

## **O SOME-PA e a questão da Educação do Campo**

### **SOME-PA and the issue of Rural Education**

**Moises Pereira Silva**

Doutor em História Social.

Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

**Jôyara Maria Silva de Oliveira**

Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia

Professora SEMED/Araguaína

#### **Resumo:**

As décadas de 1970 e 1980, em que pese fazerem parte de um tempo marcado pelo autoritarismo e pela opressão dos mais pobres, foram também, sobretudo a partir do final da década de 1970, tempo de esperança e de conquistas. Nesse sentido, além do arremedo democrático, ampliou-se não só a oferta de ensino na Educação Básica, mas também a discussão sobre formas de atendimento às demandas das camadas populares. Foi nesse contexto que em 1982 nasceu, como misto de improviso, incapacidade e má vontade política, o Sistema de Organização Modular de Ensino do Pará. Esse artigo socializa os resultados de dois estudos complementares sobre esse tema, o estudo do pensamento freireano aplicado à educação do campo e a convivência-trabalho-estudo, ou pesquisa participante, com alunos do campo em assentamentos rurais no Sul do Pará. O encontro da empiria com o estudo teórico evidenciou o desencontro entre os postulados da educação do campo, numa perspectiva freireana, e a política educacional que norteia o SOME, fundados numa orientação asséptica em relação à realidade do povo do campo, especialmente dos alunos atendidos pelo Sistema Modular.

**Palavras-Chave:** SOME. Currículo. Educação do Campo. Paulo Freire

#### **Abstract:**

The 1970s and 1980s, despite being part of a time marked by authoritarianism and the oppression of the poorest, were also, especially from the late 1970s onwards, a time of hope and achievements. In this sense, in addition to the democratic mockery, not only the offer of teaching in Basic Education was expanded, but also the discussion on ways of meeting the demands of the popular classes. It was in this context that, in 1982, as a mixture of improvisation, incapacity and political ill will, the System of Modular Organization of Education of Pará was born. This article socializes the results of two complementary studies on this topic, the study of Freire's thought applied to rural education and coexistence-work-study, or participatory research, with rural students in rural settlements in southern Pará. The encounter of the empirical with the theoretical study evidenced the mismatch between the postulates of rural education, in a Freirean perspective, and the educational policy that guides SOME, founded on an aseptic orientation in relation to the reality of the rural people, especially the students assisted by the Modular System.

**Keywords:** SOME; Curriculum; Field Education; Paulo Freire.

## **Introdução**

Esse artigo trata da educação do campo, entendida aqui como um modelo que se vincula à historicidade, identidade e às lutas do povo camponês. É a discussão sobre escolas que deveriam ter, como diz Arroyo (2011, p. 27), “um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura do povo trabalhador do campo”. Nesse sentido, nossa referência não a geografia do processo educacional, como nos casos estudados por Santos (2017), Santos e Volupca (2014), mas o projeto vinculado à ideia de promoção de uma educação que atendessem as expectativas dos povos que lutam pelo trabalho na terra e que se reconhecem, no embate com o capital, camponeses. É importante, por isso, já de início, deixar claro que nossa posição sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino do Pará é crítica porque não é essa escola que encontramos no projeto de educação do campo do Pará. E não se trata de uma posição meramente teórica. Trata-se, antes, das convergências de duas dimensões das nossas vidas, a pesquisa e o magistério. O professor Moises Pereira Silva trabalhou no SOME entre 2011 e 2019, com um intervalo de três anos para o doutoramento, tempo em que não ficou alheio ao funcionamento da educação paraense, tão pouco às questões sociais na Amazônia, vez que o objeto de pesquisa era o trabalho escravo contemporâneo no campo, tendo o Araguaia-Tocantins como recorte espacial. No retorno do doutoramento optou, e lutou, para ficar no programa como forma de dar sequência às observações e, a partir do trabalho docente, pensar não só a escravidão contemporânea, mas, num esforço propositivo, a educação como forma de enfrentamento desse e de outros males que aviltam a vida do povo camponês.

À mesma época a professora Jôyara Maria Silva de Oliveira desenvolvia uma pesquisa, a nível de mestrado, sobre o pensamento freireano e as possibilidades educacionais, inspiradas nas proposições de Paulo Freire (1987, 1967), para o enfrentamento do trabalho escravo no Sul do Pará. É razoável dizer que houve, na encruzilhada entre trabalho escravo, conflitos de terra e educação no campo, um encontro epistêmico mediado pela amorosidade revolucionária de Paulo Freire. No que diz respeito à teorização da prática é preciso acrescentar que o trabalho com os povos do campo foi suscitado, por suas próprias condições de realização, uma série de outras demandas, questões que foram sendo tratadas a partir de um horizonte crítico-reflexivo. Esse olhar

engajado, na vivência mesma do magistério, terminou por consolidar um modelo de prática docente que, ao mesmo tempo em que é ação, é também impulso de entendimento e esse impulso interpretativo, em consequência, foi desvelando todo um rosário de malvezas impostas ao povo sob o discurso das reformas políticas e da inovação curricular. Esse pressuposto só é realizável, no entanto, num movimento de desconstrução/reconstrução. Desconstrução do discurso e das ciladas, de uma educação que não é o que o discurso diz, para construir uma escola na qual os povos do campo se reconheçam. Essa construção passa por um processo de apropriação da escola pelo povo, perspectiva pensada por Paulo Freire quando explica que a pedagogia libertadora não é aquela para os oprimidos, mas aquela pedagogia dos oprimidos.

Por isso é preciso dizer, logo de início, que a educação do Sistema Modular do Pará não é educação do campo, e isso nós vamos demonstrar. O que se realiza no Sistema Modular do Pará é a desconstrução das identidades do povo, que sempre lutou, pela terra e pela vida. E isso também vamos demonstrar. Essa é uma questão premente, mas essa comunicação toca outros temas. É preciso falar do contexto em que essa educação se realiza. Do contexto de trabalho do Moises Pereira Silva e do contexto a partir do qual a professora Jôyara Maria Silva de Oliveira pensou a educação freireana como possibilidade de enfrentamento ao trabalho escravo. Vamos problematizar, apresentado o campo e o que isso implica para os povos que vivem, lutam e morrem aí, a política pública implicada na proposta do SOME e de como isso tem se constituído numa pedra no caminho da luta do povo e, pensando as políticas públicas, discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sepultura de sonhos, não só porque pensada a partir das classes médias da cidade, mas também porque é um projeto neoliberal que esvazia o próprio sentido emancipatório da educação. Mas há esperança, encerraremos nossa discussão com a proposição, fundada na aproximação entre Paulo Freire e Jörn Rüsen, de uma educação para os povos da terra.

### **Terra, suor e sangue: o contexto**

*Cava a terra  
e diz bem baixo:  
Eu tenho a vida!  
[...]  
Fecha o buraco.  
Tua voz penetrará a terra*

*Nascerá aí um bosque:  
Será teu fruto.*

*O teu amor  
dará bosques e palmas  
ao teu amor dirás:  
eu tenho a vida.*

Josimo Moraes Tavares, Aparecida, agosto de 1973.

Nossas pesquisas e experiência profissional estão circunscritas à Unidade Regional de Ensino de Marabá, 4ª URE, situada no sudeste paraense, na confluência entre os rios Tocantins e Itacaiunas, região marcada, historicamente, por conflitos sociais, sobressaindo nestes conflitos a luta pela terra e os massacres de trabalhadores. Mas, a questão agrária não é o único problema social nessa região. Há ainda a luta social dos garimpeiros, luta simbolizada pelo episódio conhecido como Massacre de São Bonifácio ou Massacre da Ponte<sup>3</sup>. Garimpeiros sobreviventes desse massacre seriam depois assassinados em outro massacre promovido pelo Estado e executado pela Polícia Militar, o Massacre da Curva do S, ou Massacre de Eldorado dos Carajás<sup>4</sup>. No Sul do Pará, como de resto no campo brasileiro, prevalece a lei do mais forte, e mais fortes são as elites econômicas, composta sobretudo por fazendeiros. E são fortes não só pela riqueza que detêm, mas pelo controle que exercem sobre o Estado, como ficou muito claro no massacre de trabalhadores mais recente, o Massacre de Pau D'arco.

Iniciar o texto passando de um massacre a outro pode parecer ao leitor que o sudeste paraense é lugar em que a morte floresce sem constrangimentos. De fato é isso. Mas o prelúdio desse título, o poema do poeta, dramaturgo, padre, ex-agente da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e negro, que

---

<sup>3</sup> Nesse episódio, em 1987, o Estado do Pará respondeu à uma manifestação de garimpeiros que fechavam a ponte do Rio Tocantins, obstruindo a passagem do trem de minério, mandando para o local a Polícia Militar e o Exército. Cada uma dessas forças fechou um lado da ponte e os mais de 300 trabalhadores que lutavam para garantir direitos trabalhistas por sua atuação no garimpo de Serra Pelada, cercados, ficaram no meio. Quando a polícia investiu violentamente sobre o grupo, muitos pularam da ponte a uma altura de cerca de 70 metros de altura. “Mais de 30 anos depois, o número de mortos ainda não está verdadeiramente desvendado. O governo, à época, sinalizava com dois mortos, conta que subiu para nove nos anos que se seguiram, mas registros apontam de 50 a 79 desaparecidos em decorrência dos conflitos”. (BRASIL DE FATO, 2020).

<sup>4</sup> Em Rampazzo (2007) José Batista Afonso, advogado da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e outros depoentes, sobreviventes do Massacre de Eldorado dos Carajás, declaram acreditar que não foram apenas 19 trabalhadores assassinados. A tese é de que, sendo muitos destes trabalhadores ex-garimpeiros a muito sem vínculo com a família teriam sido mortos e depois, sem identificação por familiares, enterrados clandestinamente ou tiveram seus corpos ocultados.

também foi assassinado pelo capital no contexto de violência agrária é expressão de apego à vida, é luz sob a obscuridade alimentada por aqueles que matam:

*O teu amor  
dará bosques e palmas  
ao teu amor dirás:  
eu tenho a vida.*  
(TAVARES, 1999, p.15).

A morte produz *bosques e palmas* porque ela não é o fim. Essa é a dialética que se impõe no sudeste paraense, um projeto de morte no embate com a vida amorosa na luta e abundante em frutos. A luta não é autoflagelo. A luta é amor pela vida. A maior expressão do projeto de morte é o cativo da terra (MARTINS, 2010) que torna cativos também os homens que, despossuídos da terra, buscam, na venda da sua força de trabalho, a sobrevivência e encontram escravidão. Esse cativo torna cativa a própria vida, muitas vezes encerrada abruptamente pela força da bala que perfura corpos e interrompe sonhos. A maior expressão do projeto de vida é a própria luta do povo pela terra; porque para o camponês terra e vida se confundem. Por isso, a cada massacre, a cada morte o paradoxo do amor se impondo na forma na forma de luta e resistência. A cada morte a certeza, como afirma Orlando, no documentário de Rampazzo (2007) “não deveriam ter morrido, mas não foi em vão. Agora, se não houvessem essas pessoas que brigam, que lutam, aí nós era escravo eternamente”. Hoje, mais que nunca, a luta é necessária. Mas nem sempre foi assim.

Os estudos de Ianni (1978) demonstram que até o final da década de 1960, considerando a vastidão do território, a Amazônia não tinha conhecido uma migração significativa. O pequeno surto, entre o final do século XIX e início do XX motivado pela economia da borracha, exceto pelos entreveros com populações indígenas, não foi suficiente para gerar conflitos significativos em torno da posse da terra. Muitos grupos, após o declínio da extração da borracha, se estabeleceram em terras que eram férteis e livres. A violência que se estabeleceu na Amazônia, mais forte a partir da década de 1970, especialmente no Araguaia-Tocantins, tem raízes no desenvolvimentismo econômico dos governos militares. Isso porque, inicialmente, essa política concebia a Amazônia como espaço prioritário para projetos de assentamento, para o que se desenvolveu o slogan da terra sem homens, na Amazônia, para os homens sem-terra, do Nordeste. O que foi singular nas migrações do final da década de 1960, e que predominaram na década de 1970, portanto, foi o sentido dessa migração. O próprio governo, de modo especial o governo

Médici, tratou de plantar o sonho da Reforma Agrária, que era uma demanda social brasileira e que, por isso, punha a sociedade em estado de permanente conflito. Se nos casos anteriores o móbil era uma ocupação, o que não raro, motivava a migração apenas do homem que chegava à Amazônia sem família objetivando juntar recursos para retornar e minorar a penúria dos seus, essa nova corrente migratória inspirava-se num projeto mais amplo, o da possibilidade de acesso à terra, por isso acesso ao trabalho familiar de forma estável.

Depois a estratégia mudou e o governo passou a financiar investimentos privados sob o argumento da integração nacional e de geração de empregos na Amazônia, o que não aconteceu. Essa mudança gerou o conflito e, no conflito, o Estado tinha um lado, o lado do capital, inclusive o internacional, a quem, segundo Dreifuss (1981) se associou desde as primeiras tramas do golpe. Nesse novo projeto, o indígena e o posseiro, na perspectiva dos planejadores do Estado, não podiam posto não ser portadores da modernidade, desenvolver a Amazônia e o Brasil, necessidade que, para eles, se fazia urgente. As proposições de Oliveira (1989) apontam para a condição secundária, na ótica dos planejadores, a que foi ajustado indígena e posseiro, o que se manifestou tanto nas formas das intervenções do Estado na região, quanto nos seus silêncios frente aos conflitos emanados da luta pela posse da terra na Amazônia. A empresa agropecuária tornou-se uma das expressões do grande capital no Araguaia-Tocantins. Volkswagen, Óleos Pacaembu, Manah, Nixdorf, Bamerindus, Super-Gasbrás são apenas algumas entre as muitas empresas que, de um momento para outro, passaram a interessar-se pela agropecuária e apresentaram projetos junto a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, (SUDAM) para, com isso, obter incentivos fiscais e crédito. Portadoras do progresso à custa do dinheiro público foram estas empresas que, embora capitalistas, estabeleceram relações de produção *não capitalistas* como forma de obter renda da terra impondo, para tanto, a escravidão contemporânea sob a forma de peonagem<sup>5</sup>.

Esse é o contexto, lugar da prática docente, referência para a discussão sobre o Sistema Modular enquanto proposta de educação do campo<sup>6</sup>. É diante desse contexto – e é preciso dizer

---

<sup>5</sup> Como temos discutido (SILVA, 2016; 2019; 2020), o conceito de trabalho escravo contemporâneo é histórico, portanto, dinâmico. A peonagem foi a forma mais comum de escravidão entre a abolição e o final da década de 1990. Isso por uma razão muito específica, até aquele momento esse fenômeno se manifestava sob quatro fundamentos básicos: aliciamento, isolamento, endividamento e coerção. Atualmente tem prevalecido as condições degradantes de trabalho e a jornada exaustiva.

<sup>6</sup> A violência nessa região não acabou. É importante lembrar o assassinato dos ativistas ambientais Zé Cláudio e Maria do Espírito Santo, em 2011 e o Massacre de Pau D'Arco, em 2017.

que a breve exposição feita é condição de entendimento da nossa hipótese – que nos perguntamos sobre os significados da educação que está proposta e que se pratica no meio rural paraense hoje para a luta dos povos que aí vivem, lutam e morrem.

### **A pedra no caminho: o SOME – educação da cidade para os povos do campo**

A primeira questão relevante nesse momento é sobre a relação entre a educação que se dá no Sistema Modular, o currículo de educação proposto aos professores, e esse contexto que temos apresentado. E qual a relação? Nenhuma. A ausência dessa relação é, sem dúvida, a maior demonstração de desencontro entre um discurso que procura situar o SOME como modelo de educação do campo e a realidade, caracterizada pelo avesso disso. Uma questão relevante, em face dessa argumentação, é sobre o currículo da educação do campo. O que é o currículo da educação do campo neste contexto? O currículo da cidade. Nada diferente da cidade, exceto nos casos em, na ausência do único material de apoio didático, o Livro Didático, o professor no veio??? de desonestidade, impõe aos alunos a venda de apostilas que são cópias mal feitas dos livros didáticos que se amontoam na escola-sede, que fica na cidade. Há um desencontro entre o ideal, educação do campo, e o real, a educação da cidade realizada no campo. A professora Roseli Caldart, que tem uma trajetória de vida ligada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, explica que

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser uma educação no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (2011, p. 23).

À medida que a educação ofertada no campo perde o vínculo – ou talvez nem chegue a constituir qualquer vínculo – com os povos do campo, a referência cultural desse processo não poderá ser esse povo e, em consequência, os conteúdos de ensino constituirão narrativa distinta dos valores e das demandas do povo do campo. Não é possível, no entanto, prescindir da relevância da educação no processo de constituição ou desenvolvimento da consciência de si e do mundo, etapa para a consciência crítica. Ernani Maria Fiori, apresentando a obra de Paulo Freire adverte que “Na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo

consciente, e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e consciência do mundo”. (FIORI, 1987, p. 5), do que deduzimos essa apropriação do mundo – não de um mundo alienígena aos homens e mulheres do processo educativo – como etapa de transição para a crítica do mundo e o engajamento no movimento de mudança daquilo que precisa de engajamento para ser mudado.

É importante, para fundamentar nossa argumentação discutir a atividade junto à Comunidade Oziel Pereira, nascida de um assentamento rural de mesmo nome e localizada no Município de Piçarra-PA, trabalho realizado na fase de conhecimento diagnóstico daquele assentamento quando do trabalho do professor Moises Pereira Silva em 2016. Foi apresentado aos alunos um questionário cujas respostas depois foram tabuladas e organizadas na forma de estatísticas. O primeiro dado era sobre a extensão dos lotes de terras das famílias dos alunos. Participaram da atividade 68 alunos. Deste total, 44% das famílias viviam em lotes de 5 alqueires e 34% em lotes entre 10 e 20 alqueires. Apenas 22% dos participantes viviam em lotes com extensão superior a 30 alqueires; mas nenhum em extensão equivalente ao tamanho médio das fazendas do Pará, que passam de 100 alqueires. No entanto, 32% se dizem fazendeiros e 62% criminalizam a luta pela terra. Essa é a consequência desastrosa de uma educação que se dá no campo, contra a cultura dos povos do campo. Ao impor conteúdos prescritos por reformas curriculares alheias à realidade do campo, essa educação funda aquilo que Freire (1987) chama de consciência hospedeira, quando o oprimido reflete os valores do opressor.

Um currículo asséptico em relação à cultura do povo do campo serve para desconstruir as identidades desse povo. Nesse ponto voltamos à questão do currículo para dizer que o currículo nas escolas do campo é o Livro Didático, como é também nas escolas da cidade. Como já dissemos, a diferença é que, às vezes, esse livro chega sob a forma de apostilado. Mas continua sendo o livro didático. A distância entre os conteúdos curriculares e a realidade do campo é, sem dúvida, a maior violência cultural imposta ao povo, é a desconstrução das identidades do povo, que sempre lutou, pela terra e pela vida. Se a história da luta dos trabalhadores não é matéria de ensino é porque a seleção cultural sobre os conteúdos ensináveis em história, por exemplo, considerou que essa aprendizagem não devia constar no rol daquilo que a memória precisa preservar. Mas o silêncio não é apenas expressão de uma seleção. O silêncio é valoração e, não raro, por aquilo que elege como prioritário, criminalização. Apesar disso, basta que se tenha em conta as representações sobre trabalho e trabalhador no currículo da educação básica, especialmente pelos conteúdos e

iconografia apresentados nos livros didáticos. É preciso dizer ainda, que agrava isso a forma de vínculo de alguns professores, o contrato precário, e a formação, em alguns casos, diferente daquela área de atuação do profissional. É ante esse quadro de coisas que pressupomos a educação do campo, fundada nos pressupostos freireanos, como condição do reconhecimento, pelos homens e mulheres do campo, da desumanização histórica e das suas possibilidades de superação.

Postando em cena a realidade, importa também ler a teoria, inclusive para entendermos a lógica de criação e funcionamento do Sistema Modular a partir daquilo que falam desse projeto. Nesse sentido, a primeira pesquisa a nível de pós-graduação stricto-sensu sobre a criação, o funcionamento e os resultados do Sistema Modular no Pará que teve conhecimento foi realizada por João Gomes Tavares Neto em 1998 e, naquele momento, fazia balanço do funcionamento desse projeto a partir do horizonte das políticas públicas educacionais do Estado. Desde então vários estudos realizados junto a programas de pós-graduação, sobretudo a nível de mestrado, se tornaram públicos<sup>7</sup>, alguns de um otimismo distante da realidade. O que é convergente nessas pesquisas é a ênfase no funcionamento do SOME como estratégia de fixação do homem do campo, no campo. A título de exemplo, o estudo de Queiroz avalia que o SOME é “alternativa de atendimento e expansão do Ensino Médio [...] para oferecer oportunidade de estudo aos educandos egressos do ensino fundamental que não têm possibilidades de se transferirem para locais onde possam cursar o Ensino Médio (2010, p. 7). Outras duas questões se sobressaem, a teoria descolada da realidade e o reconhecimento de problemas estruturais como obstáculo à consecução dos objetivos da educação do campo no Sistema Modular.

O primeiro ponto, a fixação do homem do campo no campo, foi preocupação norteadora desde os primeiros dias do SOME. A Resolução nº 161, de 03 de novembro de 1982, primeira regulamentação do Modular, previa que o projeto visava oportunizar a continuidade dos estudos aos alunos egressos do primeiro grau e que, dada as condições geográficas dos seus lugares de origem, não teriam condições de acessarem locais com escolas de segundo grau. Neto (1998) explica que a Fundação Educacional do Pará, (FEP) enfrentava, na década de 1970, problemas para ampliar a oferta de ensino de 2º grau a vários municípios do Pará. O governo estadual, instado pelo projeto desenvolvimentista do governo federal que pretendia acelerar a formação em massa de

---

<sup>7</sup> Por ordem cronológica de apresentação do estudo (OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA, 2010; QUEIROZ, 2010; BRAYNER, 2013; SANTOS, 2015; RODRIGUES, 2016; PEREIRA, 2020).

mão-de-obra para o capital, precisou de alternativa à ausência de estruturas mínimas de funcionamento de escolas no interior. Então, sob escopo da Lei 5.692/71, nasceu o Sistema Modular, um projeto provisório que foi atravessando o tempo até chegar aos nossos dias. Não é razoável, no entanto, supor que a educação esteja desvinculada do movimento histórico do próprio contexto em que ela se dá.

E o contexto de nascimento do SOME, não é meramente acaso. Dado importante para entender o que o SOME é, de fato, está na sua própria origem. E, quanto à origem, trata-se de um projeto que nasceu de uma legislação criada num quadro de recrudescimento do regime militar e de esvaziamento dos movimentos sociais, principalmente no campo, contra quem a própria ditadura se estabeleceu. As discussões sobre história da educação no Brasil são convergentes quanto ao tecnicismo como característica do pensamento pedagógico e das práticas da educação eleita pela reforma educacional de 1698 e 1971<sup>8</sup>, teoria e prática de uma educação na qual, segundo Saviani (2013, p. 383) “a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema [...]. Considerando que o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações [...] cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema”. O que falta, no entanto, são discussões sobre os efeitos desse modelo pedagógico no campo. Não é o caso de avançar nessa discussão nesse momento. Mas é importante dizer que o campo, especialmente a Amazônia, era sim objeto de atenção e controle do regime, sobretudo no Pará, onde ocorreu a Guerrilha do Araguaia.

Não se trata apenas de bases teórico-legais, mas de acomodação da educação a uma lógica político-econômica específica, de esvaziamento das lutas, da possibilidade de formação crítica e até de silenciamento dos sujeitos do campo, espaço social fértil em resistência ao autoritarismo que se encastelava no poder. Reforçamos que não é razoável uma avaliação sobre o projeto que se funde na expansão do ensino em si para qualificar toda a extensão do que seja o SOME. Isso não equivale a negar o valor de se oferecer educação no campo para as pessoas que estão no campo, mas isso, por si só, não implica em ato revolucionário.

Parte dos estudos sobre o Sistema Modular têm como base documentos da própria Secretaria de Educação do Pará<sup>9</sup>, nem sempre resguardada o distanciamento crítico, ficando discussões sobre

---

<sup>8</sup> A exemplo de Ribeiro (2003); Romanelli (2003) e Saviani (2013).

<sup>9</sup> Entre outros (BRAYNER, 2013; SIVA, 2008; QUEIROZ, 2010; PEREIRA, 2020)

educação do campo e ensino-aprendizagem circunscritas às diretrizes curriculares para a educação do campo. Outra questão importante a se considerar nestes estudos, quase sempre partindo de estudos de casos, é o acento na teoria. E na teoria, muito repetidamente, a educação do campo é apresentada a partir da acepção da professora Roseli Salette Caldart que, importa pontuar, tem uma perspectiva crítica e propositiva sobre o tema, mas não tem força de criar a realidade. Dito de outra forma, a teoria pode explicar a realidade, mas não cria a realidade. Da mesma forma, a legislação sem compromisso de implementação não cria nem altera nada. Então, não basta que as diretrizes para a educação do campo traduzam, no espírito da lei, o ideal da educação do campo, é preciso que existam políticas que realizem efetivamente essa perspectiva pedagógica.

Os estudos mais críticos já apontam essa contradição, entre uma proposta teórica e a realidade do ensino. Os mecanismos legais que fundamentam o Sistema Modular, além das diretrizes curriculares, incluem acordos de cooperação entre Estado e Municípios. São estratégias voltadas para a funcionalidade do Sistema que, em linhas gerais, a exemplo do primeiro marco regulatório do SOME, a Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014, não dizem muito a respeito das concepções teóricas fundadoras do projeto. Mas os estudos mais críticos, inclusive aqueles posteriores à Lei 7.806, enfatizam o desencontro entre as propostas teóricas de educação do campo e a realidade do Sistema Modular. A esse respeito Pereira (2020), que desenvolveu sua pesquisa com base na aproximação com os sujeitos do campo, diz que os diálogos com a comunidade foi fazendo emergir “as notas cotidianas nos entornos escolares, as quais orbitavam entre a falta de infraestrutura nas escolas onde as aulas aconteciam, descumprimento do Convênio de Cooperação técnica entre o governo do estado e as prefeituras dos municípios. (2020, p. 40). A mesma autora avalia que os desafios para o funcionamento efetivo do SOME não se distinguem daqueles com que lidam os atores envolvidos no funcionamento da educação nas cidades paraenses. É uma avaliação crítica, todavia realista. Diferente de Conceição de Nazaré Brayner (2013) que entende a existência de uma suposta gestão cooperativa do SOME como condição, em si, para o êxito do Sistema Modular. Alguma educação formal ocorre, mas não aquilo que pode ser entendido dentro dos postulados da educação do campo, sobretudo quando pensada à luz do pensamento freireano.

O que importa pontuar, finalmente, e essa é a questão relevante, é que, na prática, o SOME é apenas a transplantação do modelo de educação da cidade, na sua forma mais precarizada, para o campo. Não há uma proposta pedagógica nova, não há uma perspectiva política, teórica ou de

qualquer outra natureza que implique em diferenciação entre o fazer escola no campo ou na cidade, exceto pelas condições materiais de realização do processo de ensino que, no caso das aulas no campo, estão muito mais precarizadas. O signo da precariedade é, aliás, a marca identitária do Sistema Modular. A ausência de tudo, no entanto, a depender da competência teórica e política do professor, pode ser criativa. Mas pode ser também uma tragédia. Entendemos que pode ser disto que fala João Gomes Tavares Neto (1998) na constituição do seu conceito de instituinte. Para ele, os atores do processo educativo, sobretudo os professores, no processo de implementação das políticas públicas, podem ir além instituindo, a partir do nível de autonomia existente, práticas de resistência.

Muitas vezes o trabalho no Sistema Modular é marcado por uma solidão. O professor [autor] muitas vezes foi encaminhado sozinho para escolas, como também viu professoras chorarem quando foram forçadas pelos técnicos de Belém a se apresentarem em escolas do campo isoladas e ali permanecerem sozinhas os cinquenta dias de módulo. A solidão não é apenas de ausência física de colegas com quem se possa discutir as experiências e os desafios da prática docente, mas da ausência de interlocução com os profissionais de apoio pedagógico. Até metade de 2019 a própria vivência-trabalho-pesquisa de um dos autores dessa proposta demonstrou que esse apoio era ficção, vez que trabalhando a partir da sede da URE, em Marabá, a profissional de apoio jamais poderia atender as demandas das escolas-campo. Mas essa solidão foi criativa, oportunizou convivência mais intensa com a comunidade, inserção no cotidiano das famílias camponesas e problematização do currículo à luz dessa realidade. Essa solidão ajudou, inclusive na realização de estudos que, em outra situação, poderiam tornar-se inviáveis.

### **Sepultura de sonhos: a BNCC e os povos do campo**

Se as condições materiais desafiam a constituição de um processo de educação para o fortalecimento das lutas e identidades dos povos do campo, não é diferente em relação aos marcos legais que orientam essa prática, ou seja, o currículo. Nesse sentido, e ainda com base no contexto histórico das escolas do campo no sudeste paraense, é preciso pensar as novas diretrizes curriculares para a Educação Básica, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as demandas das escolas de assentamento do Sul do Pará. Nesse caminho, entendemos importante,

para entender as reformas curriculares que marcaram a história da educação brasileira, levar em consideração a avaliação de Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 35):

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável.

O trabalho num ambiente marcado pela violência dos conflitos agrários e pela escravidão contemporânea, uma das demandas é por educação que possa fazer frente a estes problemas. Entendemos que a educação precisa ser resposta aos desafios postos às pessoas, não um conjunto de aprendizagens descoladas da realidade, como foi muito tempo a educação colonial. Mas para que as demandas de determinado grupo sejam atendidas, elas precisam ser conhecidas. Isso significa dizer que a inclusão, na BNCC, das demandas do povo do campo, passaria, necessariamente, pela audição dos povos do campo. Mas isso não aconteceu. Nem os professores foram ouvidos.

Ajuda a entender esse processo de alijamento do povo e das suas demandas, a forma como foi conduzido o processo de discussão e imposição da BNCC. A professora Maria Helena Guimarães de Castro foi importante personagem na elaboração do documento final da BNCC. Conforme a própria coordenadora do Comitê Gestor “A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral”. (CASTRO, 2020, p. 98). Todavia, as versões do documento foram encaminhadas para consulta pública em duas ocasiões, a primeira entre outubro de 2015 e março de 2016 e a segunda entre 23 de junho de 2016 e 10 de agosto de 2016, ou seja, em momentos cuja articulação dos professores era de difícil execução. E se não foi possível garantir o debate entre os profissionais docentes, o que dizer da discussão entre o povo? A construção democrática desse processo foi inviabilizada em favor de um documento final que, para ajustar a educação às demandas do capital, esvazia ainda mais as possibilidades da educação enquanto processo de desenvolvimento da consciência crítica.

Quando se pensou, no contexto da constituinte de 1988, a existência de uma educação com base comum se pensou na redução das desigualdades em termos de recursos, ensino e formação de

professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, também reforçou esse compromisso de luta pela superação dos abismos da educação brasileira. O projeto neoliberal de que a BNCC é expressão transmuta essa luta em favor da domesticação. O documento subverte, esvaziando, conceitos imprescindíveis ao entendimento da educação em que cidadania não se confunde com subserviência ao estado, como é o caso do conceito de política. A luta das mulheres, dos indígenas, dos camponeses e de tantos outros grupos têm que lidar com essa pedra no caminho, cemitério de sonhos.

### **Considerações finais**

O trabalho escravo é uma tragédia. Os muitos massacres no campo constituem tragédia. A fome no campo é uma tragédia. Mas as pessoas do campo estão na luta por terra de trabalho, por alimento saudável, pela dignidade e pelo direito à felicidade. O que o trabalho conjunto por uma educação do campo (CALDART, et, 2011) indica é que embora necessária, a educação do campo só pode ser viabilizada na luta organizada do povo. Mas o povo está cada vez mais desorganizado. Entendemos, em consequência disso, que cabe ao professor um trabalho que, sem ser militância partidária, precisa ser de consciência crítica e de engajamento intelectual muito próximo do postulado de Gramsci (1989) sobre o intelectual orgânico, que se comprometa com a educação enquanto desenvolvimento da consciência crítica, na acepção freireana ou desenvolvimento da consciência histórica, projeto que pode ser lido na aproximação entre Paulo Freire e o alemão Jörn Rüsen<sup>10</sup>.

Tempos de autoritarismo são tempos, na mesma medida, de medo. E todos nós temos medo. Mas o medo não pode nos paralisar. O Sistema Modular, na forma que está, é mais um problema do que uma solução. Mas, a competência teórica, de professores que sabem ler o mundo, e, concomitante, a competência política, de pessoas que se engajam com a leitura que fazem do mundo, é o caminho da necessária mudança. Conhecemos, nesse percurso experiencial, muitos

---

<sup>10</sup> Os postulados do processo de emancipação do oprimido como desenvolvimento da sua consciência sobre o mundo, aquilo que lhe oprime, e sobre si mesmo, suas condições para a resistência podem ser lidos à luz do pensamento de Rüsen que propõe a consciência histórica como possibilidade de ação dos sujeitos a partir da consciência das temporalidades, ou seja, das consequências do passado, da sua própria condição no presente e das possibilidades de constituição do futuro.

professores e professoras com competência teórica e política, e disposição para mudar o mundo. Muitos deles ainda estão lá. Por isso, mesmo com toda a estrutura exercendo força em contrário, eles estão na luta e isso renova a esperança de que, no campo, aconteça uma educação do e para os povos do campo.

## Referências

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. **Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BRASIL DE FATO. **Qual a história por trás do massacre de garimpeiros da Ponte de Marabá?** SOUZA, Marina Duarte, 26 de janeiro de 2020 (Caderno Geral). In: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/26/qual-a-historia-por-tras-do-massacre-da-ponte-de-maraba/>. Acessado em 18/10/2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020.

CALDART, Roseli Salette; ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2011.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classes.** Petrópolis: Vozes, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GRAMSCI, Antônio. **Intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo: civilização brasileira, 1989.

IANNI, Octávio. **A luta pela terra:** história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1978.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra.** 9. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos**. 2ª. ed. São Paulo: Papyrus, 1989.

OLIVEIRA, Francisco Edson Sousa. **O Ensino Modular em Pequenas Comunidades da Amazônia**. Santarém: Editora Grafórmula, 2001.

OLIVEIRA, Rosivânia Maciel. **Elementos administrativos e pedagógicos do SOME na percepção de seus atores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2010.

PEREIRA, Viviane Silva. **O Sistema de Organização Modular de Ensino: um estudo sobre as interfaces entre a cultura vivida e o cotidiano escolar em Vila Cristal – Viseu/PA**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

QUEIROZ, Adeíse Gomes. **O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará: contribuições para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010.

RAMPAZZO, Alexandre. **Nas terras do bem virá**. Direção: Alexandre Rampazzo. Produção: Eclipse Produções/ Varal Filmes. País: Brasil. Duração: 110min. Ano: 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. 21. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, João Marcelino Pantoja. **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 –Pará. Belém: UFPA, 2016. Dissertação de Mestrado.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 36.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Luciano Laurindo dos. **Sujeitos assentados e sua relação com a educação formal no campo: um estudo de caso no assentamento 26 de março em Marabá**. Marabá: UNIFESSPA, 2015. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Rodrigo dos. “Aprender a nossa língua vernácula”: A imigração e educação (rural) no Folha do Oeste (1946-1960). **Rev. Bras. Educ. Campo**. Tocantinópolis. v. 2, nº 1, p. 275-293, jan./jun.2017.

SANTOS, Rodrigo dos Santos; VOLUPCA, Thalitta Corrêa. **Educação rural e migração: a tentativa do diálogo**. *Luminária*, v.16, n.02, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Moisés Pereira. O trabalho escravo contemporâneo: conceito e enfrentamento à luz do trabalho jurídico e pastoral do frei Henri Burin des Rozières. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol 32, nº 66, p. 329-346, janeiro-abril 2019.

SILVA, Moisés Pereira. Significar o mundo: a educação histórica como perspectiva de enfrentamento ao trabalho escravo. **Rev. Fac. Direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 77, pp. 195-213, jul./dez. 2020.

SILVA, Moisés Pereira. **O trabalho escravo contemporâneo e a atuação da CPT no campo (1970-1995)**. São Paulo: PUC-SP, 2016. Tese.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAVARES NETO, João Gomes. **O Lado instituinte das políticas de educação no Estado do Pará e o sistema de organização modular de ensino (SOME) 1980-1998**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém, 1998.

Recebido em: 16 mar. 2023.  
Aprovado em: 4 dez. 2023.