e dos trabalhadores pobres, que migraram para a região amazônica e em especial, rumo ao estado do Pará, muitos em boa medida movidos pela busca da sobrevivência, registrou de forma amarga aquilo que ficou conhecido mundialmente como o “O Massacre de Eldorado dos Carajás”, quando no dia 17 de abril de 1996, 17 trabalhadores sem-terra foram brutalmente assassinados, na Rodovia PA-150, local conhecido como “curva do S”, esse episódio compõe o quadro alarmante da violência agrária no Pará, consequência do processo histórico do desenvolvimento econômico da região Norte, com fatores sociais e políticos, fortemente atravessado por uma exploração mineral e agropecuária nas regiões sul e sudeste do estado. Dos 19 trabalhadores mortos, a maioria eram oriundos dos estados do Maranhão, Piauí e Pernambuco. (TEIXEIRA JR., 2017).

Os estudos indicam que no sul e sudeste do Pará, a intervenção estatal tem privilegiado as atividades econômicas ligadas à pecuária extensiva, a exploração da madeira e do minério como o mote do desenvolvimento regional. Neste cenário houve a marginalização dos povos indígenas, posseiros, pescadores, agricultores familiares e demais trabalhadores migrantes. Os que levantam a voz contra esse desenvolvimento da “*pata do boi*”, como os movimentos sociais do campo, são chamados de baderneiros e invasores, que querem impedir o “*progresso*” da Amazônia.

Esses movimentos sociais enfrentam historicamente a violência imposta pelos grandes proprietários rurais. Existe um estado de tensão permanente, e nos casos de assassinatos de trabalhadores rurais, poucos casos são levados a júri, somente aqueles de grande repercussão. Os que ameaçam e matam estão cobertos pelo manto da impunidade. Os assassinatos de João Canuto de Olivera, Exedito Ribeiro de Souza e Dorothy Stang, fazem parte desse quadro. (CPT, 2012).

É neste contexto social, que se encontra o município de Goianésia do Pará, que foi fundado em 1991 e está localizado no

sudeste do estado do Pará, na região de integração do Lago de Tucuruí. É limítrofe aos municípios de Ipixuna do Pará, Breu Branco, Dom Eliseu, Rondon do Pará, Jacundá, Paragominas e Novo Repartimento. Sua área abrange 7.003,1 quilômetros quadrados, que abriga 30.436 habitantes, dos quais 69% estão na área urbana e 31%, na área rural (IMAZON, 2012).

A cidade, ainda hoje, possui apenas uma escola de ensino médio. A formação social da população comporta gente de várias partes do país, em especial, Minas Gerais, Maranhão e Pará. Há uma diversidade social expressiva, que se reflete de forma intensa, por exemplo, na linguagem, e nesse encontro com diferentes referências de cultura, a educação escolar ocupa lugar central, como um maestro, a reger uma orquestra.

DAS MEMÓRIAS DO SOME, EM GOIANÉSIA DO PARÁ: RELATOS DE ESTUDANTES

Considerando que “nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida” (HALBWACHS, 2001). Entendo que as lembranças são reconstruções do passado, com elementos do presente, e essas imagens construídas já são bem alteradas. Os significados, os sentidos e as representações que carregamos, hoje, são construídos por memórias, que têm a clara intenção de anunciar e registrar experiências e processos pelos quais os agentes sociais têm passado.

O *corpus* analisado a seguir foi retirado das narrativas de ex-alunos e ex-alunas do SOME do Município de Goianésia do Pará. Implantado ao longo da década de 90, o projeto funcionou até o ano de 2004, ofertando ensino médio na sede do município e depois passou a existir na zona rural, nas Vilas Aparecida, Pitinga e Janarí, atualmente só esta última ainda conta com o projeto, nas demais o ensino médio foi substituído pelo SEI. Como em outras localidades, o projeto nasce urbano e depois é transferido para a zona rural.

Os trechos abaixo buscam marcar aproximações com a memória e as relações educativas desenvolvidas pelo SOME, e que pontua as marcas simbólicas deixadas por esse nos alunos e alunas

atendidos. Nos enunciados serão buscados aspectos das relações construídas com os saberes docentes frente às categorias *Campo e Habitus*, de Bourdieu, (1997) e Memória, em Halbwachs (2001), por acreditarmos que estas ajudam na leitura em tela.

(A1) [...] Eu era, na época, aluna da zona rural e precisava me deslocar todos os dias à cidade para estudar. O fato de iniciar o Ensino Médio à noite foi o principal elemento que preocupou meus pais, mas a necessidade de seguir em frente com a minha educação sempre foi muito importante tanto para mim quanto para eles, agricultores que não tiveram a oportunidade de uma formação educacional básica, e assim eu adentrei pela primeira vez aquele prédio e escolhi o meu lugar na sala.

Essas lembranças trazem elementos da história de vida dessa estudante como o motor principal da reconstrução da memória. Trata-se de uma memória individual, e nela elementos que apontam seu lugar como agente social, alguém que se deslocava da zona rural para o perímetro urbano, o que demonstra que a atuação do SOME naquele momento acontecia na sede do município de Goianésia do Pará, bem como, aspectos ligados a categoria Campo, de Bourdieu, uma vem que, ao dizer que havia a “necessidade de seguir em frente”, configura-se uma luta para alterar uma realidade de vida, a categoria Campo fala das lutas dos agentes sociais, para permanência ou mudança de suas ações dentro de um contexto.

No trecho a seguir, mais uma vez o Campo, como esse mundo em que agentes lutam para a manutenção, ou não, de determinada ordem social se faz presente na memória.

Vejam,

(A2) [...] Houve algo importantíssimo para mim durante esse período, professores começaram a nos apresentar as universidades, as graduações, nos fizeram sonhar com uma profissão, crescimento, formação acadêmica, o que para mim parecia algo

tão distante, tão fora da minha realidade, começou a tomar forma, virou possibilidade, não houve nenhum professor que não plantou ou alimentou esse desejo em nós e não há algo mais importante do que plantar sonhos.

Aqui, já é possível identificar elementos do *Habitus*, pois, este anuncia que o agente social carrega uma história individual e coletiva em si, desta forma, as experiências de vida dos professores do SOME começam a aparecer e se configuram como sendo um elemento gerador de novas possibilidades de vida para os estudantes. Ao apresentar as universidades como sendo o próximo passo a ser seguido pelos estudantes, os professores plantam o sonho, que pode mudar o lugar social desses agentes, que até aquele momento, não pensavam naquela possibilidade.

A memória evocada traz elementos positivos, da vida de estudante e da atuação dos professores e professoras do SOME. Esse corpus também fala que o despertar para uma profissão apareceu durante as aulas, o que configura que o SOME alcançou ali um objetivo que está presente na sua razão de ser, que é preparar o estudante para a universidade. A preparação aqui é entendida como sendo, por um lado, a dos conteúdos e, por outro, a da construção da crença que o estudante é capaz de fazer um curso universitário.

(A3) [.....]Em relação ao sistema modular de ensino, até então era o único meio de estudo do ensino médio do nosso município, porém mesmo o sistema sendo de maneira modular, pudemos absorver conhecimento o qual era proposto pelo SOME.

Esse trecho de memória, mais uma vez traz marcas da história do SOME como sendo positiva, “mesmo sendo de maneira modular”, que pode indicar algo desafiador para os estudantes, a marca principal que aparece é a representação da aquisição do conhecimento. O trecho de memória a seguir, fortalece esse argumento e traz mais uma vez as categorias *Campo* e *Habitus*, para a cena do discurso.

Vejamos,

(A4)[...] A metodologia apresentada pelos professores em suas respectivas disciplinas, oportunizava a troca de conhecimentos entre professor e aluno, a didática apresentada pelos docentes nos estimulava a ter uma participação mais ativa nas aulas. Apesar da grande expectativa de estudo, parte dos alunos tinham uma certa dificuldade, haja vista os mesmos vinham de outro sistema de ensino denominado EJA (Educação de Jovens e Adultos), com uma metodologia simplificada e conteúdos resumidos, ocasionando assim dificuldades de aprendizagem no ensino médio.

A referência feita às metodologias de ensino e às didáticas dos professores e professoras faz pensar que parte destes docentes carregava uma experiência de trabalho ampla, muitos vinham do ensino regular, público ou privado e com uma bagagem que possibilitava a criação de outros canais para o estímulo da aprendizagem. Essa experiência era parte constituinte dos seus *habitus*, que tornava possível a “troca do conhecimento”, no espaço da sala de aula. Os docentes do SOME carregam uma história de vida que é marcada pela circulação em contextos amazônicos diversos e isso tornou-se um capital simbólico importante, nos processos educativos conduzidos por estes docentes. Aqui, a expressão “estimulava” reafirma a memória positiva acerca do SOME.

O trecho a seguir fortalece esse argumento,

(A5) [.....] Os professores que ministravam as aulas no meu ponto de vista, a grande maioria era comprometida com a educação e com o nosso aprendizado, posso até citar alguns como: (prof. Nonato Bandeira de História, prof^a. Marlene Matos de Biologia, prof. Milton de Matemática e Física, dentre outros que sempre procuraram em fazer o melhor trabalho possível para o ensino-aprendizado de seus alunos. Portanto o pensamento que eu carrego do

sistema modular de ensino proporcionou aos alunos uma grande troca de experiência e conhecimento, sendo algo positivo na nossa vida educacional.

As memórias aqui evocadas percorrem o período de 2001 a 2004, já se vão mais de uma década e a memória destacada acima pontua as professoras e os professores de forma nominal, o que mostra que estes marcaram seus alunos de forma intensa. A troca de experiência, mais uma vez, aparece como um elemento importante dos processos de ensino colocados em curso pelo SOME, em Goianésia do Pará.

O *corpus* a seguir reforça essa ideia e dialoga com a memória inicial aqui analisada, que se refere ao sonho de ir além. Vejamos:

(A6) [...] levei alguns anos para concluir o ensino médio pois eu era mãe solteira com três filhos pra criar, precisava trabalhar período integral e estudar à noite. Não foi fácil, mas o SOME me ajudou, muitos professores me ajudaram, houve momentos que eu quis desistir. Os professores me disseram para não fazer isso, lembro bem do Ermírio, Fernando, Rui e Dário. Me disseram que estudando era a única forma que eu tinha de mudar a minha vida e dos meus filhos. Os professores plantaram em mim o sonho de ir mais além, e assim, terminei o ensino médio e cheguei ao ensino superior. Graças ao SOME eu mudei minha História.

O SOME, como um projeto de educação pública, inscreve-se como um mundo particular e um campo de lutas para os docentes e para os estudantes. A memória destacada acima pontua os desafios enfrentados por uma aluna, que encontrou nos professores um suporte que não a deixou desistir de concluir o ensino médio e despertou o interesse em continuar os estudos. Na sala de aula, os desafios estavam postos para todos e cada docente buscava uma forma de superá-los. Para além dos conteúdos obrigatórios a serem partilhados no âmbito coletivo com os estudantes havia a preocupação individual com cada agente social ali presente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Plantar sonhos, possibilidades de mudança de vida, enfrentar desafios, troca de experiências são algumas das expressões-chave que aparecem nas memórias dos ex-estudantes do Sistema de Organização Modular de Ensino, SOME, de Goianésia do Pará, região sudeste do Pará.

Pensar um espaço docente que não seja o qual você atua, é um exercício bem exigente. Quando se fala em ensino, projetamos nas reflexões o nosso lugar de fala, e isso por si, já configura um desafio para se pensar docência no ensino básico. Cada lugar tem suas referências. Uma turma nunca será igual à outra, mesmo que esta seja a turma ao lado, no mesmo corredor, da mesma escola. As propostas para o ensino público parecem que ainda caminham no sentido de pensar formações escolares iguais, para professores e alunos diferentes. O que se faz aqui poderá ser feito ali. Sim, poderá, mas o resultado poderá ser aproximado, ou não.

O SOME enquanto projeto de educação pública na Amazônia paraense se configura como um “mundo” específico, ou seja, um *Campo* com regras, normas e influências internas e externas dos diversos agentes sociais presentes nos contextos de atuação deste, onde, também, são travadas lutas sociais constantemente, espaços em que se formam e operam *habitus*, uma gramática geradora de estratégias para a superação dos desafios postos ao jogo social. (BOURDIEU, 2003).

As memórias aqui utilizadas se inscrevem no período de 2001 a 2004, no município de Goianésia do Pará, àquela época, a configuração do projeto era diferente de quando este foi criado no início da década de 80, e talvez como este se apresente nos dias de hoje. Naquele tempo, o único curso técnico ofertado em Goianésia do Pará foi o curso de Magistério, já não havia mais os cursos de Administração e o de Contabilidade. Os docentes do projeto poderiam atuar em toda a extensão do estado do Pará. Não ficavam fixos em um determinado município, por exemplo, poderiam sair do baixo-amazonas direto para o sul do Pará. Só saberiam qual o seu próximo destino quando recebiam a carta de apresentação na Seduc.

Nas memórias dos estudantes do SOME se desenha uma imagem positiva, composta por elementos emocionais significativos. Nas lembranças os professores e as professoras são citados como referências de vida e que isso ficou impresso nos estudantes. O despertar de sonhos e de possibilidades de uma vida para além do ensino médio é um fator constante nas lembranças aqui analisadas.

Trazer o *Campo* como uma das categorias de análise, aqui, é entender que para os docentes do SOME as lutas sempre foram constantes. As lutas são um processo iniciado desde quando o projeto foi criado. Quanto maior o raio de ação do SOME, maiores os desafios, as lutas e a busca por estratégias de resistência. Lutas por moradia e espaços educativos adequados, transportes, alimentação, longas viagens, acesso aos locais de trabalho, afastamento da família. Estes docentes ao chegarem aos locais de trabalho, cidades ou vilas, eram e são os *outsiders*, os de fora, os estranhos, e isto por si só é um desafio que se constitui como um elemento das lutas individuais e coletivas.

O *habitus* por sua vez, como um elemento da história de vida e das experiências desses agentes sociais, possibilita o enfrentamento dos desafios docentes e se expressa nas metodologias e nas didáticas, bem como, nas solidariedades e nos afetos, que possibilitam ao longo da formação histórica desse projeto, que sonhos e possibilidades de mudanças na vida dos seus estudantes fossem colocados em curso Pará afora. A memória, como categoria analítica constituída de lembranças foi o fio condutor, que possibilitou desvelar-se as marcas do SOME em Goianésia do Pará, marcas de sucesso, pois, os ex-estudantes que participaram desta pesquisa, hoje, possuem o ensino superior, atuam como educadores e educadoras e atribuem esse sucesso na vida ao Sistema de Organização Modular de Ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A Produção da Crença**. Porto Alegre: Zouk, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BATISTA, Djalma. **Amazônia Cultura e Sociedade**. Manaus: Valer, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais**. Curitiba: Armed, 2001.

FRANÇA, Jane da Silva. **Ensino Médio Modular e Seus Reflexos na Permanência da Juventude no Campo: o caso do Brejo do Meio município de Marabá-PA**.

HALWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

MIRANDA, Rogério. (Contra) **Hegemonia e território do Movimento dos trabalhadores rurais sem terra(MST) no sudeste paraense**. São Paulo: Usp, 2017

OLIVEIRA, Myriam Cyntia Cesar. Recorte da tese intitulada “**Diversidade socioambiental e dinâmicas da relação sociedade-natureza na área de fronteira agrária do sudeste do Pará**”, UFRS, 2007.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo**. Belém: Margens, 2016.

PETIT, Pere. **Chão de Promessas: Elites políticas e transformações econômicas no Estado do Pará pós-1964**. Belém; paka-tatu, 2003.

TEIXEIRA JÚNIOR, Tiese. **Fazendo as pazes com a natureza?** Curitiba: Prismas, 2017.

INSTITUÍDO E INSTITUINTE EM POLÍTICAS PÚBLICAS: O CASO DO SOME ENTRE 1980-1998

JOÃO GOMES TAVARES NETO

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir o processo de expansão do ensino de 2º grau para os municípios do interior do estado do Pará, no período de 1980-1998, por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME. Tomou-se como referência principal, a pesquisa de mestrado desenvolvida por este autor, em meados da década de 1990, cuja dissertação foi defendida em dezembro de 1998, a partir de uma perspectiva de políticas públicas educacionais. Os dados, que oferecem suporte à pesquisa, são de fonte documental e foram coletados diretamente de documentos produzidos pela Fundação Educacional do Pará - FEP, relatórios bimestrais da SEDUC, relatórios bimestrais de professores, entrevistas semiestruturadas com ex-coordenadores, professores e alunos do SOME e, sobretudo, a observação direta desenvolvida por um período de três anos. Concluiu-se que, o SOME sustentou a expansão do ensino de 2º grau para o interior do Estado do Pará, atravessando cinco governos, com vieses ideológicos e políticos distintos, em um período de 20 anos, e nesse processo se consolidou como política educacional.

1- O Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME e a política de expansão do ensino de 2º grau para o interior do Pará

Em 15 de abril de 2019, o SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino - completou 39 anos de existência. Isso ocorreu, sem que efetivamente pudéssemos considerá-lo isento de ameaças de redução ou extinção, as mesmas ameaças que tem enfrentado em grande parte de sua trajetória. Embora a SEDUC não admitisse oficialmente a intenção de extingui-lo, no último mandato do tucano Simão Jatene, o fato é que, no final de 2016, havia sido definido que a

partir do ano subsequente o SOME não abriria mais matrículas para o primeiro ano do ensino médio. Com a efetivação dessa medida, seria provável que no final do ano letivo de 2019, o SOME passasse a existir de maneira residual, apenas naquelas localidades onde o projeto de educação à distância, idealizado pela SEDUC – o SEI – Sistema de Educacional Interativo- não tivesse se instalado, e isso ocorreria até seu total aniquilamento. Um processo considerável de mobilização de professores, alunos, comunidades e sindicato, mitigou momentaneamente, a intenção de substituí-lo por um projeto agressivo de educação à distância.

Desde meados da década de 1990, - período em que se iniciou a hegemonia tucana no Pará – o SOME, como projeto especial implementado pela SEDUC, vem sofrendo sistemáticos ataques e tentativas de mutilação. Em 1995, no governo do tucano Almir Gabriel, a ideia de modernização baseada na propositura de austeridade administrativa e de equilíbrio e moralização de gastos públicos tentou se impor - pelo menos como retórica -, afetando diretamente a educação no Pará. Houve demissões em massa de servidores temporários da SEDUC mas, sobretudo, nesse período, se iniciou uma série de tentativas de reordenamento do SOME, inclusive, houve a realização de estudos preliminares para a implantação de um modelo de educação a distância, com base em videoaulas, que seria promovido por uma Instituição de Ensino Superior local. O argumento que embasava tal reestruturação do SOME era que o projeto estava excessivamente concentrado em uma coordenação estadual, em Belém, e precisava ser descentralizado administrativamente a partir das UREs, principalmente sob o aspecto da contratação e lotação de professores locais. Também havia a ideia, equivocada, de que o projeto consumia muitos recursos financeiros, particularmente com deslocamento e remuneração de professores, bem como pela necessidade imposta pelos municípios de que já havia professores qualificados, no âmbito local, capazes de substituir professores vindos de Belém, e que os recursos humanos locais apresentavam como vantagem comparativa maior imersão e comprometimento desses professores com o cotidiano das comunidades. Desde então, os ataques ao SOME, como projeto, se sucederam, sempre sustentados nesses argumentos, mas

o SOME resistiu aos ataques por todo o período dos dois governos de Almir Gabriel. Em 2003, novamente, sob o governo tucano - nesta fase com Simão Jatene -, a integridade do projeto sofreu outras investidas, sob o controle da Secretária de Educação e cunhada do Governador, Rosa Cunha, que para o SOME, se apresentava como uma espécie de arauto da desconstrução. Nessa investida, os alvos principais foram a diminuição da gratificação de deslocamento para os professores - um dos sustentáculos do SOME desde a década de 1980, cuja manutenção sempre foi garantida como resultado da mobilização e luta de seus professores -, a diminuição da carga horária na lotação dos docentes, além da desobrigação das prefeituras de manterem financeiramente as cláusulas do convênio de cooperação técnica, que garantia a permanência de professores/as nas localidades. Essas alterações, produziram uma precarização da atividade profissional no âmbito do projeto e uma sensação de incerteza que provocou a saída de diversos professores.

Apenas a partir do governo do PT (2007-2011), uma breve exceção ao domínio tucano no estado, o SOME voltou a se oxigenar, retomando em parte sua antiga forma de organização, recuperando inclusive seu nome original, que havia sido substituído por GEM - Grupo de Ensino Modular. Posteriormente, no 2º governo de Simão Jatene, o SOME passou por uma regulamentação a partir da Lei Estadual nº 7.806, a Lei do SOME, que resultou de um movimento de mais de dois anos, onde professores das várias regiões do estado discutiram e propuseram, por intermédio de deputados de oposição, um ordenamento legal que garantisse a existência e continuidade do SOME como política pública de educação. Essa Lei foi publicada no Diário Oficial do Estado, em 30 de abril de 2014.

Certamente que, a trajetória do SOME na educação paraense, ultrapassa a capacidade analítica da pesquisa em foco. Este artigo tem como objetivo apresentar expansão do SOME no período de 1980-1998, como política pública de educação, e é resultado da dissertação de mestrado defendida por este autor, em dezembro de 1998. O estudo mostra como o SOME atravessou cinco governos estaduais, vinculados às duas correntes ideológicas distintas que dominam o Pará desde o início da década de 1980, e como se manteve ativo e se

expandiu nesse período, quando ainda era visto como solução para oferta e expansão do ensino de 2º grau para o interior do Pará.

1.1- Antecedentes e implantação

1.1.1- Educação paraense no cenário da década de 1970

O Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, foi implantado em 15 de abril de 1980, como alternativa de expansão do ensino de 2º grau, para os municípios do interior do estado do Pará. E esta propositura se apresentava antes de o estado do Pará ter conseguido efetivar o ensino de 1º grau, de acordo com as exigências da Lei 5.692/71.

Lima (2000) informa que, desde meados da década de 1970, o estado do Pará estava imerso em uma situação educacional marcada por grandes dificuldades. Caudatário de um processo migratório, induzido pelas políticas de ocupação da região amazônica, que foram implementadas pelos governos militares, desde o início da década de 1970, o Pará vivenciava, em algumas de suas regiões, um crescimento populacional bem acima das taxas nacionais. Concomitantemente, a capital paraense experimentava um processo de crescimento populacional decorrente de fluxo migratório interno, bem como testemunhava um processo de urbanização, remoção de populações de áreas centrais e ocupação de áreas periféricas.

Com isso, de acordo com Lima (2000), as demandas por serviços públicos básicos, inclusive o educacional, provocavam uma pressão sobre a oferta pública de ensino, particularmente sobre o ensino de 1º grau, cuja obrigatoriedade incidia sobre a faixa etária de 7 a 14 anos de idade. Evidenciava-se nessa década a baixa capacidade governamental de expandir o ensino público além dos esforços já realizados e, ao mesmo tempo, garantir um padrão de qualidade para o ensino ofertado. Dentre as dificuldades relevantes, a autora observa a baixa capacidade de financiamento da educação diante do aumento crescente da demanda por ensino, em um cenário em que a rede física escolar mantinha-se em permanente processo de deterioração, os salários de professores, diretores e funcionários de escolas eram aviltantes, além da baixa qualificação do pessoal docente. De acordo com Lima (2000, p.60):

O número de professores não titulados em 1975, (...) que exerciam o magistério de ensino fundamental, era muito grande, pois dentre os onze mil, cento e setenta e cinco professores em 1975, apenas duzentos e quarenta e cinco eram habilitados, o que correspondia a 2,19%. Essa situação, por sua vez, afetava diretamente a produtividade do ensino, através de baixas taxas de promoção e elevado percentual de evasão.

Este foi o cenário encontrado no estado do Pará, no momento em que a Lei 5692/71 introduziu compulsoriamente alterações na oferta de ensino de 1º e 2º graus. Na medida em que define, em seu artigo 30, regras de “formação mínima para o exercício do magistério”, também delinea a dimensão e a gravidade do problema instalado no estado, em relação a esta questão.

1.1.2- Governo Alacid Nunes e a implantação do SOME (1979-83)

Em 1980, quando se instituiu o SOME, o estado do Pará era governado por Alacid Nunes, da ARENA – Aliança Renovadora Nacional, partido que agregava representantes da ditadura militar. Alacid ocupou o cargo entre 15 de março de 1979 até 15 de março de 1983. Militar do Exército da reserva, com trajetória política construída nas décadas de 1960 e 1970, já havia sido prefeito “biônico” de Belém (1964), governador eleito do Pará (1965) e deputado federal; no final da década de 1970, se tornou novamente governador do estado, desta feita, indicado pelo governo central e referendado em eleição indireta pela Assembleia Legislativa estadual. Assim, tornou-se o último governador eleito indiretamente pelo Colégio Eleitoral, antes da retomada do processo de redemocratização e da escolha dos representantes do executivo por meio de eleições diretas.

O cenário educacional encontrado pelo governo de Alacid Nunes, no final da década de 1970, tinha esta configuração: “Em 1979, enquanto o ensino de 1º grau estava instalado em cerca de 75% dos municípios do Estado do Pará, o ensino de 2º grau só atendia a 15% deste”. Tavares Neto (1998, p12-13), informa que: “De acordo

com os dados apresentados no ‘Plano Anual de Trabalho’ do governo Alacid Nunes para o ano de 1980, a situação do sistema regular de ensino era a seguinte: dos 87 municípios paraenses, de então, apenas 22 eram atendidos pelo ensino médio”. E que, dentre as barreiras enfrentadas destacava-se a falta de professores qualificados para atuar nesse grau de ensino, algo que não seria ultrapassado em um curto período de tempo. Este cenário não se diferenciava muito daquele traçado por LIMA, (2000).

Com o aumento gradativo da expansão do ensino fundamental, irrompia uma demanda acumulada por ensino de 2º grau e, efetivamente, não havia alternativa de continuidade de estudos para um contingente de alunos que concluía o ensino fundamental, a não ser transferir-se para a capital do estado, Belém, ou para a sede municipal mais próxima de seu local de moradia, onde o 2º grau era ofertado. Essa alternativa impunha além do afastamento de adolescentes e jovens dos seus ambientes familiar e comunitário, um custo financeiro proibitivo para a grande maioria das famílias paraenses, com isso a grande maioria dos potenciais alunos para esse grau de ensino permaneciam alijados desse direito. A FEP, responsável pela oferta do ensino de 2º grau, nesse período, reconhece a existência dessa problemática e começa a equacionar o problema identificando os locais onde a demanda reprimida por ensino de 2º grau é mais evidente.

Tavares Neto (1998, p. 114), destaca em documentos da FEP:

Em março de 1980, após ter realizado um diagnóstico educacional em 11 municípios, a FEP optou por implantar em caráter experimental o Sistema de Educação Modular de Ensino, nos municípios de Igarapé-Açu, Igarapé-Miri, Nova Timboteua e Curuçá, por considerar que os mesmos apresentavam as condições mais favoráveis para iniciar seu experimento. De acordo com informantes que participaram do processo inicial de implantação, a tomada de decisão por parte dos técnicos da FEP sobre quais os municípios onde deveria ser implantado o projeto, se baseava nos seguintes aspectos:

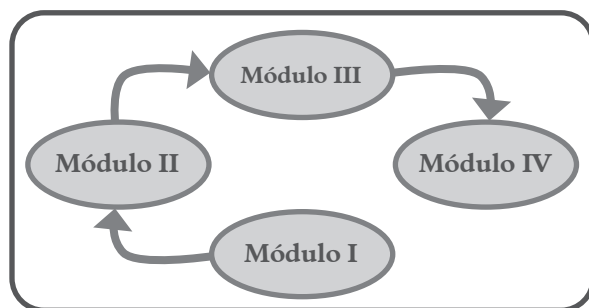
- a) Uma maior demanda local pelo ensino de 2º grau (os municípios que nos anos de 1975 a 1979,

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

- tivessem formado o maior número de alunos na 8ª série;
- b) Apoio oficial por parte das prefeituras municipais;
- c) Garantia de repasse de recursos por parte do governo estadual para a manutenção do projeto.

Na proposição original da FEP, cujo suporte legal encontrava-se no artigo 64 da Lei 5692/71: “Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados”. Assim, a oferta de ensino por módulos, poderia ser realizada como uma “experiência pedagógica”, bastando a autorização do CEE – Conselho Estadual de Educação. Em sua proposição, o SOME ofertaria o ensino por módulos, que agrupavam, inicialmente, de três a quatro disciplinas afins. Os módulos tinham a duração de 45 dias letivos, incluindo período destinado às avaliações, compondo 180 dias letivos; nesse intervalo de tempo, os conteúdos e as cargas horárias anuais das disciplinas deveriam ser concluídos. Como metodologia de execução das atividades, a FEP adotou uma dinâmica de rodízio permanente em que professores com licenciatura plena, qualificados para ministrar conteúdos curriculares das diversas disciplinas, constitutivas da estrutura curricular, alternariam sua presença em quatro localidades no decorrer do ano letivo. Para que esse modelo pudesse ser colocado em prática, bastava que fosse submetido ao CEE e aprovado. Isso feito, o modelo de atuação por módulos pode ser implantado, conforme mostra a imagem nº 1.

Imagem nº 1



Obedecendo a essa dinâmica, de oferta por módulos de disciplinas, os professores/as contratados em Belém deveriam se deslocar para os municípios do interior, pois uma das principais dificuldades, para a implantação do 2º grau nesses municípios, era exatamente a carência de recursos humanos com formação adequada para desenvolver a atividade docente nesse grau de ensino.

Em 15 de abril de 1980, o SOME iniciou suas atividades na sede de 4 municípios paraenses: Nova Timboteua, Igarapé-Miri, Igarapé-Açu e Curuçá, todos localizados na região Nordeste do Pará, com acesso rodoviário e distantes da capital, menos de 150km. Esses municípios tinham como características semelhantes uma demanda considerável de alunos para o 2º grau, a garantia de apoio logístico da prefeitura local, espaço ocioso nas escolas onde o SOME pudesse funcionar, geralmente no período noturno, além de uma disposição política dos gestores locais.

Nos dois primeiros anos, aos cuidados da FEP, houve um acompanhamento sistemático desse projeto, com visitas técnicas permanentes aos municípios, reuniões com a comunidade escolar, reuniões de formação com os professores que atuavam no projeto, além da garantia de livros e materiais pedagógicos diversos para as atividades docentes com os alunos; e o que é mais importante, havia uma fundamentação filosófica, conduzindo suas ações educativas. O caráter intenso de aulas que o projeto imprimia, com aulas diárias das mesmas disciplinas, o perfil de grande parte dos alunos, que trabalhavam durante o dia, além de acumularem afastamento da escola por muitos anos, precisava instigar a adoção de uma alternativa metodológica, que viabilizasse a permanência e aprendizado dos alunos. A professora Aldalice Waterloo, em entrevista para Tavares Neto (1998), ressaltava:

(...) toda uma metodologia pedagógica diferente, para que ele (o professor) não chegasse lá (no município) e quisesse apenas trabalhar com métodos expositivos. Porque o aluno ao invés de ter duas aulas de matemática, duas de física e uma de história ele iria ter quatro aulas seguidas, por ex. de língua portuguesa ou matemática, ou de ciências

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

físicas e biológicas. Nós tínhamos que trabalhar técnicas que esse professor pudesse dinamizar o conteúdo, ajudar o aluno a fazer pesquisa (...)

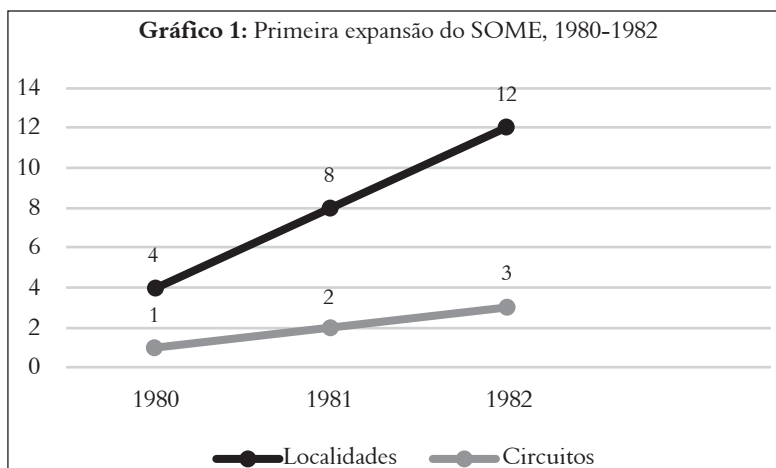
Tavares Neto (1998) identifica o desenvolvimento de atividades complementares não curriculares, fora do espaço escolar, e além do tempo das aulas, que cooperavam com o aprendizado dos alunos:

Complementando uma maior dinamização das atividades educativas formais, havia também um acompanhamento dos alunos fora do espaço das aulas. Esse esquema tornava-se possível pelo fato de haver uma espécie de “dedicação exclusiva” por parte dos professores para as atividades ligadas ao sistema modular, que permitia dar ao aluno um acompanhamento extraclasse com base em atividades de reforço, para aqueles que apresentavam mais dificuldades, e atividades de assessoramento a grupos de estudo fora do horário das aulas. Em conjunto isso permitia uma integração maior entre alunos e professores, minimizando o impacto produzido pelo caráter intenso das disciplinas, além de diminuir as deficiências apresentadas pelos alunos (p. 115).

Nesse período, as avaliações internas às quais o SOME era submetido demonstravam seu considerável grau de eficiência, particularmente expresso em seus 95% de aprovação, acima do percentual apresentado pela rede pública regular. O índice preocupante estava relacionado à evasão, com 19%; a evasão, de acordo com Tavares Neto (1998), resultava de múltiplos fatores e afetava diferentemente aos alunos, tais como:

Uma maior dificuldade de acompanhamento dos conteúdos, devido ao retorno aos estudos, após uma ausência de até dez anos da escola, a distância entre o local de moradia e o local das aulas, somado a precariedade dos transportes nessas cidades.

Diante dos resultados positivos, rapidamente ocorreu a identificação do SOME como real alternativa de expansão do ensino de 2º grau no Estado, e conseqüentemente, aumentou também a pressão de demanda oriunda de muitos municípios paraenses, principalmente porque o cenário educacional paraense no interior do estado não havia sofrido significativas alterações. Entre 1980 e 1982, o SOME começou a se expandir cautelosamente, incorporando 4 municípios a cada ano, passando de quatro para 12 municípios, no início do ano de 1982, e atendendo um total de 1.175 alunos. O Gráfico 1 apresenta essa expansão inicial, de localidades atendidas e de número de circuitos.



Fonte: TAVARES NETO, J.G. 1998, (dissertação de Mestrado)

Em 1982, a SEDUC assumiu a manutenção e desenvolvimento de ensino de 1º e 2º graus no Estado do Pará e, conseqüentemente, tornou-se responsável pelo processo de implementação do SOME.

2. A supremacia do MDB

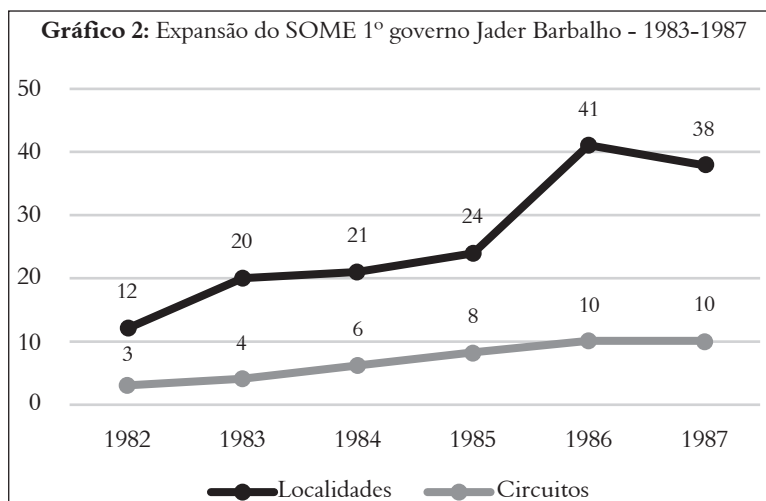
2.1 O 1º governo de Jader Barbalho, clientelismo e expansão do SOME (1983-1987)

O governador Jader Barbalho, político do MDB - Movimento Democrático Brasileiro, iniciou sua trajetória em 1967 como vereador de Belém, em seguida foi eleito Deputado Estadual (1971-1975), Deputado Federal (1975-1983, 2003-2011), Governador do Pará por dois mandatos (1983-1987 e 1991-1994); no governo Sarney foi Ministro do Desenvolvimento Agrário (1987-1988) e Ministro da Previdência Social (1988-1990) e posteriormente, foi eleito Senador da República por dois mandatos (1995-2001 e 2011 até o momento). Em 1982, Jader Barbalho é apresentado como alternativa oposicionista aos governos da ditadura militar. Jader reproduziu como um dos elementos fundantes de sua campanha, o discurso oposicionista adotado no plano nacional pelo MDB, que identificava a necessidade de saudar uma “dívida social”, que se acumulou nos anos de ditadura militar. Isso significava dizer que, para saudar essa dívida, as políticas de cunho social deveriam ser tomadas como compromisso de seu mandato, e a expansão de políticas setoriais como educação, saúde e moradia deveriam ter lugar de destaque em seu governo.

Segundo Tavares Neto (1998), desde a campanha eleitoral de 1982, já havia a intenção de “transformar a estrutura educacional do estado para resolver pendências herdadas de governos anteriores” (p.52). Entretanto, “Essas proposições vêm marcadas por uma forte preocupação em utilizar estratégias de ação alternativa e poupadora de recursos” (p.51). Nessa perspectiva, que estava sendo proposta a interiorização do ensino de 1º e 2º graus, que incluiria a expansão do SOME.

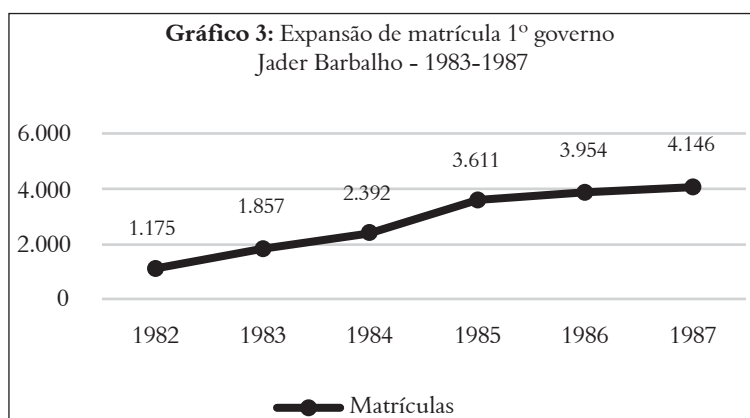
No primeiro governo de Jader Barbalho (1983-1987), tem continuidade o crescimento do Sistema Modular. Nesse período, configura-se uma expansão frequente e estável do número de localidades, do número de circuitos e da quantidade de alunos matriculados, como mostram os gráficos 2 e 3.

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES



Fonte: TAVARES NETO, J.G. 1998, (dissertação de Mestrado)

O gráfico 2 mostra que na transição do governo de Alacid Nunes para o governo de Jader Barbalho, até março de 1983, o SOME já atendia a 20 localidades distribuídas em 4 circuitos e em 1987, na transição para o governo de Hélio Gueiros, o número de circuitos já havia aumentado para 10 e o número de localidades atendidas havia alcançado 38, apresentando um pequeno decréscimo em relação a 1986. Quanto ao número de matrícula, este cresceu sem interrupções no mesmo período, de 1.175 para 4.146 alunos.



Fonte: TAVARES NETO, J.G. 1998, (dissertação de Mestrado).

Não ocorreu expansão acelerada, acima da tendência que se configurou nos dois anos iniciais; a situação financeira do país e do estado do Pará arrefecia as possibilidades de investimento do estado, e o setor educacional, de uma maneira geral, sofria com isso.

Em sua formulação original, estava presente a ideia de expandir o ensino de 2º grau para o interior do estado com o mínimo de custo financeiro, sem criar estrutura escolar nova e sem garantir a presença de um quadro fixo de professores e funcionários em cada localidade. E isso implicava em não construir novas unidades escolares, visto que o seu funcionamento utilizaria o espaço ocioso das escolas no município; o corpo docente era reduzido em comparação com a quantidade de professores necessária para fazer funcionar uma escola de ensino médio no interior do estado. Se uma escola da rede regular necessitava de um grupo “x” de professores com licenciatura plena, diretor e corpo técnico-administrativo para o seu funcionamento, o SOME, pela sua dinâmica de rodízio, com o mesmo grupo de professores atenderia de modo concomitante a quatro comunidades, além de dispensar diretor e corpo técnico-administrativo, na medida em que cada grupo de professores atendia a quatro localidades no decorrer do ano letivo.

2.2 O governo Hélio Gueiros (1987-1991): ruptura ou continuidade com a política de Jader?

Hélio Mota Gueiros figurou na vida política paraense desde o final da década de 1950, vinculado ao PSD, de orientação Barartista. Eleito pela primeira vez em 1962 para Deputado Estadual (1963-1967), em seguida foi eleito Deputado Federal, em 1966, permanecendo no mandato entre 1967-1969, quando foi cassado pelo AI5. Em 1982, foi eleito Senador pelo Pará (1983-1987) e Governador do Pará (1987-1991). Posteriormente, foi eleito Prefeito de Belém, ocupando o cargo entre 1993-1997.

Substituiu Jader Barbalho no governo estadual, em 1987, na perspectiva de dar continuidade às políticas de seu antecessor e aliado, embora nesse processo tenha havido divergências que ocasionaram ruptura entre os dois antigos aliados.

As políticas públicas de educação, nesse período, deveriam ser guiadas pelo Plano Estadual de Educação, vigente entre 1987-1991. Segundo Tavares Neto (1998):

Nesse plano eram identificadas as carências do ensino no Pará, bem como eram indicadas as ações de governo necessárias para superá-las. Entre esse conjunto de carências eram apresentados problemas crônicos, identificados pelos governos anteriores, também era incorporado um elemento novo nesse discurso: a necessidade de modernização administrativa em busca de eficiência nos vários níveis do processo educacional (p. 54).

A presença de um plano educacional, como referência para o desenvolvimento das ações, parecia propor certa racionalidade planejadora, ausente no voluntarismo do governo anterior. Os problemas pareciam os mesmos, e as alternativas de resolução se mostravam improváveis diante de um quadro financeiro desalentador. O SOME não figurava nesse Plano Estadual, portanto este não era identificado como uma possibilidade real de expansão do ensino de 2º grau no Estado do Pará.

Segundo Tavares Neto (p.123):

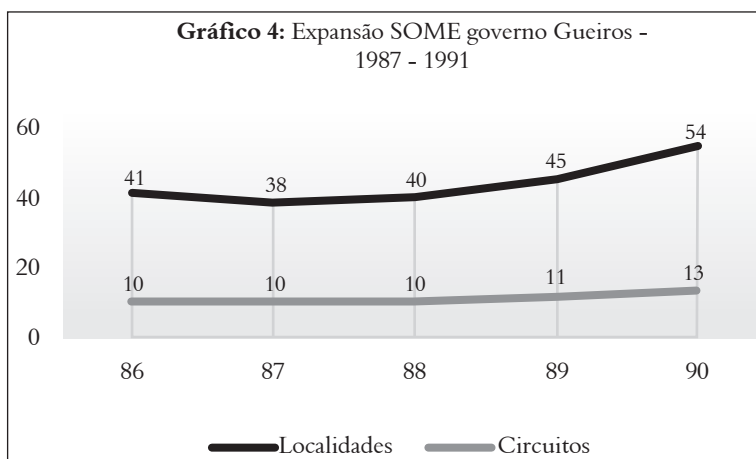
Quanto ao projeto modular, apesar de estar presente em 37 localidades em 1987, não existe nenhum tipo de menção no Plano Estadual de Educação. Nos dois primeiros anos dessa nova gestão, ocorre uma espécie de retrocesso na expansão, só aparece uma certa recuperação nos últimos anos, quando se retoma uma expansão no ritmo do governo Jader.

O gráfico 4, apresenta esse fenômeno de baixo crescimento quantitativo do SOME, no governo de Hélio Gueiros. Tavares Neto (1998) argumenta que:

No primeiro ano do governo Gueiros, ocorre pela primeira vez a involução do número de localidades

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

que o projeto atende. Das 41 localidades atendidas no final do governo Jader, em 1986, diminui para 37 em 1987, retornando às 41 em 1988, só alcançando um crescimento mais acelerado a partir de 1989, chegando ao final do governo atendendo a 54 localidades distribuídas por 13 circuitos.



Fonte: TAVARES NETO, J.G. 1998, (dissertação de Mestrado)

Tal arrefecimento, ainda segundo a ótica desse autor, decorreu de dois fatores em destaque:

1) o governo através da SEDUC, prioriza o ensino fundamental enquanto a oferta de ensino médio está direcionada para a cidade de Belém, onde há de fato uma concentração maior da demanda; 2) em segundo lugar, passa a existir maior dificuldade de garantir suporte financeiro dentro do Departamento de 2º grau, para pagamento de ajuda de custo aos docentes, para as assessorias pedagógicas, para a compra de material didático, material permanente e material de expediente para as escolas em que o projeto funciona, e isto é consequência do deslocamento de prioridade. Diante desse fato, o próprio grupo de técnicos que coordena o projeto na SEDUC, observa na expansão física uma possibilidade de agravamento da situação de carência

já existente, e passam a acumular demandas pelo ensino de 2º grau oriundas dos municípios.

A expansão, mesmo que contida, produziu o crescimento permanente dos custos financeiros para o governo do estado e prefeituras municipais onde o SOME se instalava, levou a um permanente questionamento por parte desses entes quanto a necessidade de garantir contratação de professores, bem como o seu deslocamento para regiões distantes do território paraense, o que implicava em crescente custo com passagens aéreas, além do pagamento de vantagem pecuniária ao professor, a título de incentivo para o deslocamento e permanência desse professor no interior do estado, o que era uma incumbência do governo Estadual. Por outro lado, as prefeituras municipais frequentemente questionavam a legitimidade de garantir moradia, alimentação e uma cozinheira/zeladora para a casa dos professores. E esse questionamento se potencializava no cotidiano dessa relação, quanto maior fosse o número de localidades em que o SOME funcionava no município. Entretanto, esses elementos elencados, constituíam uma necessidade indispensável para o funcionamento do SOME, pelo menos nos moldes em que ele foi concebido originariamente.

2.3 O 2º governo de Jader Barbalho (1991-1994)

No segundo governo de Jader Barbalho, apesar das dissensões e posterior ruptura com o governo de Hélio Gueiros, a SEDUC direcionou sua política educacional, com base no Plano Estadual de Educação desenvolvido no governo anterior.

Tavares Neto (1998, p. 61) informa sobre as ações do 2º governo de Jader, no plano educacional:

Na área das políticas públicas de educação, não houve uma preocupação em alterar substancialmente os caminhos delineados pelo governo anterior, ao contrário, suas ações de governo nesta área, foram fundamentalmente dirigidas pelo Plano Estadual de Educação do governo Gueiros.

Uma ação efetivamente planejadora só foi realizada em 1994, quando Jader Barbalho já havia deixado o governo do estado para se candidatar a uma vaga ao Senado. Em seu lugar, assumiu o seu vice-governador Carlos Santos, que apresentou o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003).

Segundo Tavares Neto (1998, p.127) no 2º governo Jader:

A SEDUC, na ausência de um plano educacional que direcionasse suas ações, adota sem muito rigor as diretrizes propostas pelo plano educacional do governo Gueiros, priorizando a expansão do ensino fundamental tendo em vista a diminuição dos déficits educacionais que o estado apresenta. Entretanto no decorrer dessa gestão, destaca-se um aspecto não previsto inicialmente, mas que se torna importante meta a ser seguida: a expansão do ensino médio para todos os municípios do Estado, que deveria ser conseguida até o final do governo. Essa meta baseia-se no discurso de que é necessário democratizar as oportunidades de ensino não apenas ao nível fundamental, mas também ao nível médio, e principalmente garantir esse serviço para as populações mais carentes dos municípios interioranos. Nessa perspectiva, o Sistema Modular, entre 1991 e 1994, apresenta-se como alternativa menos dispendiosa e mais veloz para alcançar essa meta. Para implantar cursos de magistério e contabilidade, “bastava a contratação de docentes” e foi exatamente dessa forma que a expansão nesse intervalo ocorreu.

O gráfico 5 apresenta esse crescimento quantitativo do SOME, no 2º governo de Jader Barbalho. Nesse gráfico observa-se que entre os anos de 1991 e 1994, quase que dobrou o número de localidades atendidas pelo SOME, passando de 57 em 1991, para 104, em 1994. Da mesma maneira, observa-se a expansão do número de circuitos, que passam de 14 em 1991, para 28, em 1994, um crescimento de 100%, nesse intervalo de tempo.

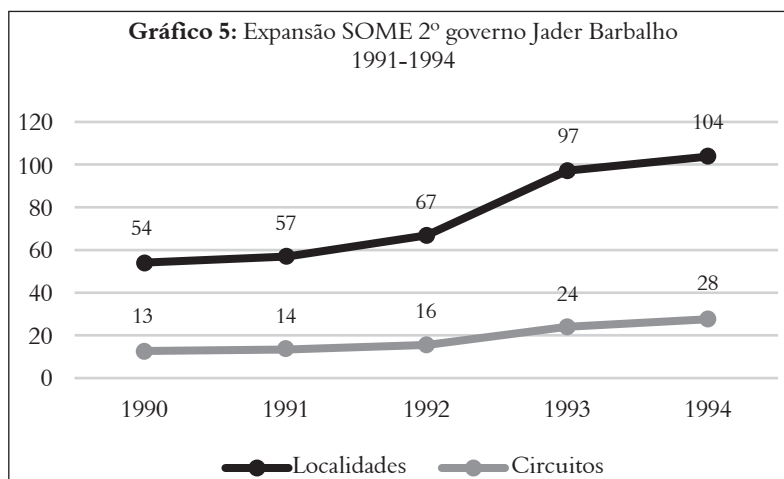
Os dados apresentados por Tavares Neto (1998) mostram também, que houve um crescimento considerável do número de

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

matrículas nesse período: “A matrícula segue em escala ascendente (entre 1991 e 1994), alcançando no final do 2º governo de Jader cerca de 8.150 alunos (...)”.

Outra informação importante nesse período, é que o SOME passa a atender o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, no final de 1994. Segundo Tavares Neto (1998):

A experiência instala-se inicialmente em quatro localidades da zona rural do município de Aveiro, atendendo às reiteradas solicitações da Secretaria Municipal e de cerca de 130 alunos, que não tinham condições de se deslocar para a sede municipal a fim de darem continuidade aos seus estudos, essa experiência expande-se em 1996, para mais quatro localidades do município de Abaetetuba e em 1998, para mais quatro localidades do município de Igarapé-Miri.



Fonte: TAVARES NETO, J.G. 1998, (dissertação de Mestrado)

3- A supremacia do PSDB

3.1- 1º governo Almir Gabriel (1995-1999)

Prefeito indicado de Belém, (1986), Senador da República, eleito pelo Pará, (1987) e governador do estado, por duas vezes, Almir Gabriel ocupou este cargo de 1995-2003.

O governo de Almir Gabriel se fundamenta na retórica da modernização da estrutura estatal, buscando racionalizar as ações do governo, tomando como referência a Reforma do Estado, defendida, no plano nacional, pelo PSDB de Fernando Henrique Cardoso. A intenção era buscar a transformação de um “modelo burocrático”, para um “modelo gerencial” para o Estado brasileiro, que pudesse, com efeito, fazer mais com os mesmos recursos. Tavares Neto (1998) se refere ao 1º governo de Almir Gabriel nos seguintes termos: “Parece haver a intenção de adotar um novo paradigma, fortemente marcado pelo discurso da modernização, que efetivamente, possa extrair da máquina burocrática, índices crescentes de eficiência e eficácia”.

Esse discurso, ao ser transportado para a SEDUC, produziu consequências destrutivas para muitos projetos, segundo Tavares Neto (1998, p.133): “(...) as ações iniciais do novo comando da SEDUC, impõem que programas e projetos sejam cuidadosamente avaliados e redefinidos, na busca da eficiência proposta. Alguns projetos, considerados inadequados ou ineficientes, foram extintos, e outros tiveram que passar por um processo de ajuste, em busca da concretização do discurso modernizante”.

Essa retórica da modernização produziu alguns impactos negativos imediatos sobre o SOME, que passou, a ser severamente questionado. Para Tavares Neto (1998, p. 134):

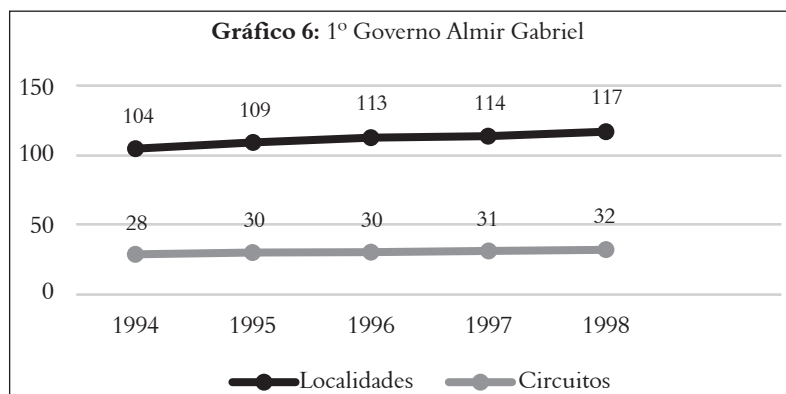
Como consequência imediata desse processo, o projeto modular iniciou o ano de 1995, com uma série de indefinições: 1) a respeito da manutenção de 54 professores (incorporados ao projeto em 1994), mas que até o mês de abril (de 1995) ainda não tinham a confirmação legal de seus contratos, 2) a incerteza, quanto ao pagamento da ajuda de custo (atual complementação SOME), paga aos professores, como estímulo à atividade docente exercida no interior do estado, 3) e o atraso de quase dois meses na liberação das passagens aéreas para deslocamento dos professores. Esses fatores impuseram ao Sistema Modular uma certa aura de indefinição quanto ao seu futuro, deixando apreensivos 8.305 alunos em 109 localidades do interior, além

de 260 docentes, diante do atraso no início do ano letivo de 1995.

Com o ânimo da retórica modernizante na SEDUC, iniciou-se a partir de 1996, uma série de cobranças para que o seu corpo de técnicos elaborasse um modelo de reestruturação para o SOME, que considerasse as demandas da cúpula da SEDUC e das prefeituras municipais. As pressões mais intensas recaíam sobre a diminuição dos custos, com deslocamento (responsabilidade da SEDUC) e diminuição das exigências de logística, contidas no convênio com as prefeituras municipais. Além disso, havia uma pressão local, por contratação de professores formados nos campi do interior, mantidos pela UFPa e UEPA, o que não deixava de ser uma moeda de troca no âmbito local. Nesse sentido, o mote era a reestruturação do SOME com base na “polarização”, termo atribuído pela SEDUC, à descentralização administrativa, por meio da criação de polos regionais estratégicos de funcionamento do SOME (Marabá, Altamira, Cametá e Santarém), controlados pelas UREs – Unidades Regionais de Educação. Isso, na visão desses atores, diminuiria os custos com deslocamento dos professores/as, possibilitaria a implantação de uma complementação do SOME, diferenciada a partir do critério de distância, diminuiria as pressões sobre as prefeituras, em garantir alimentação e moradia para professores, visto que os recursos humanos locais não teriam a necessidade de moradia e alimentação, pois estavam próximos ao seu local de moradia. Por outro lado, as prefeituras e as UREs teriam o poder de criar novos circuitos, contratar novos professores, e mantê-los sob seu controle.

Repetindo o baixo crescimento ocorrido nos dois primeiros anos do governo de Hélio Gueiros, no primeiro Governo de Almir Gabriel o SOME praticamente estagnou, apesar de a demanda por ensino de 2º grau ter se expandido em decorrência do crescimento quantitativo da oferta de ensino de 1º grau ocorrida nos dez anos anteriores. No intervalo de 1995 a 1998, foram incorporadas ao SOME apenas oito localidades, o menor crescimento produzido por um governo desde a implantação desse projeto, passando de 109 localidades em 1995 para 117 localidades em 1998. O número de circuitos tam-

bém acompanhou esse baixo crescimento, passando de 30 em 1995, para 32 em 1998, conforme apresenta o gráfico 6.



Fonte: TAVARES NETO, J.G. 1998, (dissertação de Mestrado)

Apesar dessa expansão insignificante no período, o número de matrículas aumentou em mais de cinquenta por cento no governo Almir Gabriel, passando de 8.305 em 1995 para 14.013. Esse resultado foi possível com a racionalização imposta nesse período, aumentando o número de alunos mínimo para abertura e manutenção de novas turmas, ao mesmo tempo em que propunha a junção de turmas com número reduzido de alunos, ou quando isso não era possível, propunha a extinção dessas turmas.

4- Considerações finais

No período de 1980-1998, o SOME se apresentou de forma destacada como condutor da política de expansão do ensino de 2º grau, para os municípios do interior do Pará. Nesse intervalo de tempo, atravessou cinco governos estaduais, agrupados em duas matizes políticas opostas. A partir de sua implantação, e da apresentação de resultados positivos iniciais, passou a figurar como possibilidade de difusão do ensino de 2º grau, com baixo custo financeiro, para o interior do Estado do Pará, no início da década de 1980. Tornou-se alternativa educacional em um Estado, onde o acesso a esse grau de ensino era um privilégio para 20% dos municípios, onde a quantidade de profissionais da educação com qualificação adequada para exer-

cer a docência, era praticamente residual, onde a rede física era insuficiente e em franca deterioração e, sobretudo, em um contexto em que a educação pública, gratuita e de qualidade, não era identificada como um direito de todos.

A existência e continuidade do SOME, por esses dezoito anos, tornou-se necessária, não apenas por ofertar ensino de 2º grau com o mínimo de investimento, mas, com sua habilitação de magistério, tornou-se indispensável para formar docentes das séries iniciais. Por se tornar necessário, apesar das dificuldades enfrentadas, foi capaz de resistir e crescer, no decorrer de cinco governos estaduais. Sobreviveu ao estilo clientelista de fazer política na esfera educacional, nos anos 1980, enfrentou o discurso e às ações modernizantes de viés liberal, na década de 1990. Em 1998, a cartografia do SOME confirmava a sua presença em 82 dos 143 municípios paraenses, garantindo acesso ao ensino para mais de 14 mil alunos. E essa longevidade, com efeito, não foi planejada. Raramente o SOME figurou no planejamento educacional do Estado do Pará, e quando essa ação racional ocorreu, foi no sentido de arrefecer sua presença no território paraense. Muitos atores foram responsáveis por essa existência, alunos, professores, comunidades do interior do Pará, políticos locais; muitos interesses precisavam ser atendidos, a ação governamental precisava ser fustigada, para que pudesse transformar o discurso de “educação como prioridade” em atos governamentais, que atendessem às necessidades reais de populações de localidades distantes do interior do Pará. Essa é a compreensão que Tavares Neto (1998) apresenta a respeito da inserção do SOME, nas políticas educacionais paraenses entre as décadas de 1980 e 1990. Ele a concebe, desde sua implantação, como resultado de um movimento instituinte, produzindo e alimentando um processo de autoalteração incessante, o qual Cornélius Castoriadi (1991) se referiu como movimento de superação do instituído. O instituído que o SOME confrontou desde o início e que deveria ser superado nesse processo, foi a carência do sistema público de ensino, principalmente no interior do estado, o enraizamento da ideia de que interesses particularistas devem se sobrepor aos interesses coletivos, consolidado no clientelismo político da década de 1980; e foi a retórica modernizante e meritocrática dos anos de 1990.

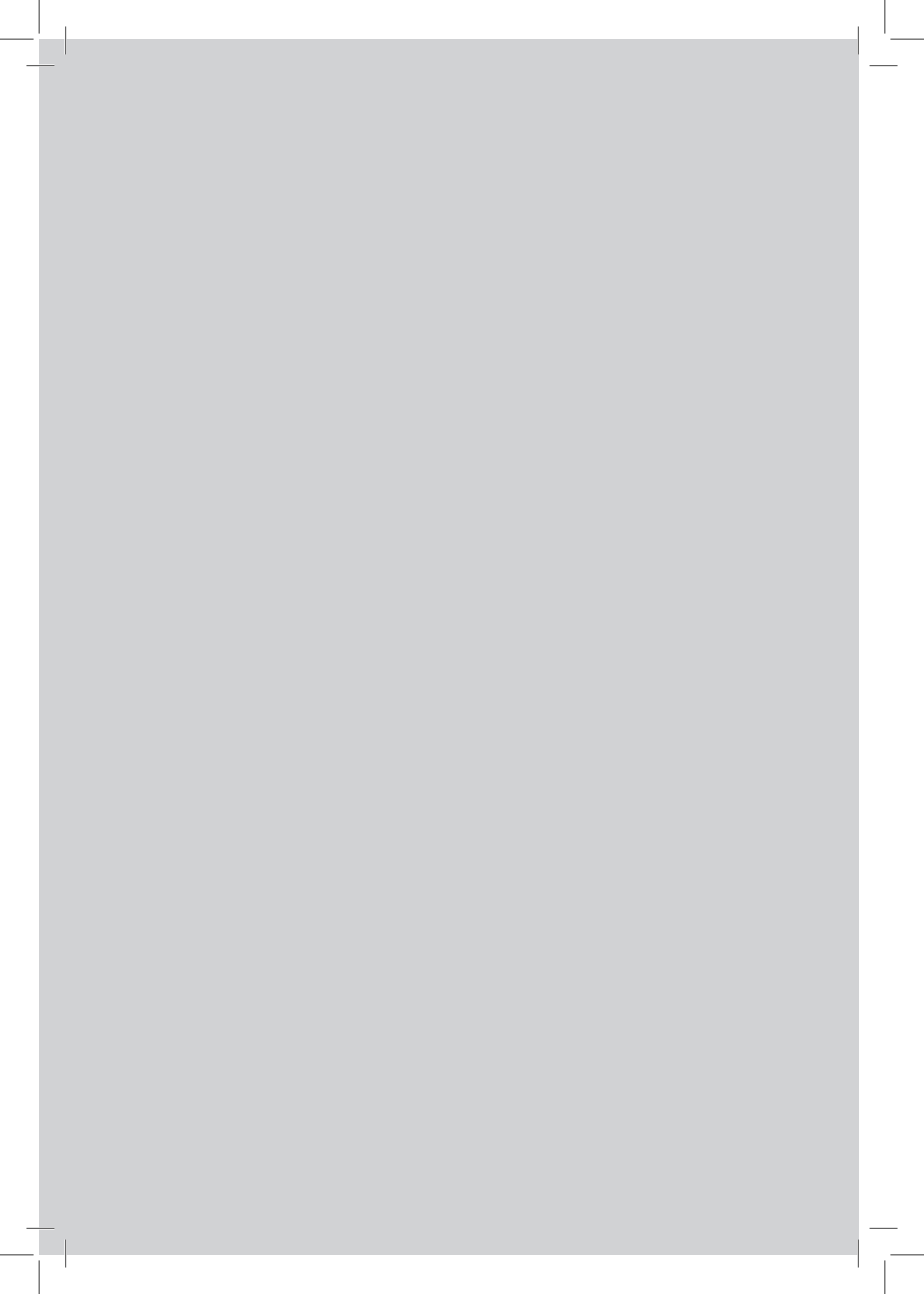
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTORIADIS, Cornélius. **A instituição imaginária da sociedade**, 3ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

LIMA, R.N. De Barbalho a Gueiros: **Clientelismo e política educacional no Pará, 1983-1990**. Campinas, São Paulo, 1995. (Dissertação de Mestrado).

_____. As relações intergovernamentais e as políticas educacionais. Campinas, São Paulo, 2000. (Tese de Doutorado).

TAVARES NETO, J. G. **O lado instituinte das políticas públicas de educação no Estado do Pará e o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME – 1980-1998**. Belém, 1998. (Dissertação de Mestrado).



HISTORIANDO-NOS: O SOME COMO OPORTUNIDADE, FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA DA IDENTIDADE PARA ALUNOS DO CAMPO SOB A ÓTICA DOS EGRESSOS DA VILA DE PORTO GRANDE, CAMETÁ-PARÁ

JONE CLEBSON RIBEIRO MENDES

CLÉIA MARIA LEÃO GAIA

RESUMO: Objetivou-se relatar e descrever a experiência vivenciada por “nós” como alunos egressos do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME da Vila de Porto Grande-PA, pautada nas cenas que projetam nossa memória, episódios e mo(vi)mentos da nossa trajetória de vida, da nossa formação e atuação profissional. Porto Grande (2°22'19" S 49°23'04" W) do Circuito 4 do SOME, Cametá - PA, localizada na margem direita do Rio Tocantins, situada em meio a emaranhado de rios e afluentes, que na maioria das vezes possuem acesso dificultado, principalmente quando a maré está baixa. Desde o ano de 1994, essa comunidade, recebe essa modalidade de Ensino, com alunos advindos de várias localidades, favorecendo que os sujeitos filhos dos trabalhadores rurais, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, pescadores tenham condição de cursar os três últimos anos do ensino básico, garantindo a continuação de estudos na própria localidade. Os professores alocados nesta comunidade vão se adequando às realidades campesinas, ribeirinhas, de planalto e várzeas, garantindo a esses estudantes o direito à educação básica de qualidade propiciando sua formação, possibilitando ao aluno do campo de desfrutar de uma aula produtiva, com sua cultura e seus valores próprios, inseridos em um contexto globalizado, além, de ser inspiração para formação de identidade de muitos jovens camponeses, por apontarem caminhos para novas direções em busca do conhecimento.

INTRODUÇÃO

A educação das populações do campo ganhou avanço a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, mediante ao Artigo 211º, o qual explicita que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). Isso, por sua vez, proporciona a descentralização do ensino, especialmente o ensino de 5ª série ao 3º ano do 2º grau, que pode ser levado através da descentralização das escolas estaduais às regiões ribeirinhas do país (PEREIRA, 2016).

Pereira (2016) ainda destaca que esse ganho histórico faz com que a população do campo garanta uma educação prolongada, contrapondo à Carta Magna de 1988, que antes desse período os sujeitos campestres conseguiam cursar somente as séries iniciais do ensino básico, uma vez que ao campo havia sido destinado apenas esse grau de escolaridade. Isto é reflexo de muitos de nossos pais que foram forçados a interromper seus estudos por não terem condições financeiras suficientes para manter-se nos centros urbanos de nosso país, para assim dar continuidade aos seus estudos.

Nesse sentido, buscamos as lembranças. Onde nossos pais contam das dificuldades encontradas no cotidiano para colocar a alimentação para dentro de suas casas, imaginamos manter as despesas “nossas” nas cidades. Assim, evocamos que a melhor opção era mesmo abandonar a escola nos primeiros anos escolares do ensino fundamental, como bem menciona Silva (2007, p.41):

Os jovens e adultos do campo têm uma trajetória no que tange ao processo ensino-aprendizagem limitado aos primeiros anos escolares, ou seja, às quatro primeiras séries do ensino fundamental; isto se deve em primeiro lugar às condições econômicas de suas famílias que lhes impõem abandonar os estudos, para atuarem no trabalho junto com os demais familiares; em segundo lugar, as escolas do campo só oferecem os primeiros anos escolares, fazendo com que mesmo aqueles que desejam continuar estudando não tenham espaço para tal.

Assim, buscamos em Freud (1989) esta palavra forte, para descrever momentos durante nossa infância, que para o autor as lembranças ocorrem na fase de crianças.

Nossas lembranças infantis mostram-nos nossos primeiros anos não como eles foram, mas como nos apareceram nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesses períodos do despertar, as lembranças infantis, como nos acostumamos a dizer, não *emergiram*; elas foram *formadas* nessa época. (FREUD, 1898/1969, p.354)

Sim, somos encantados por tudo que vivenciamos ou presenciemos no nosso dia a dia quando crianças, e um desses encantos é a educação, que nossos pais por falta de oportunidade não tiveram, mas que hoje são repassadas, em casa, na rua, na igreja e na própria escola, fazendo *jus* ao Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que diz explicitamente que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Para Brandão (*s/d*) ninguém escapa da educação, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos ou estamos envolvidos com ela em nossas vidas: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação, com uma ou com várias educações. E o conceito de educação, firmado na Conferência de Hamburgo (1997) como um processo continuado que se estende ao longo da vida, com ênfase na aprendizagem, tem norteado as propostas para o Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME. Que segundo Arroyo (2005), a aprendizagem deve ser considerada amplamente, por:

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia

que se pautem pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimento, significados e cultura acumulados pela sociedade. (ARROYO, 2005, p.13).

Assim, o SOME surge no Estado do Pará em 1980 (Oliveira, 2010), configurando-se [...] como uma estratégia para levar o Ensino Médio para localidades de acesso difícil ou com dificuldades estruturais por conta da localização, objetivando “[...] oferecer uma Educação de qualidade, e, por conseguinte, garantir que todos os sujeitos que se encontram em contextos específicos possam ter acesso ao processo de escolarização [...]”. Inicialmente, implantada em quatro municípios (Curuçá, Igarapé-Açu, Nova Timboteua e Igarapé-Miri), sendo regularizado pela resolução nº 161 de 03 de novembro de 1982, do Conselho Estadual de Educação.

A partir de então o Sistema Modular se expandiu exponencialmente pelo estado, atendendo aproximadamente 464 localidades, e mais de 35 mil alunos do campo. Hoje, tornando-se a principal política de oferta do Ensino Médio no campo, sob a Lei Estadual nº 7.806, de 29 de abril de 2014, que “dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC”, faça saber:

Art.1º Esta lei regulamenta o Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME como Política Pública Educacional, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, de acordo com a legislação vigente e estabelece normas gerais para a sua adequada estrutura e funcionamento nas escolas do campo, das águas e florestas; **Art.2º** O ensino modular surgiu para garantir aos alunos do campo o Ensino sistematizado, assegurando a ampliação do nível de escolaridade através da educação presencial e o acesso e a permanência dos alunos em suas comunidades, através da redefinição desse nível de Ensino para um sistema de organiza-

ção modular, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo; e **Parágrafo único:** O ensino modular atende as necessidades de garantir aos alunos do campo: Ensino presencial, o princípio da universalização da educação escolar e a isonomia nos direitos a educação básica (PARÁ, 2014).

Um dos grandes desafios desta política pública educacional implantada pelo governo no espaço campesino do estado do Pará são as condições de infraestrutura física e recursos materiais oferecidos aos discentes e docentes, fatores detectados nos estudos de Queiroz (2010); Brayner & Távora (2015); Pereira (2016); Rodrigues & Silva (2018). E mesmo assim, os professores alocados nestas comunidades buscam ousar no processo de ensino-aprendizagem, provocando mudanças para que os alunos egressos possam fazer diferença fora da sala de aula e na vivência em sociedade. Esse processo de transformação, força de vontade e inovações que os professores levam para a sala de aula, mesmo sem as dignas condições oferecidas, faz com que muitos alunos campesinos, inspirem-se.

Hoje como egressos do SOME da Vila de Porto Grande, Cametá, Pará, ficamos lisonjeados por termos esses professores como inspiração durante “nossa” e de “muitos alunos” nos três últimos anos da nossa vida escolar do Ensino Médio, e hoje, as atividades, os métodos desenvolvidos por esses atores da educação, mesmo em meios as dificuldades, nos levaram a pensar, a refletir, a compreender e olhar para o futuro tomando como referência esses professores, como espelho retrovisor da vida. Diante do exposto, o foco do presente relato é descrever a experiência vivenciada por “nós” como alunos egressos do SOME, pautada nas cenas que projetam nossa memória, episódios e momentos da nossa trajetória de vida, da nossa formação e atuação profissional.

Como procedimento metodológico nos inspiramos no estudo de Ferreira (2015) que transmite através de conceitos as experiência, vivências, conhecimentos, autoconhecimentos, a formação e a

autoformação, o conhecimento de si e as narrativas, que são fontes relevantes para os mo(vi)mentos da pesquisa, sobretudo, numa perspectiva dialógica entre a esfera do vivido e do experienciado.

SOME: a política pública que abre grandes oportunidades aos alunos do campo em Cametá, um olhar dos egressos portograndenses

O Estado do Pará é a segunda maior unidade federativa do Brasil, ocupando um significativo espaço geográfico e territorial, caracterizado por condições socioculturais e ambientais heterogêneas no contexto de seus 1.247.954,32 km². Situado na região amazônica, ocupa o equivalente a 14,65% do território nacional, com uma população de aproximadamente 7.581.051 habitantes (IBGE, 2010). Historicamente, o Estado do Pará herda as consequências do projeto colonizador na região amazônica, iniciado por meio da ocupação do espaço, primeiramente ao longo do rio Amazonas e seus afluentes e do rio Tocantins e, posteriormente, pelo processo de ocupação, migrou a partir do século XIX e século XX, para os eixos ferroviários e rodoviários, resultando na formação de 144 municípios e núcleos urbanos, entre esses, destacamos o município de Cametá, que dista de Belém 147,7 km e possui em média 90 Ilhas, vilas e comunidades (ALMEIDA, 2010).

Enfatizamos que a Educação Básica cametaense é dividida nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular, Ensino Médio Modular e demais modalidades previstas na legislação. Dentre essas modalidades, enfatizamos o Ensino Médio Modular, conhecido como SOME, que está estruturado no município, atendendo as exigências da Lei nº 7.806/14, com isso assiste 23 localidades, conforme a Tabela 1:

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

Tabela 1: Localidades de oferta do Sistema Modular de Ensino – SOME no município de Cametá, com Sede na Escola Estadual Ensino Médio Heriberto Barroso Aragão, Juabá-PA.

LOCALIDADE DE FUNCIONAMENTO DO SOME - 02 URE	
CIRCUITOS	LOCALIDADES
1	Vila Mupi
	Biribatuba
	Joroca Grande
	Rio Ovídio
2	Vila Maú
	Paruru de Baixo
	Paruru de Cima
3	Marintea
	Ilha Cacoal
	Rio Cuxipiari
	Itanduba
4	Vila Bom Jardim
	Belos Prazeres
	Vila de Porto Grande
	Comunidade de São Benedito
5	Vila do Carmo
	Mutuacá
	Rio Juba
	Jurubatuba
	Rio Furtados
Misto I – Mocajuba	Areião e Laranjal
Misto II - Oeiras do Pará	Vilas Torres

Apresentou-se este panorama para demonstrar a implantação e consolidação da política de interiorização do SOME, em especial a desenvolvida no município de Cametá, que por intermédio de cinco circuitos e três localidades em circuitos mistos, atendem cerca

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

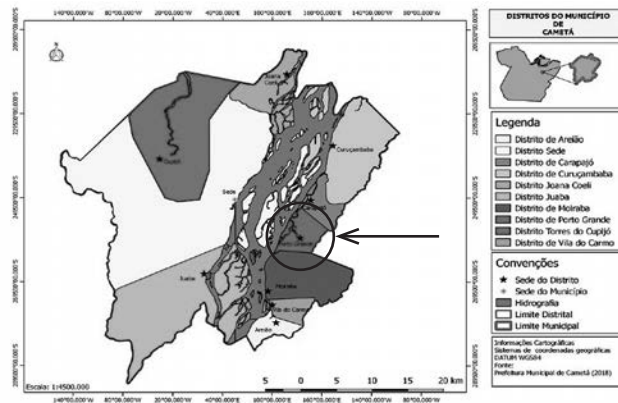
2.190 alunos da zona rural, lotados na escola sede E.E.E.M. Heriberto Barroso Aragão, localizada na Vila de Juabá, registrando um número significativo, sendo que a URE: 02A – Cametá é composta pelos municípios de Baião, Cametá, Limoeiro de Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará, e está representada por aproximadamente 12.678 alunos (Tabela 2).

Município	Total de escolas	Total de anexos	Total matrículas	Total censo 2018	Perc%
Baião	1	1	1.970	1.932	101,97
Cametá	8	0	5.991	6.609	90,65
Limoeiro do Ajuru	2	0	1.506	1.573	95,74
Mocajuba	1	0	1.906	1.690	112,78
Oeiras do Pará	1	0	1.305	1.241	105,16
TOTAL DA URE	13	1	12.678	13.045	97,19

Fonte: SEDUC/PA (2019)

Diante do exposto, destacamos a Vila de Porto Grande (2°22'19"S 49°23'04"W) do Circuito 4, localizada na margem direita do Rio Tocantins, pertencente ao Distrito de Porto Grande (Fig. 1). Sua população estimada de acordo com o último Censo era de 2.074 habitantes (IBGE, 2010), dentre os quais alguns moram na localidade há cerca de 50 anos. Possui características as quais Gonçalves (2015) define como padrões contraditórios entre si, que são os padrões rio-várzea-floresta e estrada-terra firme-subsolo, contudo ainda assim, com forte ligação ao rio. Situada em meio a emaranhado de rios e afluentes, que na maioria das vezes possuem acesso dificultado, principalmente quando a maré está baixa, a comunidade recebe aos domingos grandes contingentes de pessoas que vêm fazer a feira, em busca de produtos como a farinha, o peixe, o camarão, verduras, legumes, etc., contribuindo assim para o sustento da economia da comunidade, bem como o comércio local (GAIA, 2017).

Fig. 1 – Em destaque, a localização do Distrito de Porto Grande, Cameté - PA.



Fonte: Adaptado de CAMETÁ (2007).

Percebe-se que dentre os aspectos econômicos a população vem crescendo gradativamente ao longo dos últimos anos, assim como nos aspectos políticos e sociais. No que tange a educação voltada para o Ensino Médio na comunidade, esta modalidade de ensino, como direito do cidadão, por muito tempo foi negado a esse povo, assim como constata no estudo de Pereira (2016) para o município de Abaetetuba-PA. No sentido de reverter esse quadro de desigualdade social, principalmente no que diz respeito ao fator educacional e para satisfazer as reivindicações dos movimentos sociais do campo, os Governos do Brasil vêm implementando políticas de inclusão social, em particular na área da educação das populações do campo, as quais visam oportunizar que os jovens e adultos do campo tenham acesso à escolarização básica e obrigatória (PEREIRA, 2016).

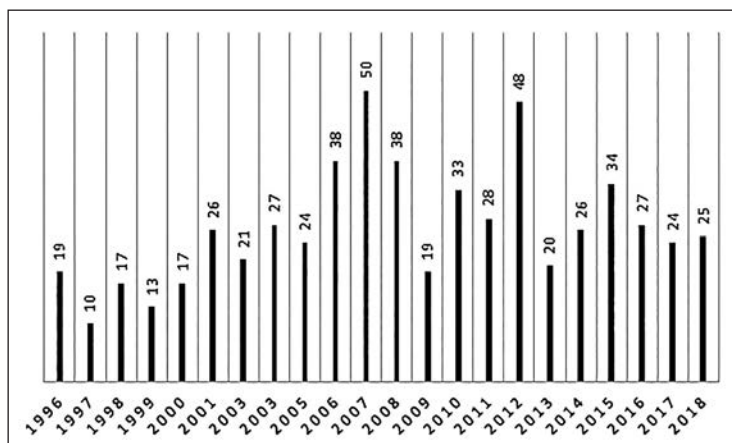
Assim, a comunidade rural da vila de Porto Grande, no ano de 1994, recebe a primeira turma de Ensino Médio Modular – Magistério, composta por 19 alunos, concluintes no ano de 1996, advindos de várias localidades, favorecendo que os sujeitos filhos dos trabalhadores rurais, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, pescadores tenham condição de cursar os três últimos anos do ensino básico, garantindo a continuação de estudos na própria localidade, isto é, o direito a educação em seu local de convívio familiar, preservando suas características socioeconômicas e culturais.

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

Segundo os dados da Secretaria de uma das escolas da comunidade, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Izabel Fernandes dos Santos, que oferta ensino do 4º e 5º ano dos anos iniciais e do 6º ao 9º dos anos finais, em média são matriculados por ano na escola mais de 500 alunos, neste ano de 2019 a escola possui 532 regularmente matriculados na instituição. A escola também oferece espaço físico para o atendimento dos alunos do Sistema Modular de Ensino, que em 2019 são um total de 216 alunos distribuídos em 06 turmas sendo 02 da primeira série, 02 da segunda e 02 da terceira, entre os quais estão inseridos além de alunos da própria comunidade, também alunos das ilhas e demais localidades vizinhas.

Nestes 25 anos desde a implantação do Sistema Modular nesta localidade, esse número vem aumentando gradativamente, demonstrando claramente a necessidade de se manter na comunidade esta modalidade de ensino, que tem se apresentado como a única opção de acesso à continuidade dos estudos para as populações do campo, sem as quais muitos jovens e adultos não teriam o privilégio de concluir o ensino médio no campo e posteriormente sonhar com novas oportunidades. O retrato desta inclusão educacional na qual se encontram os sujeitos do campo, atendidos pelo SOME, especialmente os alunos da vila de Porto Grande, é apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Número de educandos que concluíram o Ensino Médio na Vila de Porto Grande de acordo com cada ano, desde de sua implantação.



EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA EM REPERTÓRIO DE SABERES

Percebe-se que entre o ano de 2001 a 2005, houve uma transição do Ensino Modular - Magistério para o Ensino Médio Regular. Durante o período de transição a turma que deveria concluir em 2002 cursou mais um ano e concluiu através do ensino médio normal, ficando assim sem turma concluinte no referido ano letivo, e, por conseguinte no ano de 2003, duas turmas concluíram o ensino médio na comunidade. Até o ano de 2001 os alunos concluíam o ensino médio com habilitação específica para o Magistério, podendo assim atuar como professores. Vale ressaltar que na comunidade de Porto Grande existem duas unidades escolares e a grande maioria dos docentes que hoje atuam nestas escolas são oriundos do Ensino Médio Modular, conforme tabela 3 seguinte:

Tabela 3 – Quantidade de alunos egressos do SOME, atuantes como docentes nas Unidades escolares da Comunidade.

	E.M.E.F. Izabel Fernandes dos Santos	E.M.E.F. São Tomé
Número de professores	30	38
Professores com formação através do SOME	21	29

No entanto, esses alunos, caracterizados de origem popular, ainda hoje representam o componente mais importante dessa modalidade de ensino no baixo Tocantins, por oportunizar aos jovens do campo o acesso aos últimos três anos do segundo grau, sem que para isso saiam de suas localidades para estudar. Wanzeler e Rodrigues (2018) corroboram com essa ideia, ressaltando que essa modalidade educacional, é de suma importância para a educação, por ser um processo de democratização do ensino, onde oportuniza que muitos jovens almejem um ensino posterior, o Ensino Superior, como relata este estudante egresso do Sistema Modular de Ensino da comunidade, atualmente psicólogo, atuando no município de Cametá, formado no curso de psicologia da Universidade Federal do Pará:

Na minha vida pessoal o SOME foi um divisor de águas... por conta que ele foi o grande incentivador, por meio dos professores, da metodologia utilizada, do material que era disponibilizado. Foi um divisor de águas que eu pudesse...me afirmar como pessoa, né! Como várias características por desenvolver a parte do SOME. Toda minha carreira de estudante, eu fui muito comprometido com meus estudos, mas quando eu cheguei no ensino médio, eu tive pessoas assim, como os professores que me incentivaram muito e isso acabou, despertando em mim, essa vontade de querer, ser um universitário, de querer ter uma profissão, me diferenciar dos demais... digamos assim, eu digo que o SOME me impulsionou muito, porque meus pais sempre me incentivaram a estudar, nunca dizerem assim, você tem que passar no vestibular, você precisa fazer um faculdade, eles queriam que a gente terminasse o ensino médio, um dos maiores objetivos no campo educacional para eles... Já o diferencial que houve na minha vida foi esse incentivo, eu lembro muito dos professores, como posso citar a professora Eliete Guimarães (In memoriam), Arodinaldo Gaia, Arlindo Tavares, Evanice Gonzaga, Arnaldo Lima e tantos outros professores que sempre estiveram me incentivando, traziam livros, artigos para a gente ler, muita coisa... que me incentivaram muito... Um fato que lembro até hoje foi no dia em que o Professor Arodinaldo mandou a gente escrever uma redação em sala de aula, e essa redação era para falar sobre os ditados populares, eu escolhi o ditado “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”. E nós começamos a escrever, cada um escrevendo a sua redação em cima do escolhido e ai, no final da aula, ele chamou alguns alunos que tiraram nota 10, eu inclusive, e deu incentivo, para a gente não desistir, por vocês terem um diferencial muito grande, façam a faculdade, tentam o vestibular que vocês vão conseguir [...] então essas palavras, ficavam marcadas, na minha vida estudantil, isso me impulsionou muito a despertar essa vontade, uma característica pessoal de querer seguir, e passar no

vestibular, alcançar uma universidade [...] (Vicente de Paulo Estumano).

Para um camponês ou ribeirinho que remou, plantou, colheu, entre outras atividades para sustentar os filhos, vê-los concluir essa etapa final do ensino básico, da qual não tiveram oportunidade, e ainda no seu berço familiar, alcançar uma Universidade, era uma utopia e a presença do SOME tornou-se realidade para esta comunidade. Em média um total de 10 alunos egressos do SOME na vila de Porto Grande são aprovados no vestibular todos os anos. E hoje muitos são formados ou estão em formação em todas as áreas profissionais (p. ex. Médicos, Nutricionistas, Engenheiros, Advogados, Dentistas, Professores, etc.), alguns com título de Mestres (5) e Doutores (2), e uma infinidade de especialistas nas mais diferentes áreas do conhecimento, atuando na própria localidade ou na sede do município.

Com efeito, é preciso considerar a relevância inegável do modelo “somista” no campo educacional paraense nas últimas quatro décadas, mostrando que essa modalidade de ensino não repassa aos alunos apenas conhecimentos relacionados às disciplinas específicas como Português, Matemática, Literatura, Geografia, dentre outras. São repassados valores, respeito, o modo de viver em sociedade e direcionamento para a vida “o que os une é a preocupação com uma educação que valorize os sujeitos sociais e sua cultura, que produza conhecimentos com uma função social focalizada no benefício e transformação da sociedade” (SOUZA, 2012, p. 70).

A este respeito, Marinho et al. (2007, p. 38) afirmam:

Logo, a educação deve caminhar para a vida afetiva, intelectual, corporal, social e espiritual do aluno, sem as divisões tão usadas nas escolas. Sabemos hoje que educar não é apenas estar preparado para o mercado de trabalho e acumular informações e conhecimento. Pelo contrário, o mundo exige pessoas com uma visão ampla, o que engloba auto-conhecimento, desejo de aprender, capacidade de tratar com o imprevisível e a mudança, capacidade de resolver problemas criativamente, aprender a

vencer na vida sem derrotar os demais, aprender a gostar de progredir como pessoal total e crescer até o limite de nossas possibilidades, que são infinitas.

Aqui nos encontramos, por participarmos dessa política pública educacional que ajudou-nos e dimensionou-nos às diversidades de demandas sociais, com essa alternativa inclusiva, que busca atender um público que naturalmente ficaria sem o acesso ao Ensino Médio, pela especificidade geográfica do estado paraense em que muitas vilas e comunidades rurais e ribeirinhas são de difícil acesso, além das condições financeiras das famílias em não poderem enviar seus filhos para estudar nos centros urbanos (PEREIRA, 2016). Brayner & Távora (2015) questionam se este modelo de ensino trabalha para reafirmar a memória e anseios coletivos da comunidade campestre, refletindo os princípios da identidade, diversidade e sustentabilidade do campo, ou ao contrário, sinaliza para o futuro do jovem em áreas urbanas?

O fragmento que abre este questionamento é parte de um episódio vivenciado na infância pelo primeiro autor deste trabalho (Fig. 2), e que reteve um sentido simbólico guardado na memória: o que esses alunos estão fazendo? Esse sentido não se encerra na explicação de um adulto, pelo contrário, permeia muitos caminhos, inclusive, o caminho da formação e da prática docente, que se manifesta nas agruras do corpo, que corrói as dimensões subjetivas e subliminares do sujeito. Logo, o que simplesmente se passava naquele momento, era apenas um professor de Educação Física (Gilberto Garcia), que mesmo em meio às dificuldades de enfrentar estradas horas e horas, deixar sua família, percorrer rios, furos e igarapés, estava ali exercendo sua função de forma eficiente e digna. Isso nos chama atenção.

Também chama atenção a grande empatia dispensada aos alunos por parte dos professores por compreender as dificuldades de acesso e permanência dos alunos que vinham e ainda vêm de lugares que chegam a 7 km, onde estes por sua vez, enfrentavam sol e chuva, caminhavam e caminham por um longo período, voltando ao final da aula, depois das 22h. Sem transporte público, quantas vezes esses alunos sofreram com o desgaste físico, e vivenciaram todo o tipo de adversidade, aqui apresentadas como resistência, resistência por parte daqueles que quando motiva-

dos e tomam conhecimento das suas possibilidades não se conformam com a realidade e se lançam na busca daquilo que creditam.

Professores moduleiros, que vivem a cada dia buscando transformar vidas, e não permitindo que os sujeitos do campo pereçam na realidade excludente. Alunos que são impulsionados pelo incentivo dos melhores professores que alguém pode ter, verdadeiros mestres da vida que proporcionam a estes alunos a possibilidade de sonhar, acreditar e buscar, na perspectiva da resistência, uma vida mais justa e com igualdade social. E a cada sonho realizado a eles são dedicadas cada vitória, cada conquista alcançada. Ressalva necessária em nome de todos que fazem este sistema se tornar realidade neste Estado, destacamos aqui Professor (a) Evanice Castro, Flávio Filho, Patrícia Martins, Mônica Ribeiro e Luciete de Nazaré, Reinaldo Pinto, Arodiney Gaia, Vinício Nascimento, entre outros professores moduleiros, inesquecíveis mestres, que em cada localidade por onde passam deixam marcas profundas, histórias de superação, grandes exemplos de dedicação e amor pelo que fazem, reafirmando o que disse Paulo Freire “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção e construção” (FREIRE, 1996, p.47).

Fig. 2 – Atividade de Educação Física realizada na Vila de Porto Grande, chamada “No Limite do SOME”.



Fonte: Gilberto Garcia (2003)

Assim, respondemos os questionamentos mencionados por Brayner & Távora (2015), que mesmo em meio aos anseios, os pro-

fessores alocados nestas comunidades, adequam-se às realidades campesinas, ribeirinhas, de planalto e várzeas, garantindo a esses estudantes o direito à educação básica de qualidade, apresentando uma característica de provisoriedade, por apresentarem e enfrentarem diversos problemas por falta de recursos da parte do poder público, baixa remuneração, e próprio incentivo financeiro aos profissionais, mas nem por isso, deixam de desenvolver estratégias, como métodos alternativos que possibilitem ao aluno do campo desfrutar de uma aula produtiva, com sua cultura e seus valores próprios, mas inseridos em um contexto globalizado.

Além disso, ainda são inspiração para muitos jovens camponeses e apontarem caminhos para se direcionarem em busca do conhecimento, são chaves que abrem as portas a esse público, não se limitando ao campo, mas fazendo a conexão campo-cidade, compartilhando sonhos e ideias. Refutando um dos objetivos da política desse método de ensino que é “democratizar as oportunidades educacionais aos alunos do interior do estado, a fim de garantir sua permanência no lugar de origem, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias” (SEDUC, PA). Ou seja, o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, aspecto que em princípio este programa se propunha a evitar (OLIVEIRA, 2010, p. 105). Isto se deve à falta de incentivo por parte do governo, para o espaço campesino, não assumindo uma política social, mas sim de contentamento.

Sob essas condições, Pereira (2016, p. 197) afirma que:

Essa política educacional formal dos jovens e adultos do campo contribuí “satisfatoriamente” para o processo de ensino-aprendizagem, mas é necessário ainda que os Governos do Estado brasileiro projetem e efetivem políticas públicas educacionais, garantindo: construções de escolas, exclusivamente para o atendimento do ensino fundamental e médio no campo, com modernos equipamentos, biblioteca com variados livros didáticos e investimento na formação continuada no nível de pós-graduação específico em educação do campo para os professores deste sistema

para que possam promover uma educação do campo de qualidade social, fundamentada principalmente no valor cultural do cotidiano dos sujeitos campestres, criando dessa forma, condições dignas de aprendizagem para os educandos e espaço escolar adequado para o desenvolvimento do trabalho docente.

Outrossim, é necessário reconhecer que apesar das imensas dificuldades que os professores e alunos do SOME enfrentam para fazer parte deste recente sistema, sem dúvida alguma os professores engajados nesta política educacional são figuras importantíssimas que nos marcaram, possibilitando identificações positivas e fortes e, de fundamental importância para nos moldar durante toda nossa vida, incorporando elementos à nossa identidade. A identidade, para Costa (1991, p. 79) é “uma forma integrada, em que a dimensão biológica, a vivência pessoal das experiências e o meio cultural dão sentido aos percursos do indivíduo”.

Hoje como profissionais da área da educação, e alunos egressos desse Sistema, retomamos na memória, esses educadores como “heróis” por enfrentarem um cenário de desprestígio social para com a profissão docente e a desvalorização profissional em várias dimensões. Nesse contexto, é imprescindível não deixar de se considerar a relevância social desse profissional e, portanto, valorizá-lo, visto que:

É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 262).

Aqui destacamos a importância desses profissionais, e a necessidade de uma formação adequada voltada aos professores que atuam

na educação do Campo, para que exista um ensino com qualidade pautada nas qualificações que atendam as realidades desse ambiente, atingindo diretamente os sujeitos, para assim, terem condições de correlacionar com suas realidades através dos conhecimentos adquiridos, sem perder suas origens, desvalorizando sua cultura, tendo plenas condições de desenvolver seu espaço. De acordo com Molina (2010):

O educador do campo precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho com a terra, com a água e com as plantas como digno e bom. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar.

E neste sentido que se faz necessário uma formação adequada ao povo do campo para que seja possível mudar, através da formação dos professores, os rumos da educação impostos durante toda história do campo, e deixar de estarem às margens do mesmo modelo de educação que se desenvolve na cidade, podendo assim deixar de ser uma educação adaptada (MOLINA & ANTUNES-ROCHA, 2014). Para isso, é preciso enfrentar o desafio de uma Educação do Campo contextualizada, particularmente destinada a fortalecer a agricultura familiar, trabalhando assim, diferentes modelos, superando a ideia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo.

Inteiramos que recentemente a SEDUC apresentou o Sistema Educacional Interativo (SEI), que será implantado no contexto de estratégias de ampliação da educação básica paraense, ou seja, é uma modalidade de estudo EAD, onde as aulas são oferecidas a distância por meio de vídeos. Essa proposta de mudança prejudica tanto os professores, quanto os alunos, uma vez que um único professor atenderia de treze a quinze disciplinas por Módulo, e os alunos por assistirem aula através de máquinas e não mais por intermédio de professores que transmitem valores humanos, aferindo nossa identidade como profissionais da educação. Dentre, o valor de investimen-

to a essa modalidade proposta, deveria criar outros meios de ensino para essa população, investir na regulamentação do Ensino Médio ou na permanência do SOME nas comunidades, ou até mesmo em merenda escolar, moradias adequadas aos professores, bolsa alimentação, contratação de auxiliar de serviços gerais, infraestrutura adequada com a criação de escolas e salas de aula, o que teria mais benefícios aos professores e aos próprios alunos que fazem parte deste sistema.

Considerações Finais

Como egressos do SOME de Porto Grande, hoje formados e atuantes na área da educação, somos provas de que essa política pública educacional, mesmo com suas limitações vem dando certo no estado do Pará, principalmente no que tange as comunidades ribeirinhas, principalmente por conta do seu difícil acesso. São mais de 460 comunidades atendidas em 98 municípios, com mais de 35 mil alunos do campo atendidos, dentre eles: quilombolas, indígenas, assentados, ribeirinhos, camponeses, etc..., com um corpo docente de aproximadamente 1.060 professores. No entanto, a consolidação dessa política com seus profissionais comprometidos fazem com que se afirme ainda mais essa educação que é levada para as populações que mais precisam neste imenso estado. O que falta é comprometimento dos governos, enquanto política educacional imprescindível. Recentemente, esse Sistema vem sofrendo graves ataques devido o sucateamento da educação do campo advindo da SEDUC e consequentemente do governo do Estado, por não cumprirem a Lei específica deste, comprometendo assim as estruturas pedagógicas, parcerias, alunos e professores, dentre outros.

Chega ter duplo sentido a sigla “SOME”, que na língua portuguesa vem do verbo sumir que significa desaparecer. Se para o governo a sigla tem esse propósito, para os alunos do sistema, seus egressos, professores e para todos aqueles que defendem o Sistema Modular de Ensino, essa possibilidade passa despercebida, pois estes por sua vez, têm transformado essa insígnia sigla em “SOMOS”, somos a resistência, somos o enfrentamento, somos a prova viva da importância deste sistema para o povo do campo. E negar o direito de acesso à educação a esses povos é excluí-los da oportunidade de

construir no próprio campo novas possibilidades e oportunidades e a luta pela garantia deste direito será sempre contínua e duradoura.

Dado o exposto, nossos relatos, nossas experiências como alunos egressos do SOME, pautada em cenas, episódios e mo(vi)mentos da nossa trajetória de vida, frisamos aqui que os alunos futuros, nossos filhos, merecem respeito, aula de qualidade e com dignidade, com professores em forma presencial, preparados para exercerem suas funções, não aulas mediadas por Tecnologias. Portanto, ainda assim, acreditamos neste Sistema educacional e nos profissionais, engajados neste processo, por serem fonte de formação pessoal e profissional, e este repercute diretamente na identidade de muitos alunos.

Por sermos levados a acreditar que todos esses incentivos durante a vida estudantil, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido, forma nossa identidade. Para Erikson (1972) a nossa formação recebe influência de fatores: a) intrapessoais, representados pelas capacidades inata e adquirida do indivíduo; b) interpessoais, representados pelas identificações; c) culturais, representados pelos valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto no âmbito global quanto comunitários.

Logo, encerramos este capítulo com palavras de agradecimento em nome de todos os estudantes egressos somistas de Porto Grande, em primeiro lugar nossos pais e depois ao SOME, onde deram a base para que pudesse despertar em cada um de nós a vontade de conseguir algo, tendo a educação como direito garantido, para assim sermos cidadãos críticos, conhecedores da realidade, com condições mínimas de fazer um concurso público ou a concorrer às provas do ENEM ou Vestibulares. Hoje, muitos desses egressos com suas profissões escolhidas desempenham com muita vontade e gratidão, sempre se lembrando de todas as pessoas que nos incentivaram, e valorizamos cada vez mais todos os passos dados, para assim chegar ao ápice de uma estabilidade pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. **Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins**. *Estudos avançados* V. 24, n. 68, p. 291-298, 2010

ARROYO, M. G. **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Leôncio Soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, C. R. (*s/d*). **O Que é Educação?** 1. ed. atual. Bacabal – Maranhão: FEBAC. E-Book. Disponível em: <http://www.febac.edu.br/site/images/biblioteca/livros/O%20Que%20e%20Educacao%20-%20Carlos%20Rodrigues%20Brandao.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2019.

BRAYNER, C.N.M. & TÁVORA, M.J.S. **Democratização do acesso ao ensino médio para população do campo no Pará: uma análise a partir do Sistema Modular de Ensino**. In. XII Congresso Nacional de Educação, 26 a 29/10/2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Paraná, Brasil, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 Jun. 2019.

COSTA, M.E. **Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade**. Lisboa: INIC. 1991, 446p.

ERIKSON, E.H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1972, 322p.

FERREIRA, L.C.P. **Mo(vi)mentos autobiográficos: historiando fragmentos narrativos de experiências de vida docente e discente em Artes Visuais**. 2015. 329 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2015.

FREUD, S. Lembranças encobridoras. J. Salomão (Org.). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud** (Vol. III, pp. 329- 354). Rio de Janeiro: Imago 1969. (Original publicado em 1899).

GAIA, C.M.L. **A educação escolar pública na Vila de Porto Grande/Cametá (PA):** institucionalização do ensino público na década de 1960. 2017. 73 f. Monografia (Graduação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins, Cametá, 2017.

GONÇALVES, C.W.P. **Amazônia, Amazônias**. 3. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015. 184p.

BRASIL. IBGE. Censo 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 4 ago. 2018.

LIBÂNEO, J.C. & PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n 68, p. 239-277, 1999.

MARINHO, H.R.B.; MATOS-JÚNIOR, M.A. de; FILHO, N.A.S. & FINCK, S.C.M. **Pedagogia do movimento:** universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: IBPEX, 2007. 124p.

MOLINA, M.C. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília. IN: SOARES, Leôncio et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOLINA, M.C. & ANTUNES-ROCHA, M.I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p.220-253, 2014.

OLIVEIRA, R.M. de. **Elementos administrativos e pedagógicos do SOME na percepção de seus autores**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

PARÁ. **Lei nº. 7.806, de 29 de abril de 2014.** Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Pará. Belém, PA, 30 abr. 2014. Cad. 1, pp. 5-6.

PEREIRA, R. C. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. **Revista Interdisciplinar/Formação Docente**, v. 10. n. 14. p. 187-198, 2016.

QUEIROZ, A.G. **O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará: contribuição para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba.** 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté, Taubaté – São Paulo, 2010.

RODRIGUES, J.M.P. & SILVA, G.P. O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves - Pará. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, v. 3, n. 1, p. 260-286, 2018.

SILVA, G. P. Magistério da Terra: o desafio para a construção de uma nova metodologia para a educação do campo. *In: SILVA, G.P.; CANALI, H.H.B.; RODRIGUES, D.S.; ARAÚJO, M.N.C. (Orgs).* Educação do campo na Amazônia: uma experiência. Belém. EDUFPA, 2007.

SOUZA, M.A. de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do Mst.** 2. ed. Vozes, 2012, 136p.

WANZELER, A.V. & RODRIGUES, D.S. Reflexões sobre o mundo do trabalho e suas ressonâncias no Sistema Modular de Ensino (SOME) no município de Cametá-PA. *In: V Congresso Nacional de Educação, 2018, Olinda. Anais [...].* Olinda: PE, 2018. v. 1, 2018, ISSN 2358-8829.

SOBRE @S AUTORES

AGENOR SARRAF PACHECO

Doutor em História Social (PUC-SP, 2009); Mestre em História Social (PUC-SP, 2004); Especialista em Métodos e Técnica em Elaboração de Projetos Sociais (PUC-MG, 2002) e Licenciado Pleno e Bacharel em História (UFPA, 1999). Realizou Estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC/UNAMA com Bolsa PNPd/CAPES - 06/2015 a 05/2016) e no Programa de Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/UNIFESSPA) com Bolsa PNPd/CAPES - 08/18 a 08/2019. Discute teoricamente Estudos Culturais, Pensamento Pós-Colonial e Decolonial nas interfaces com os campos da História e da Antropologia. Coordena o Grupo de Pesquisa Estudos Culturais na Amazônia (GECA/CNPq/UFPA). Professor Associado I da UFPA, vinculado à Faculdade de História (FAHIS) e aos Programas de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST) e Antropologia (PPGA). Foi aluno da Turma de 1992 do SOME em Melgaço.

ANA CÉLIA DO NASCIMENTO MORAIS

Graduada em História pela UFPA. Mestra em Educação pela UEPA. Membro do Grupo de pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA). Docente da Rede Básica de Ensino por vinte e seis anos dos quais, doze anos dedicados ao SOME.

ANA DA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1983), especialização em Educação e Problemas Regionais pela Universidade Federal do Pará (1991) e Mestrado em Educação - Avaliação Educacional pela Universidade Estadual de Évora (2011). Atuou como Presidente da Fundação Municipal de Assistência do estudante-FMAE (1997), Coordenadora do Sistema de Organização Modular de Ensino (1989) e atualmente é Pró-Reitora de Graduação na Universidade do Estado do Pará. Professora titular da Universidade do Estado do Pará, professor titular - Secre-

taria Executiva de Educação. Também exerceu a função de Diretora do Controle Acadêmico da Universidade do Estado do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, Currículo, Planejamento e Avaliação.

CLAUDIA DO SOCORRO CARVALHO MIRANDA

Graduada em Bacharelado em Ciências Biológicas-Modalidade Médica pela Universidade Federal do Pará (1991), em Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Federal do Pará (1992). Possui especialização em Educação Ambiental e Manejo de Recursos naturais pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (2002), mestrado em Ciências Florestais pela Universidade Federal Rural da Amazônia (2010) e mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (2013). Doutoranda em Biologia Parasitária da Amazônia pela Universidade Estadual do Pará/Instituto/Evandro Chagas. Trabalhou 13 anos no projeto SOME. Atualmente é Professora do Curso de Especialização em Saúde Coletiva da Universidade do Estado do Pará, Professora da Secretaria de Estado de Educação e Técnica em Gestão Ambiental na área de Biologia na Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Sustentabilidade. A autora apresenta publicações na área da educação, epidemiologia e ambiente.

CLÉIA MARIA LEÃO GAIA

Cursou o Ensino Médio no SOME, na comunidade de Porto Grande, Município de Cametá (1999-2001). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2012-2017). Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (2018-2019). Atualmente é secretária da EMEF Izabel Fernandes dos Santos, Vila de Porto Grande\Cametá\PA.

EULÁLIA SOARES VIEIRA

Graduada em Pedagogia (UFPA, 1987), Mestrado em Educação em Ciências (UFPA, 2008) e Doutorado em Educação (Universidade do Minho/UFAM 2016). Coordenadora Pedagógica da Escola de Aplicação da UFPA. Tem experiência na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Desenvolvimento Curricular, atuando por mais de 30 anos como Professora-formadora no antigo Curso de Magistério e Ensi-

no Normal (SOME/SEDUC-PA), nos cursos de graduação na UFPA e como Professora de Educação Geral nas séries iniciais da Educação Básica na SEDUC/PA.

ILCA PENA BAIA SARRAF

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Pará (PPGED-UEPA - 2015), Especialista em Coordenação e Supervisão Pedagógica pela PUC-MG (2005), Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2003). Funcionária Pública concursada da Rede Estadual de Educação do Pará, lotada na Escola Estadual de Ens. Fund. e Médio “Dr. Mario Chermont”, exercendo a função de Técnica em Educação. Professora Colaborada dos Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia e Artes pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Universidade Federal do Pará (PARFOR/UFPA). Tem experiência na área de Projeto Político Pedagógico, Currículo, História da Educação, Formação do Professor, Identidade Docente, (Auto)biografia, Cartografia, Histórias de Vida, Migração de Professores. Foi aluna da Turma de 1995 do SOME em Melgaço.

FRANK CARLOS CORRÊA DE ARAÚJO

Técnico em Violão Clássico (Conservatório Carlos Gomes, 2010) e pela EMUFPA (2018), Licenciado Pleno em Música (UEPA, 2009). Especialista em Educação no Campo (Faculdade Montenegro, 2018), professor de Artes na rede estadual atuando no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no município de Abaetetuba desde 2010.

HAROLDO RIVELINO CARVALHO MIRANDA

Graduado em Licenciatura em Matemática. Atua há dezoito anos como docente da Rede Básica de Ensino, no Projeto SOME.

JOÃO GOMES TAVARES NETO

Doutor em Ciências Sociais (UFPA, 2004), Mestre em Educação (UFPA, 1998) e licenciado pleno em Ciências Sociais (UFPA, 1991). Professor da SEDUC atuou no SOME entre os anos de 1991-2003. Atualmente é professor de sociologia no sistema socioeducativo nos municípios da Região Metropolitana de Belém.

JONE CLEBSON RIBEIRO MENDES

Cursou o Ensino Médio no SOME na comunidade de Porto Grande, município de Cametá (2006-2008); possui Licenciatura em Ciências Naturais – Habilitação em Biologia pela Universidade do Estado do Pará (2009-20012); mestrado em Ciências Biológicas, área de concentração em Botânica Tropical, pela Universidade Federal Rural da Amazônia\Museu Emilio Goeldi (2013-2015) e atualmente é doutorando em Botânica pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação em Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Ciências e Biologia; educação e divulgação em espaço não formal; Educação Ambiental e meio ambiente e na área de pesquisa em Botânica.

JOSÉ RIBAMAR LIRA DE OLIVEIRA

Graduado em História pela UFPA, especialista em História do Brasil pela PUCMG. Participou como autor da Coleção Estante da Amazônia, Volume I (1997 - SEDUC). Atuou como docente (1989-2018) e coordenador Geral (2009) e coordenador pedagógico do SOME (2010), durante o governo democrático popular. Está aposentado desde 2018.

MANOEL VIEGAS CAMPBELL MOUTINHO

Graduado em Engenharia, Licenciado Pleno e Bacharel em Matemática (UFPA), sendo o primeiro paraense a obter o título de mestre em matemática (IMPA\RJ). Foi Superintendente Geral da Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP) e criador do SOME (1979). Primeiro Reitor da Universidade do Estado do Pará (UEPA-1994/1995). Atuou como Diretor em algumas escolas públicas de Belém\PA e também como Professor Titular de Matemática na UFPA, UEPA e UNAMA. Professor Emérito da UEPA e Membro Titular da Academia Paraense de Ciências. Recebeu diversos títulos e honrarias, entre elas, de “Comendador da Ordem do Mérito Grão-Pará – Governo do Estado do Pará”.

MARINA DE SOUSA COSTA

Mestra em Educação (Universidade de Évora\Portugal). Graduação em Biologia (UFPA) e Educação Física (UEPA). Professora por 15

anos (1988\2003) pelo SOME. Atua há 30 anos como professora da educação básica e atualmente é docente no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA). Tem experiência no ensino superior e concentra estudos nas temáticas: Memórias Docentes, Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular.

SÉRGIO BANDEIRA DO NASCIMENTO

Graduado em História. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua há 28 anos na educação básica, sendo 11 deles no SOME (1992-2003). Atualmente exerce atividades docentes em espaços prisionais no convênio SEDUC\SUSIPE e também atua no Ensino Superior. Desenvolve pesquisas nas áreas temáticas de formação de Professores; Educação em Prisões; História da loucura e da Psiquiatria no Pará.

TIESE TEIXEIRA JR.

Doutor em Ciência do Desenvolvimento Socioambiental, NAEA/UFPA. Escreve sobre as Amazônias para a escola básica. Tem experiência com ensino de História e milita em ações de incentivo à leitura e à escrita. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Mudança Social no Sudeste Paraense, GEPEMSSP, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.



