

Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

A territorialização da alternância pedagógica na educação básica do campo no nordeste paraense

The territorialization of pedagogical alternation in basic education in the rural region of northeast Pará

La territorialización de la alternancia pedagógica en la educación básica del campo en el noroeste de Paraense



Roble Carlos Tenório-Moraes

Secretaria de Estado de Educação do (SEDUC/PA), Pará, Brasil

roblectm@gmail.com

Resumo: O presente artigo é resultado de pesquisas e produções de dados realizadas no município de Tomé-Açu, estado do Pará, localizado no nordeste paraense. Apresenta análises e críticas referentes ao processo de territorialização da alternância pedagógica em escolas básicas do campo. A investigação se limitou a duas políticas educacionais instituídas em escolas do campo, indígenas e quilombolas, através dos sistemas modulares de ensino criados no município denominados SOMEF e SOMEFI. A pesquisa se caracteriza do tipo quanti-qualitativa, tecida por meio de análise documental, observação participante e aplicação de questionários aplicados para educadores que atuam na organização de ensino modular em alternância pedagógica, o trabalho consolidou-se por meio de análises temáticas. Os resultados indicaram que a alternância pedagógica foi utilizada como estratégia para a expansão dos anos finais do ensino fundamental nas escolas das áreas rurais, bem

como as limitações de educadores/as na compressão dos elementos instituintes da educação do campo. Os limites e contradições foram expostos para construir possíveis caminhos para que as escolas das áreas rurais instituem de fato os princípios da educação do campo.

Palavras-chave: Alternância pedagógica. Educação do campo. Educação escolar indígena. Educação escolar quilombola. Territorialização.

Abstract: This article is the result of research and data production carried out in the municipality of Tomé-Açu, state of Pará, located in the northeast of Pará. It presents analyses and criticisms regarding the territorialization of pedagogical alternation in rural elementary schools. The investigation was limited to two educational policies instituted in rural schools, indigenous and quilombolas, through the modular education systems created in the municipality called SOMEF and SOMEFI. The research is characterized by the quant-qualitative, woven through documentary analysis, participant observation, and application of questionnaires applied to educators who work in the organization of modular teaching in pedagogical alternation, the work was consolidated through thematic analysis. The results indicated that pedagogical alternation was used as a strategy for expanding the final years of elementary education in schools in rural areas, as well as the limitations of educators in the compression of the instituting elements of rural education. The limits and contradictions were exposed to build possible paths for schools in rural areas to establish rural education principles.

Keywords: Indigenous school education. Pedagogical alternation. Quilombola School Education. Rural education. Territorialization.

Resumen: El artículo es resultado de una investigación y producción de datos realizada en el municipio de Tomé-Açu,

estado de Pará, ubicado en el nordeste de Pará. Presenta análisis y críticas sobre el proceso de territorialización de la alternancia pedagógica en las escuelas básicas del campo. La investigación se circunscribió a la políticas educativas desplegado en las escuelas rurales, indígenas y quilombolas, a través de los sistemas educativos modulares creados en el municipio denominados SOMEF y SOMEFI. La investigación se caracteriza por el tipo cuantitativo-cualitativo, tejida a través del análisis documental, la observación participante y la aplicación de cuestionarios aplicados a educadores que trabajan en la organización de la enseñanza modular en alternancia pedagógica, el trabajo se consolidó a través del análisis temático. Los resultados indicaron que la alternancia pedagógica fue utilizada como estrategia para la expansión de los últimos años de la educación básica en escuelas del área rural, así como las limitaciones de los educadores en la comprensión de los elementos institucionales de la educación rural. Se expusieron los límites y contradicciones para construir posibles caminos para que las escuelas de las zonas rurales instituyeran realmente los principios de la educación rural.

Palabras clave: Alternancia Pedagógica. Educación rural. Educación escolar indígena. Educación escolar quilombola. Territorialización.

Data de submissão: 31/08/2024

Data de aprovação: 18/12/2024

Incursões iniciais

O estudo apresenta considerações sobre o processo de territorialização da alternância pedagógica em Escolas do Campo, Quilombolas e Indígenas da etnia Tembé-Tenetehara no município de Tomé-Açu, estado do Pará. A premissa constituída parte da análise do processo de expansão dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental (EF) a partir da criação de dois modelos curriculares de ensino, ancorados na Alternância Pedagógica.

O primeiro modelo denomina-se Sistema Organizacional Modular do Ensino Fundamental (SOMEF), que atende escolas nas modalidades Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola; enquanto o segundo é o Sistema Organizacional Modular do Ensino Fundamental Indígena (SOMEFI), logicamente, para atender as escolas dos territórios indígenas do município.

A região onde localiza-se o território de Tomé-Açu/PA, é reconhecida no nordeste paraense por ter sido considerada uma das maiores produtoras e exportadora de pimenta-do-reino no século passado, cultura desenvolvida pelos imigrantes japoneses. Segundo Homma (2004), a cultura de pimentais “teve o seu crescimento acelerado a partir da década de 1950, favorecido pelo mercado de pós-guerra, devido a destruição dos pimentais do Sudeste asiático pelas tropas de ocupação japonesa” (p. 59).

Na atualidade o território enfrenta outras reconfigurações econômicas, principalmente pela expansão do agronegócio (monocultura). Estes aspectos estão empregados na figura do plantio da palma do Dendê (*Elaeis guineensis*), que se constitui como recurso primário para produção de óleos destinados à produção de cosméticos, condimentos, ração animal, base de adubos e como matéria-prima de biodiesel.

A introdução da agroindústria de dendê em Tomé-Açu data a partir do ano 2000 e ganha força com as políticas governamentais brasileiras através do Programa Nacional de Produção e Uso de Biodiesel (2004) e do Programa de Produção Sustentável de Palma de Óleo (2010).

Essas formas de acúmulo capitalista criaram diversos cenários de contradições na economia, nos espaços naturais e, consequentemente, na educação básica, na qual os povos do campo, indígenas e quilombolas necessitaram se articular pela garantia do direito à terra, de políticas públicas e de educação. É nesta arena que essas populações se apresentam, desde a ocupação do território, via processos migratórios e imigratórios, para a região de Tomé-Açu até se tornar um dos pólos do agronegócio no nordeste paraense.

No campo educacional, criou-se a emergência de articulação para pensar a luta pelo direito à educação nas modalidades Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola em seus espaços

de vida, haja vista as constantes realidades e ações degradantes implantadas pelo agronegócio.

A utilização da alternância em Tomé-Açu nasce num cenário de contradição de uma política educacional do estado do Pará conhecida como Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Este atende os alunos do Ensino Médio (EM) em período alternados por módulos. Essa política foi criada como alternativa de atendimento e expansão do EM presencial nas comunidades rurais do interior do estado, a partir dos anos 80.

Em Tomé-Açu, na mesma direção, no ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), cria o SOMEF com a organização em alternância pedagógica e, em sua matriz formativa, a inclusão de componentes curriculares específicos para discutir a Educação Ambiental (EA) e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Paralelo ao movimento do SOMEF, em um ambiente de tensões, as lideranças indígenas requereram a ampliação de oferta de nível de ensino em suas comunidades, dando origem ao SOMEFI, implantado no ano de 2012. O SOMEFI institui a mesma linha formativa do SOMEF, se diferenciando pela inclusão da Língua Indígena Materna em sua matriz.

Os componentes curriculares, a priori, organizam-se no movimento de pensar conteúdos teóricos alinhados com as práticas sociais dos sujeitos e comunidades rurais, tendo o SOMEF e SOMEFI o alinhamento pedagógico de ensino presencial, mediados

pela alternância pedagógica de Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

A realidade do campo tomeaçuense ganhou possibilidades de potencialização do debate no campo educacional através do processo formativo em nível superior da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), pois um número significativo de egressos fora sendo gradativamente absorvidos pela rede de ensino municipal.

Nesta linha, encontra-se um fator que pode elevar as práticas de alternância nas escolas básicas do campo, uma vez que a LEdoC é um curso superior organizado nos diversos tempos e espaços formativos de estudos, quebrando o padrão hegemônico de formação no ensino superior, fortalecendo uma outra proposta formativa para as escolas básicas do campo.

A pesquisa registra que, no ano de 2022, a rede constituía a presença de 31 (trinta e um) egressos da LEdoC, sendo: 2 (dois) lotados em escolas urbana, 27 (vinte e sete) em escolas do campo e territórios quilombolas e 2 (dois) em escolas indígenas. Do número total, 8 (oito) egressos atuavam no SOMEF e 2 (dois) no SOMEFI.

Nessa conjuntura, apresentamos neste estudo os desafios e as potencialidades que os educadores e as escolas do campo, indígenas e quilombolas enfrentam, na perspectiva de fortalecer a proposta de uma educação emancipadora e crítica das populações das áreas rurais fundamentando-se na alternância pedagógica, como um dos elementos da Educação do Campo.

Nesta direção, as reflexões seguintes apresentarão o percurso empreendido pela alternância pedagógica na educação básica e sua territorialização para a consolidação da perspectiva da educação do campo, indígena e quilombola, pois é um processo que exige a interação e consolidação de diversos elementos da sociedade, principalmente no estreitamento da escola com a vida social e a superação da sociedade capitalista de desumanização dos sujeitos.

Caminhos de sustentação da pesquisa

Este estudo se constituiu no campo quanti-qualitativo da educação, por compreender que o objeto da pesquisa correspondeu a um modelo de ensino específico e num contexto social que tem sua subjetividade, peculiaridade e história própria.

Este trabalho surge a partir das emergências de registrar e construir contribuições críticas a partir das análises do cenário educacional em Tomé-Açu, construído a partir de 2007 com a implantação do modelo de ensino em alternância, no entanto, ganhou força de construção quando a Coordenação Geral de Educação do Campo da SEMED/TA, institui um Grupo de Trabalho (2019) para debater e pensar um política de educação do campo para o município.

As ações geraram inúmeras reflexões e debates acerca dos modelos de ensino para as áreas rurais. O

movimento se fortaleceu por congregar educadores, movimentos sociais, estudantes da educação básica e superior, e demais entidades públicas e sociais, apontando a necessidade de uma série de elementos norteadores de condução da educação nas regiões do campo, águas e florestas.

A partir da participação nesta experiência e de pesquisa em mais de 5 (cinco) anos atuando no município, estes registros apresentam análises documentais, observações, vivências e exposições escritas realizadas por meio de questionário eletrônico que em função da pandemia da Covid-19, que ocasionou uma série de medidas de isolamentos sociais naquele momento.

Para a produção de dados, informações e percepção dos fenômenos, utilizou-se o uso de diários de bordo, em vista as **observações** do grupo de trabalho da SEMED/TA durante o processo de organização de uma possível diretriz política para a educação do campo local, corroborando com Oliveira (1996, p. 21), que afirma que “o ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, numa outra, de mão dupla, portanto uma verdadeira interação”.

Lançamos mão da **análise documental**, com pesquisa nos documentos e registros sobre a educação escolar indígena do município, resoluções e matrizes curriculares em alternância pedagógica municipal (SOMEF e SOMEFI), relatório de alteração de matriz curricular do

SOMEF, bem como os dados quantitativos fornecidos pela SEMED/TA.

Para visualizar algumas especificidades não emitidas pela análise documental e das observações, aplicamos um **questionário (on-line)** pela plataforma **Google Forms** referentes as impressões sobre a alternância pedagógica dos educadores que estão/estavam atuando nos sistemas modulares do município, pela delimitação da publicação, incluímos as informações de apenas 5 educadores, dos 35 que responderam ao questionário, estes com nomes fictícios que os mesmos optaram por utilizar na pesquisa.

Considerando as técnicas, façamos saber que no período dos estudos (2019-2023), em que realizamos a última sistemática de atualização de dados e revisão bibliográfica, os números apontavam que o SOMEF estava presente em 10 (dez) escolas da área do campo e territórios quilombolas e o SOMEFI em 03 (três) escolas indígenas.

O total de educadores nas duas organizações de ensino se apresentava de acordo com a tabela 1, sendo 50 (cinquenta) educadores nas escolas do campo e quilombolas e 14 (quatorze) em escolas indígenas, perfazendo um total de 64 (sessenta e quatro) educadores em organização por alternância pedagógica, vejamos:

Tabela 1. Escolas, Número de Educadores e Organização de Ensino por Modalidade.

Nº	Escola	Nº de Educadores	Organização	Modalidade
1	EMEIF Santa Rosa	4	SOMEF	Educação do Campo
2	EMEIF Presidente Médice	6	SOMEF	Educação do Campo

3	EMEIF Nova Esperança II	4	SOMEF	Educação do Campo
4	EMEIF Colônia do Areial	6	SOMEF	Educação do Campo
5	EMEIF Santo Antônio II	4	SOMEF	Educação do Campo
6	EMEIF Antonieta Paiva	6	SOMEF	Educação do Campo
7	EMEIF Nossa Senhora Aparecida	4	SOMEF	Educação do Campo
8	EMEIF Sagrado Coração de Jesus	6	SOMEF	Educação do Campo
9	EMEIF Crescêncio Paiva	4	SOMEF	Escolar Quilombola
10	EMEIF Florência Iglis de Paiva	6	SOMEF	Escolar Quilombola
11	EMEIF Indígena Acará-Mirim	4	SOMEFI	Escolar Indígena
12	EMEIF Indígena Zane Tuerumo	4	SOMEFI	Escolar Indígena
13	EMEIF Indígena Lúcio Porangaty Tembê	6	SOMEFI	Escolar Indígena

Fonte: SEMED (2022).

Registre-se que dos 64 (sessenta e quatro) educadores lotados no SOMEF e SOMEFI 10 (dez) são egressos da LEdoC. Em função da Pandemia da Covid-19, o formato mais adequado naquele momento era a aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, na qual obtivemos a participação de 35 (trinta e cinco) educadores (54,6%), respondendo os questionamentos on-line, com diferencial da participação integral dos egressos da LEdoC.

O questionário foi constituído por questões objetivas para mensurar quantitativo e percentuais, e com perguntas abertas para que os participantes registrassem suas impressões acerca de suas atuações no sistema modular, na organização por alternância pedagógica e na sua percepção sobre os desafios e potencialidades de sua atuação dentro das organizações de ensino nos múltiplos territórios.

Nos apontamentos finais e no decurso da produção escrita, optamos por organizar via **análise temática**. Dessa forma entendemos que a estruturação de dados pode ser guiada dentro de uma sequência de fatos que dessem conta da nossa investigação e da realidade estabelecida na rede municipal de ensino.

A educação escolar indígena e a constituição do SOMEFI

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) assegura, em seu Art. 210, o uso da língua materna e os processos próprios de aprendizagem, isso permite compreender em tese que as questões históricas e culturais inerentes a cada comunidade sejam inseridas no currículo da escola, sendo esta, um instrumento de valorização da língua, dos saberes, tradições, história e costumes desses povos, trata-se do pensamento de uma proposta de um currículo decolonial.

O direito assegurado na CF, foi ratificado e ampliado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e nas atualizações seguintes oriundas das reivindicações das organizações e movimentos sociais. No artigo 26, § 4º, orienta que o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, assim como também a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura

Afro-Brasileira e Indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Estes dispositivos, ainda que insuficientes, representam um importante marco de valorização e reconhecimento sobre a história e valorização dos povos originários e tradicionais na história do Brasil. Neste sentido, para além de um registro normativo sobre a educação e o direito dos povos indígenas, apresentamos a construção da experiência indígena em Tomé-Açu/PA a partir de suas necessidades reais.

Segundo a Coordenação de Educação do Campo da SEMED/TA, a trajetória da educação escolar indígena ofertada para os povos Tembé-Tenetehara de Tomé-Açu, nos remete a um marco temporal a partir de 2007, num momento em que a mobilização das comunidades indígenas ecoa com a adesão ao Programa EducAmazônia¹ concomitante com a realização do “I Fórum Municipal Indígena” no município, que contou com a participação de entidades locais para discutir direitos e necessidades das comunidades indígenas.

Um dos questionamentos emanados das lideranças indígenas se referia ao gradativo enfraquecimento da cultura e da identidade das crianças e jovens. Os professores que lecionavam nas comunidades eram da “cidade”, e não possuíam vínculo cultural com as

¹ Este programa foi instituído em 2005, após a realização do II Seminário Paraense de Educação do Campo; o projeto foi articulado por meio de diversas entidades que constituem o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC).

comunidades. Logo, não havia um trabalho curricular vivo, onde a vida, a cultura, os costumes e história dos povos Tembés estivesse inserida no processo educativo.

A língua materna era desconhecida para algumas crianças e apenas alguns indígenas falavam a língua oficial (Tupi-Guarani), o que impactava na perda da própria identidade, pois havia a ausência da história e cultura no currículo. Registra-se que a oferta escolar era apenas da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF) do 1º ao 5º ano², em sua maioria em turmas multietapas ou multisseriadas, realidade na qual os alunos que necessitavam progredir os estudos eram obrigados a se deslocarem para a cidade.

A relação de apoio didático e pedagógico específico encontrou na produção junto ao EducAmazônia uma cartilha indígena que foi intitulada Ténêtéhar Porangaty (Silva; David; Araújo, 2009), com objetivo de fortalecer a cultura e a origem das comunidades indígenas Tembés em Tomé-Açu. O fórum indígena demandou a exigência de oferta dos anos finais do EF (6º ao 9º ano) como contínuo processo de formação e acesso ao nível mais elevado de ensino, a cartilha foi a única materialização de apoio didático existente até hoje.

A partir das necessidades apontadas pelas comunidades, o poder público municipal criou uma coordenação específica para viabilizar a implantação de

² Ressaltando que a maioria das escolas indígenas funcionam organizadas com turmas multietapas e multisseriadas.

processos educativos que dessem conta de construir a educação escolar indígena como elemento da Educação do e no Campo e Escolar Indígena. Neste sentido, mensuramos que, em Tomé-Açu, essas são duas experiências que se vinculam a alguns dos princípios da Educação do Campo – O SOMEF e o SOMEFI.

A proposta teve como passo inicial a organização de ensino nos moldes do Sistema de Organização Modular (SOME) instituído pelo governo do Estado do Pará na década de 80, assim, como registramos anteriormente, o município criou o Sistema de Organização Modular para o EF, “SOMEF”, em 2007³, este direcionado para os estudantes dos anos finais (6º ao 9º ano) do EF para as escolas do campo e quilombolas – e a outra experiência educativa foi a específica para atender as escolas das áreas indígenas, e com base no modelo do SOMEF, foi instituído o SOMEFI, amparado pela Resolução nº 08/2012, de 28/06/2012-COMED/TA.

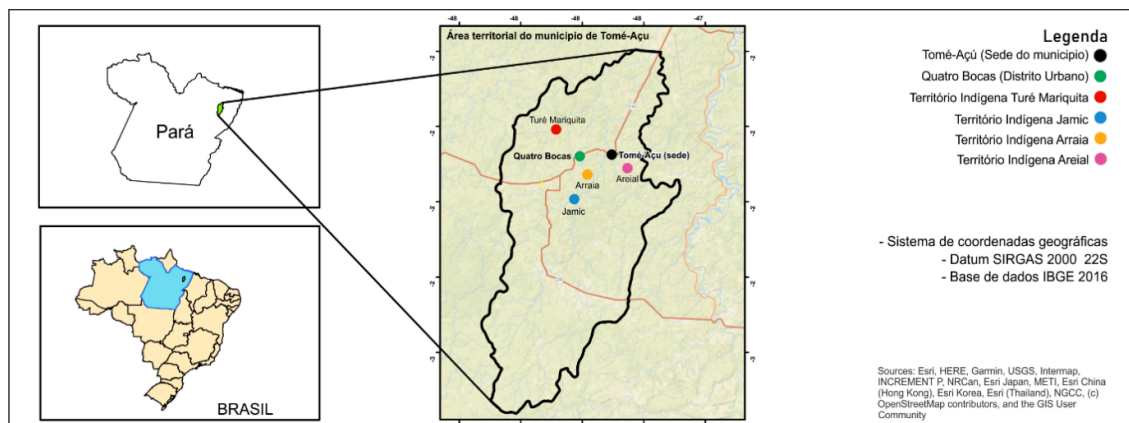
Apesar do SOMEF ser a primeira organização modular municipal, o SOMEFI aprovou de forma pioneira a sua resolução que permanece até hoje, com diferencial de inclusão de componentes curriculares como a Língua Materna Indígena e o de Cultura e Identidade.

Na figura abaixo, podemos observar os territórios dos povos indígenas na região de Tomé-Açu. O município

³ O funcionamento do SOMEF iniciou no ano de 2007, no entanto somente em 2016 foi regulamentado sob a Resolução nº 063, de 20/06/2016 pelo Conselho Municipal de Educação de Tomé-Açu (COMED/TA).

está localizado na mesorregião nordeste paraense, possuindo uma população de 67.585 habitantes (Brasil, 2022), localizando-se a 205 km da capital do Estado (Belém), via Alça Viária.

Mapa 1. Localização dos Territórios Indígenas do Município de Tomé-Açu/PA.



Fonte: Produção do autor (2024).

O município conta com 10 (dez) comunidades indígenas, distribuídas em quatro regiões: Comunidades Turé Mariquita, Arar Zenay, Teknaí, Pitàwã, Turé e Aldeia Nova, localizadas na região do Turé Mariquita; Comunidades Acará-Mirim e Cuxiú-Mirim, localizadas na região da Jamic; Comunidade Arumateua, localizada na região do Arraia; e Kunawaru, localizada na região do Areial.

No que tange a oferta de ensino na modalidade Educação Escolar Indígena, registramos a presença de 10 (dez) escolas nas 4 regiões dos Tembés.

Tabela 2. Identificação das Escolas com suas respectivas Regiões/Comunidades e a Oferta de Ensino.

Região	Comunidade	Escola Indígena	Etapa
Turé Mariquita	Aldeia Nova	EMEIF Porantim	Educação Infantil Ensino Fundamental 1º ao 5º Ano
	Turé	EMEIF Tenetehara	Educação Infantil Ensino Fundamental 1º ao 5º Ano
	Pitawã	EMEIF Pitawã	Educação Infantil Ensino Fundamental 1º ao 5º Ano
	Teknaí	EMEIF Wirahu	Educação Infantil Ensino Fundamental 1º ao 5º Ano
	Arar Zenay	EMEIF Arar Zenay	Educação Infantil Ensino Fundamental 1º ao 5º Ano
	Turé Mariquita	EMEIF Lúcio Porangaty	Ensino Fundamental 6º ao 9º Ano
Arraia	Arumateua	EMEIF Arumateua	Educação Infantil Ensino Fundamental 1º ao 5º Ano
Areial	Kunawaru	EMEIF Kunawaru	Educação Infantil Ensino Fundamental 1º ao 5º Ano
Jamic	Acará-Mirim	EMEIF Acará Mirim	Educação Infantil Ensino Fundamental 1º ao 9º Ano
	Cuxiú-Mirim	EMEIF Zane Tuerumo	Educação Infantil Ensino Fundamental 1º ao 9º Ano

Fonte: SEMED (2022).

Observa-se que das 10 (dez) escolas indígenas, apenas 3 (três) ofertam o ensino da EI ao EF anos finais. Com a instituição do SOMEFI, os desafios passaram a ser outros, no entanto, a inserção de educadores da LEdoC nas comunidades indígenas proporcionou uma outra ótica para a educação escolar indígena.

Os desafios de outrora para acesso das comunidades indígenas de elevação de nível escolar agora encontram-se no ensino médio, pois o deslocamento dos

sujeitos ainda é necessário para outras localidades ou cidade.

O acesso a última etapa da educação básica (Ensino Médio), está sendo implantada de forma tímida pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), pois numa lógica perversa a disponibilidade de oferta deste nível está sendo disposto pelo Sistema Educacional Interativo (SEI), que se constitui em um formato do antigo telecurso, mediado por um professor que deve manusear aparelhos de comunicação enquanto outros docentes transmitem aulas de “conteúdos” escolares de um estúdio situado no prédio da SEDUC na capital do estado.

As escolas resistem, mas, em muitos casos sem fôlego, acabam por demandar o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), que em função da problemática do sistema, obriga muitas famílias e estudantes a se deslocarem até a cidade para dar continuidade à educação básica.

A Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas da SEDUC (CECAF/SEDUC), iniciou em 2023 a implantação do Ensino Médio EJA Campo com o intuito de promover a escolarização na última etapa da Educação Básica para Jovens e Adultos, fato este que se apresenta como um avanço, no entanto o público-alvo são sujeitos a partir dos 18 anos de idade que não concluíram a escolarização na idade adequada, tendo os jovens concluintes do 9º ano a opção de organização via SEI ou SOME.

Educação do campo e quilombola e os percursos do SOMEF

O movimento da Educação do Campo em mais de duas décadas de lutas e organizações coletivas, é palco de avanços e retrocessos em seus diversos campos de atuação. Desde o ano de 1998 com o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, foram produzidas possibilidades de articulações, reconhecimento e formação para se construir uma outra lógica de transformação da sociedade.

O conceito “Educação do Campo” apesar de ter sido construído historicamente a mais de duas décadas por caminhos de múltiplas matrizes e sujeitos, ainda se encontra em movimento. Os pluri-espacos brasileiros são altamente específicos e fazem com que pesquisadores, educadores, universidades, movimentos sociais e sujeitos do campo se sintam instigados e no compromisso de pautarem as necessidades de reconhecimento identitário e de sujeitos de direitos.

Na atualidade é bastante emblemático vermos as análises e construções para tentar explicar e até mesmo criar novos conceitos dos espaços de vida dos seres humanos a partir de suas atuações sociais, profissionais, do local originário, das etnias, do movimento natural, dos cosmos e até mesmo das óticas divinas de existência neste

plano, isso sempre pautado a partir do necessário enfrentamento ao sistema de remodelagem do capital.

Nos registros de produção intelectual que se relacionam com a educação do campo, temos as discussões sobre os conceitos de territórios, maretórios, o que é campo, águas, florestas, reservas ambientais, assentamentos, educação indígena, educação quilombola, racismo ambiental, decolonianismo, etc. São explicações cunhadas a partir da base histórica dos sujeitos das áreas rurais pela necessidade de reconhecimento de sua existência, a partir daquilo que sua vida material e subjetiva lhe constitui enquanto ser humano presente no espaço.

Na construção conceitual educativa de Tomé-Açu, a educação escolar indígena e quilombola se encontra na mesma redoma da Educação do Campo, pois o entendimento do poder público municipal via SEMED é de que as populações das áreas rurais estão representadas pelo conceito, considerando que as especificidades sejam sempre reconhecidas.

Para os gestores políticos, os meios de expressão das particularidades da educação no campo por parte dos governos já foram instituídos, e devem ser difundidos pelas escolas a partir de suas propostas pedagógicas e nos espaços reconhecidos pelas secretarias municipais dentro da institucionalidade de coordenações representativas⁴. Isso evidencia que muito ainda se deve conquistar e, acima de

⁴ A exemplo de Tomé-Açu existe a Diretoria de Relações Étnico-raciais, Coordenações de: Educação do Campo, Coordenação Escolar Quilombola e Coordenação Escolar Indígena.

tudo, que isso só pode ocorrer com a pressão dos sujeitos em organização coletiva, trata-se de uma homogeneização da diversidade dos sujeitos, territórios e etnias das áreas rurais.

No processo de expansão dos anos finais do EF, o sistema modular tornou-se a alternativa viável para muitas escolas e comunidades de Tomé-Açu. Sua origem não é remetida como uma proposta que deveria fundar a alternância pedagógica como meio de produção de conhecimento e aproximação do sentido real da educação e da vida. Na verdade, a alternância não foi instituída em organização de ensino como proposta pedagógica elemento da Educação do Campo, e sim da necessidade de justificar a implantação do nível escolar nas comunidades, de forma a sanar uma problemática crônica nas áreas rurais do município.

O poder público, a partir das pressões para ofertar os anos finais em muitas comunidades rurais, não encontrava meios justificáveis para permanências de professores com baixa carga horária nas escolas, tampouco pelo número reduzido de alunos, pois, em termos práticos, em muitas escolas isso ainda é um gargalo para efetivação de turmas do 6º ao 9º ano do EF, o que inclusive leva a uma realidade de produção de turmas multisseriadas com alunos do 6º ao 9º ano em diferentes níveis de aprendizagem e anos de vida, demandando mais um fator delicado para a secretaria de educação e educadores que são lotados nestas turmas.

O SOMEF, instituído no ano de 2007, foi regulamentado pela Resolução nº 063 de 20 de junho de 2016-COMED/TA. O impulso pensado para o EF aconteceu a partir da experiência existente na região da ilha do Marajó, especificamente no município de Chaves no Pará, que ofertava o Ensino Fundamental (EF) em módulos.

Em Tomé-Açu, a proposição foi transposta da organização modular⁵ ofertada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), a partir do projeto piloto estadual ocorrido nos anos 80, instituído inicialmente nos municípios de Curuçá, Igarapé-Açu, Nova Timboteua e Igarapé-Miri no Estado do Pará. Sobre o SOME, em estudo de Rodrigues (2016), “Apesar de sua instituição no final da década de 70, somente com Lei Estadual nº. 7.806, de 29 de abril de 2014, o sistema passa a ser regulamentado como uma Política Pública Educacional do Estado do Pará”, o diferencial do município é a organização em alternância pedagógica.

No território de Tomé-Açu a proposta do SOMEF se estabelece por meio de organização em módulos escolares, com efetivação em 50 dias letivos da carga horária do componente curricular de todo ano escolar, o que configura que um determinado educador/a possui contato com os alunos e a comunidade apenas uma vez por ano (civil e escolar).

Essa realidade gera contradições entre a formação dos alunos e as rotinas laborais da escola que deve seguir o planejamento da rede de ensino, além de

⁵ Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME/SEDUC/PA).

fragmentar de forma irreversível a relação dos componentes curriculares, deixando a formação por área de conhecimento cada vez mais distantes de se consolidar nesses espaços.

A forma disciplinar continua hegemônica neste tipo de organização, sendo comum as práticas de projetos isolados e sem conexão com a proposta do que se conceitua como alternância. Ao questionar os educadores/as sobre as práticas de alternância e suas compressões sobre essa organização pedagógica, obtivemos inúmeras respostas das quais extraímos as que focaram em reduzi-la em proposições de projetos.

A organização de ensino do SOMEF sem dúvidas é importante porque aproxima as realidades e necessidades das comunidades, o problema é que durante a alternância principalmente do tempo comunidade, os projetos, por mais que seja integrados entre os professores ainda separar os objetivos por componente curricular, a área de conhecimento ainda fica só no desenho da matriz, os professores acabam confundindo o tempo comunidade como um projeto prático do que se trabalhou no tempo escola, e não como eixo articulador de continuidade do processo de aprendizagem dos alunos. (Davi, 2020)

Sobre projetos, apresentamos outras informações:

Colocamos em pauta cada contexto de cada disciplina e projetos que se encaixa com a realidade de nossos alunos, já trazemos algo pensado de acordo com a disciplina e as propostas que a escola irá possuir, e cada escola varia o que iremos trabalhar na alternância, porque depende do período do ano que estamos em uma determinada escola. (Silva, 2020)
Sem sombra de dúvidas, o sistema tem projetos capazes de integrar esses alunos a sociedade, porque a gente

trás possibilidades novas pra escola, aí é ir encaixando com a realidade do local. (Oliver, 2020)

Fica evidente nas falas a fragmentação do sentido da alternância, bem como da visão de que as escolas precisam de projetos, afinal que projetos? A proposta em alternância é justamente o contrário desses entendimentos mensurados acima, pois a visão de atraso, do assistencialismo, do isolamento, de que o campo não possui acesso ao conhecimento fora do campo ainda é grande.

As propostas de ações da alternância devem partir das realidades dos alunos, das comunidades, das relações estabelecidas em determinado espaço, a práxis ocorre na realidade e no movimento da contradição e não pode ser executada apenas com projetos criados para um tempo formativo apenas para cumprir determinada meta no sistema de ensino. Na educação do campo, os processos interdisciplinares e por área de conhecimento não são conglomerados de junção disciplinas ou de conhecimento das ciências, são propostas integradoras com objetivos específicos, de significados para a vida prática e de elevação intelectual dos sujeitos.

O/A educador/a nessa redoma não pode ser o único sujeito detentor de conhecimento, é necessário integração com os saberes dos educandos, com a realização de pesquisas, troca de informações, espaço de reflexão da realidade e interlocutora dos diversos campos do saber e da cultura. A alternância possui inúmeros objetivos e deve ser

construída de forma que produza conhecimentos e seja um instrumento de condições de acesso e permanência dos educandos/as na escola.

Percebe-se que os educadores/as não conseguem se desvincular dos métodos da escola tradicional. A alternância pedagógica se institui para dar conta das realidades do campo em suas múltiplas diversidades, a escola do campo deve ser espaço gestacional de transformação, pois é uma superestrutura ideológica do seu tempo, assim, concordamos com Pistrak na Escola do Trabalho, de que **“o conteúdo, a forma organizativa e as finalidades da escola devem ser novas”** (Pistrak, 2018, p. 41, grifos do autor), pois estamos falando de uma escola que seja na teoria, a prática de vida das populações do campo, das águas e das florestas.

Existem uma série de fatores problemáticos que as escolas devem superar, pois as desigualdades sociais e a falta de políticas sociais e de investimento na educação ainda são incontáveis e a alternância nas escolas do campo pode auxiliar muito na ressignificação do ensino-aprendizagem na escola.

Na atualidade, os déficits educacionais e de ensino-aprendizagem, principalmente no letramento matemático, de leitura e escrita, já apontavam números negativos super elevados no município, e com a pandemia da Covid-19 essas deficiências foram ainda mais expostas e aumentadas, com isso, a déficits de ensino nestes campos

de conhecimento construíram um cenário ainda pior para a educação no campo.

Antes da pandemia, a matriz do SOMEF sofreu alterações consideráveis, excluiu e criou componentes curriculares, alterou carga horária, períodos de módulos, proposta pedagógicas e alternativas para recomposição de aprendizagens. Estas ações foram emanadas das demandas do GT da SEMED/TA, criada em 2019.

Observamos com notoriedade que, na instituição do SOMEF (2007), foram ampliadas significativamente o número de matrículas nos anos finais do EF no município. As áreas com predominância da agricultura familiar foram as primeiras a receberem o sistema, mas somente a partir de 2009 é que houveram as expansões para as comunidades quilombolas, com início no território quilombola do Marupaúba.

Os dados da SEMED apontaram que, entre os anos de 2007 a 2018, houve uma forte elevação de matrículas, saindo respectivamente de 388 para 815 matrículas do 6º ao 9º ano. A rede de ensino municipal possui 96 (noventa e seis) escolas, destas 63 (sessenta e três) estão localizadas no campo, das quais no ano de 2018, 09 (nove) escolas eram atendidas pelo SOMEF.

Tabela 3. Escolas, Matrículas, Comunidades e Perfil Familiar.

Escolas (EMEIF)	Matrículas	Comunidades	Perfil Familiar
Presidente Médice	68	Ipitinga	Agricultores Familiares
Jarbas Passarinho	139	Vila Água Azul	Agricultores Familiares
Antonieta Paiva	46	Km 40	Agricultores Familiares
Colônia do Areial	73	Areial	Agricultores Familiares

Nª Sª Aparecida	170	Ubim	Agricultores Familiares e do Agronegócio ⁶
Gedeão Chaves	132	Vila Socorro	Agricultores Familiares e do Agronegócio
Nova Esperança II	52	Tropikália	Assentados da Reforma Agrária
Santo Antônio II	59	Km 18	Assentados da Reforma Agrária
Florência Inglis de Paiva	76	Marupaúba	Remanescentes de Quilombolas

Fonte: SEMED (2022).

O contexto pedagógico aludido no SOMEF apresenta-se pelas prerrogativas legais contidas no Art. 15 da LDB 9.394/96, que garantem graus de autonomia da escola, buscando desenvolver uma proposta pedagógica que valorize as questões elencadas pela resolução CNE/CEB nº1 de 03 de Abril de 2002, de forma a atender as particularidades de cada comunidade escolar através do desenvolvimento de práticas que evidencie o conhecimento empírico das comunidades e como subsídios para a obtenção de uma educação do campo para os sujeitos do campo (Resolução nº 063/2016-COMED/TA).

Com a alteração da matriz do SOMEF em 2019 e seu retorno presencial no pós-pandemia (2021), o sistema já estava funcionando em 10 (dez) escolas do campo e quilombolas, ultrapassando o número de 1.000 (mil) estudantes regularmente matriculados.

⁶ Cultivo da Dendeicultura.

A reconstrução curricular do SMOEF e os desafios para os/as educadores/as

A partir do estudo da SEMED por meio de um Grupo de Trabalho (GT) para pensar uma proposta municipal de Educação do Campo entre os anos de 2017 e 2018, foram realizadas diversas plenárias nas comunidades rurais.

A sistematização das plenárias demandaram que, nos anos finais atendidos pelo SOMEF e SOMEFI, houvesse uma reconfiguração de sua matriz formativa, por não contemplar as necessidades das comunidades, escolas e educandos atendidas pelos sistemas. No entanto, apenas o SOMEF realizou a alteração de matriz curricular. Sobre o GT, o Parecer Técnico nº 003/2019-SEMED/TA registra o seguinte momento histórico:

No ano de 2017, foi instituída uma portaria⁷ para discutir a proposição de novas perspectivas e ações para as escolas da área rural do município de Tomé-Açu, esta ocorreu por organização interna da SEMED, coordenada e executada pela Coordenação de Educação do Campo, e posteriormente com consultas públicas mediadas por plenárias em 10 polos que congregaram as escolas do campo em todo território tomeaçuense. Assim, em um de seus componentes foram propostas a criações de disciplinas que sigam a perspectiva de uma educação do campo, alinhando com os saberes, realidades, e aspectos de desenvolvimento educacional que dê

⁷ Portaria nº 454/2017-SEMED/TA, que instituiu a Comissão pela condução e sistematização do processo de construção da Matriz Curricular da Educação do Campo no município de Tomé-Açu/PA.

enfoque as perspectivas das populações que vivem no campo do município. (SEMED/TA, 2019, p. 5)

Neste sentido podemos apresentar algumas questões pontuais que visaram ressignificar a alternância a partir da reestruturação do SOMEF (2007). Na base anterior da matriz⁸ havia os componentes diversificados como: Estudos Amazônicos; Educação Ambiental e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), no entanto, no Parecer Técnico nº 003/2019-SEMED/TA esses componentes foram revisados.

No parecer técnico, houveram registros de justificativas para exclusão e criação de novos componentes curriculares que dessem conta da perspectiva da Educação do Campo. Foram excluídos os componentes de Educação Ambiental e ERER e criados os componentes de **Educação do Campo e Agroecologia, e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**, ambos na parte diversificada do currículo, além da manutenção da existência do componente **Estudos Amazônicos**, neste último caso, o parecer registrou:

Para esta reformulação, entendemos que a Disciplina **Estudos Amazônicos** atende as necessidades específicas da região da qual estamos situados e respectivamente da Amazônia Legal [...]. Com isso, a disciplina de Estudos Amazônicos atende as necessidades específicas do contexto tomeaçuense e respectivamente do Estado do Pará. (SEMED/TA, 2019, p. 5)

⁸ Resolução nº 063/2016-COMED/TA.

É possível identificar no Parecer Técnico nº 003/2019-SMED/TA que o GT municipal considerou as demandas dos educadores do campo, movimentos sociais, quilombolas e indígenas, logo, alinhou as legislações da Educação do Campo, Escolar Quilombola e Escolar Indígena, induzindo a alteração do modelo instituído no campo de Tomé-Açu, vejamos:

Ao tratar de uma modalidade de ensino – neste caso a Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola, esta proposição parte da compreensão da abordagem dos aspectos locais e regionais, neste sentido a parte diversificada atenderá o Art. 35 e o parágrafo único da resolução nº 03 de 22 de dezembro de 2011, englobando a **proposição das disciplinas de Educação do Campo e Agroecologia e Cultura Afro-brasileira e Indígena** em substituição as disciplinas de **Educação Ambiental e Educação das Relações Étnico-Raciais**, pois estas tem direcionamentos de serem efetivadas preferencialmente de forma transversal e integradora. (SEMED/TA, 2019, p. 6, grifos nossos)

Neste ponto do parecer técnico, há o entendimento de que a formação deve transgredir componentes escolares das bases curriculares tradicionais. Assim, se tratando do campo, o modelo de desenvolvimento da área rural de Tomé-Açu pode ser contraposto por dentro da escola com uma área própria do modelo defendido pelo movimento da Educação do Campo, a Agroecologia. Noutro lado, efetiva no município de fato as legislações das populações tradicionais e originárias com o componente Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

De acordo com informações das plenárias, a alteração de matriz do SOMEF não se deu de forma tranquila, sendo necessária justificar via legislação as alterações suscitadas pelo GT criado em 2017. Transcrevemos alguns trechos do que apresentou o parecer, primeiramente sobre a substituição do componente Educação Ambiental como disciplina do currículo para Educação do Campo e Agroecologia:

A educação ambiental, em legislação específica é direcionada pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e no seu parágrafo 1º afirma que a: “A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” e sim de forma **“integrada, continua e permanente”**, o que caracteriza sua dissolução nos demais componentes da matriz de forma interdisciplinar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a Educação Ambiental é proposta para ser discutida nos conteúdos disciplinares de forma transversal, fugindo de ser tratada como disciplina para não ocorrer o isolamento dos diversos aspectos que a EA abarca. Portanto a EA deve ser fortemente difundida de forma interdisciplinar nos diversos componentes curriculares que são importantes para educação integral dos saberes que incidem na vida humana.

Ao propor criar a disciplina “Educação do Campo e Agroecologia”, possibilitamos suscitar o debate para o entendimento de 02 importantes áreas de conhecimento – uma na difusão dos princípios e conceitos da educação do campo e outra nas práticas agroecológicas. A primeira na perspectiva da modalidade de ensino e a segunda na fundamentação do entendimento de que as formas de vida presente nos ciclos da agricultura são relevantes – abrangendo os aspectos da fauna e flora, a interação homem com a natureza, bem como a evolução dos ciclos e produções agrícolas.

A disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) apesar da mesma orientação sobre a EA é avaliada em outra perspectiva, pois, o município de Tomé-Açu tem suas particularidades de desenvolvimento populacional. Sua formação histórica conta com a habitação de povos originário como os indígenas da etnia Tembê-Tenetehara, as populações remanescentes de Quilombolas e ribeirinhos oriundos do município de Cametá no Pará (cametaenses), além disso, é conhecido por ser a maior colônia japonesa oriunda das imigrações de refugiados do período pós-segunda guerra mundial, e os migrantes nordestinos que no município se estabeleceram e permanecem até hoje, com seus respectivos descendentes.

Com isso, a especificidade de se ter uma disciplina que trate das questões étnico-raciais, dá maior relevância para o aprofundamento da temática nas escolas do campo do município de Tomé-Açu. Considera-se que a disciplina de ERER deveria aprofundar os conhecimentos e processos históricos dos povos que construíram a identidade do município, neste sentido a proposição é de substituir a disciplina de ERER para “Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, dessa forma o sistema em sua responsabilidade de manter o EF contemplará a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que altera a LDB nº 9394/96 e modifica a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece a inclusão nos currículos escolares à *obrigatoriedade* do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. (SEMED/TA, 2019, p. 8-9)

Observando os aspectos normativos do SOMEF, percebemos que houve uma articulação coletiva para construir um currículo que pudesse abordar objetos de conhecimentos que deem conta das reflexões teórico-práticas de construção do conhecimento. As plenárias ocorridas com os diversos sujeitos do município (SEMED, educadores/as, movimentos sociais, quilombolas, indígenas, etc.) apontaram as necessidades curriculares daquela atualidade.

Enquanto a matriz é discutida e reformulada, observamos que a proposta ainda não cumpre os princípios base da construção de uma escola de “Educação do Campo”, pois os docentes ainda atuam em componentes curriculares sem articulação por área de conhecimento.

No papel, a Matriz do SOMEF está organizada por área de conhecimentos, mas na prática os educadores atuam de forma disciplinar. A prática pedagógica ainda se apresenta no modelo tradicional, tentando transgredir o modelo de ensino em projetos pontuais e em períodos definidos pelo calendário único da SEMED/TA. Em exemplo, podemos pensar da seguinte forma: se um educador trabalha em seu módulo/disciplina, em uma determinada escola no primeiro semestre, ele só cumpre o planejamento instituído para aquele semestre, e ao mudar de escola/módulo, dará continuidade ao planejamento da SEMED e a realidade da escola do período em que estará naquele espaço. Trata-se de uma fragmentação curricular altamente brusca.

Algumas problemáticas foram apontadas pelos educadores do SOMEF, estes aspectos podem ser analisados pelas categorias eminentes dispostas nas respostas do questionário. Para o Educador 01, a alteração curricular do SOMEF estimulou a visão sobre o fazer pedagógico nas escolas onde atua, no entanto, indicou que não há construções coletivas e intencionais por parte de alguns colegas docentes.

A gente com formação em alternância em Educação do Campo é mais tranquilo pensar na organização pedagógica da nossa área, o tempo que ficamos com os alunos na sala de aula com certeza é bem aproveitado, mas assim, como posso dizer... não tem articulação com outros colegas de outras áreas, eles não consideram importantes pensamos em fazer uma pesquisa interdisciplinar e a partir daí possuir elementos para que cada área desenvolva seu trabalho com um eixo articulador, eles só pensam em fazer isso quando são meio que obrigados em determinados momentos, em que a escola ou a secretaria de educação exige. (Henrique, 2020)

A fala do educador traz uma realidade bastante discutida na Educação do Campo: a fragmentação do conhecimento e do trabalho pedagógico. Os demais professores com formação em um componente específico não consideram a necessidade de transgredirem para outra lógica de aprendizagem a não ser o modelo tradicional. A função interdisciplinar da prática pedagógica só é efetivada quando há uma demanda externa ao fazer pedagógico docente, via os encaminhamentos da secretaria de educação. Sobre a alternância pedagógica, foi registrada a seguinte informação.

Eu entendo que o tempo comunidade da pedagogia da alternância é uma forma de abordar na prática alguns exemplos que damos em sala de aula. Eu particularmente vejo que a partir do que ensino na sala, eu vou né, e faço um projetinho para fazer com que os alunos se envolvam e não achem chato apenas as aulas teóricas que passamos, dependendo do que estamos trabalhando pode haver projetos fáceis, outras é mais complicado, não vejo como fazer um projeto prático pra determinado conteúdo. (Mendes, 2020)

Na afirmação, é nítida a visão da alternância como uma ação projetista, de que os objetos de conhecimentos devem ser consolidados apenas quando couber em um determinado processo de ensino, o isolamento de conhecimentos é perceptível na fala do educador. Martins (2020) apresenta uma reflexão justamente sobre essa fragmentação e caminho via projetos objetivos.

O autor afirma que a “organização do trabalho educativo da escola do campo não pode prescindir da realização de projetos educativos que consideram sua realidade” (Martins, p. 87, 2020), essa concepção traduz o conceito hegemônico da escola tradicional e da pedagogia pragmática que reduz a alternância pedagógica dos tempos formativos em pedagogia de projetos, afirmando ainda que os “projetos são atividades importantes no cotidiano escolar, mas a organização da escola, para estar organicamente vinculada ao campo, de forma institucional, deve ir além dos projetos de trabalho” (Martins, p. 88, 2020). A alternância existe em outra perspectiva, para a classe trabalhadora, é contra-hegemônica.

Observamos que na Resolução nº 116/2019 do SOMEF, há todo o amparo para que as escolas e educadores/as instituem de fato os elementos da Educação do Campo e Escolar Quilombola, no entanto percebe-se a partir das respostas dos sujeitos, que o modelo tradicional é permanente e que a alternância é realizada por grande parte dos educadores apenas com projetos específicos e

sem integração, com exceção do período final do módulo em que ocorre a culminância de trabalho do circuito.

Considerações finais

A pesquisa foi instituída a partir da vivência profissional, análise documental e questionário envolvendo educadores/as do SOMEF e SOMEFI que atuam nos sistemas modulares em alternância pedagógica das escolas do campo de Tomé-Açu/PA.

Como resultado, a pesquisa apontou que a alternância pedagógica é a base da organização didático-pedagógica para as escolas do campo. No entanto, apesar de ocorrer alteração em sua matriz, ainda há necessidade de consolidar os instrumentos de mediação da alternância, pois não houve registros de produção de pesquisas entre educadores/as e educandos/as nas comunidades e os profissionais não produzem cadernos de acompanhamento e memorial dos educandos/as ou projetos pessoais de pesquisa.

Outros elementos são realizados, como a prática da mística como instrumento de aprendizagem, ressaltando que para alguns educadores este elemento é reduzido a dinâmica e jogos. As visitas de estudo em campo, intervenções nas comunidades, avaliações contínuas e culminância de estudos para exposições de trabalhos coletivos são itens utilizados com frequência pelos educadores/as.

De acordo com as análises, essas práticas foram inseridas a partir da alteração da matriz e acompanhada pela SEMED/TA por meio das coordenações dos sistemas, em vista a construção do Plano de Formação instituído por um projeto pedagógico geral das escolas. Anualmente, o processo de orientação didático-pedagógico é realizado via o Plano de Estudos ou de Circuito, como os próprios educadores/as denominam, sendo que este é o principal instrumento de orientação da relação comunidade-escola, indicando a potencialidade para a alternância.

Vimos que o sistema modular não é o ideal, no entanto sua intencionalidade é essencial para a oferta e permanência dos sujeitos campestinos, a própria Resolução nº 116/2019 do SOMEF já indica o funcionamento regular quando propício, essas condições estão descritas no Art. 25 da resolução “A escola que possui o Sistema Modular, sob julgo da Secretaria Municipal de Educação, obtiver condições de recursos humanos, infraestrutural e financeira de ser atendida pelo ensino regular, este poderá ser uma alternativa” (COMED/TA, 2019).

A proposição seria a ideal para que as escolas se tornassem: Escola de Educação do Campo, Escola de Educação Quilombola ou Escola de Educação Indígena, pois uma gama de problemáticas seriam extintas, os educadores/as permaneceriam apenas em uma escola e o trabalho pedagógico em alternância poderia ser executado sem rupturas.

Por fim, registra-se que no SOMEF e SOMEFI outras questões ainda precisam serem superadas, pois, a) a alternância pedagógica disputa espaços com a pedagogia de projetos nas construções de intencionalidades emancipatórias para a reflexão teórico-prática do tempo comunidade, principalmente por educadores que não são oriundos da LEdoC; b) há falta de compreensão e resistência ao sistema, sugerindo que as escolas devem se organizar em regime de ensino regular sem alternância pedagógica; e, c) revisão da resolução para avaliar a fragmentação de aprendizagem a partir de uma matriz disciplinar sem compressão por área de conhecimento.

Referências

ARAÚJO, MÔNICA DE C. ET AL (ORG.). **TÉNÊTÉHAR PORANGATY**: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: TEMBÉ TÉNÊTÉHAR: TOMÉ-AÇU/PA. TOMÉ-AÇU: EDUCAMAZÔNIA; UNICEF, 2009.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **POPULAÇÃO DE TOMÉ-AÇU, PA**. 2022. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://BIT.LY/3XrZs9W](https://bit.ly/3XrZs9W). ACESSO EM: 10 DEZ. 2023.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. BRASÍLIA, DF, 1996.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. BRASÍLIA, DF, 1988.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOMÉ-AÇU. RESOLUÇÃO Nº 116/2019. **SISTEMA ORGANIZACIONAL MODULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**. TOMÉ-AÇU: COMED, 2019. 14 p.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOMÉ-AÇU (MUNICÍPIO). RESOLUÇÃO Nº 08/2012. **SISTEMA ORGANIZACIONAL MODULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**. TOMÉ-AÇU, COMED, 2016, 26 p.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOMÉ-AÇU (MUNICÍPIO). RESOLUÇÃO Nº 063/2012. **SISTEMA ORGANIZACIONAL MODULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL INDÍGENA**. TOMÉ-AÇU, 2012. 21 p.

HOMMA, ALFREDO KINGO OYAMA. DINÂMICA DOS SISTEMAS AGROFLORESTAIS: O CASO DA COLÔNIA AGRÍCOLA DE TOMÉ-AÇU, PARÁ. **REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDO SUPERIORES DA AMAZÔNIA**, BELÉM, v. 2, n. 1, p. 57-68, 2004. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://ACESSE.DEV/CTRIE](https://acesse.dev/ctrie). ACESSO EM: 25 ABRIL DE 2023.

MARTINS, FERNANDO JOSÉ. **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**. SÃO PAULO: PIMENTA CULTURAL, 2020.

OLIVEIRA, ROBERTO CARDOSO DE. O TRABALHO DO ANTROPÓLOGO: OLHAR, OUVIR, ESCREVER. **REVISTA DE ANTROPOLOGIA**, SÃO PAULO, v. 39, p. 13-35, MAIO 1996. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://BIT.LY/3UBP7DH](https://bit.ly/3UBP7DH). ACESSO EM: 02 SET. 2021.

PISTRAK, MOISEY. **FUNDAMENTOS DA ESCOLA DO TRABALHO**. SÃO PAULO: EXPRESSÃO POPULAR, 2018. 288 p. TRAD. LUIZ CARLOS DE FREITAS.

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**. 2016. 137 f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO) – MESTRADO EM EDUCAÇÃO, INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM, 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOMÉ-AÇU. PREFEITURA MUNICIPAL DE TOMÉ-AÇU. **RELATÓRIO DE MATRÍCULAS, DOCENTES E ESCOLAS DE TOMÉ-AÇU/PA: 2007-2022**. TOMÉ-AÇU: SEMED, 2022. 1 v.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOMÉ-AÇU. **PARECER TÉCNICO Nº 003/2019**. ED. TOMÉ-AÇU: SEMED, 2019. 9 p.

SILVA, CLEDINEI OLIVEIRA DA; DAVID, MAURÍCIO SOARES; ARAÚJO, MÔNICA. **TÉNÊTÉHAR PORANGATY: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TEMBÉ TÉNÊTÉHAR – TOMÉ-AÇU/PA**. TOMÉ-AÇU: UNICEF, 2009.