



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



WELLINGTON RODRIGO DE CAMPOS

**SOME MUNICIPAL DE MOJU/PA**

BNCC e currículo de História.

ANANINDEUA-PA

2024

WELLINGTON RODRIGO DE CAMPOS

**SOME MUNICIPAL DE MOJU/PA**

BNCC e currículo de História.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/*Campus* Universitário de Ananindeua, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientador: Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes.

ANANINDEUA-PA

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

C198s Campos, Wellington Rodrigo de.  
SOME MUNICIPAL DE MOJU/PA : BNCC e currículo de  
História. / Wellington Rodrigo de Campos. — 2025.  
133 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em  
Ensino de História, Ananindeua, 2025.

1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. BNCC. 4. Sistema  
de Organização Modular de Ensino. 5. Moju. I. Título.

CDD 323.07

---

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA DISCENTE  
WELLINGTON RODRIGO DE CAMPOS**

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes e banca examinadora constituída pelo Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa, Prof. Dr. Elias Diniz Sacramento e Prof. Dr. Bruno de Souza Silva, reuniu-se no dia 21 de março de 2025, às 09:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando WELLINGTON RODRIGO DE CAMPOS intitulada: "SOME MUNICIPAL DE MOJU/PA: BNCC e currículo de História". Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com o conceito **EXCELENTE** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

A banca recomenda a publicação do trabalho, considerando a necessidade ajuste conforme as sugestões dos avaliadores.

Documento assinado digitalmente  
 FRANCIVALDO ALVES NUNES  
Data: 21/03/2025 15:49:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes  
Orientador

Documento assinado digitalmente  
 RENATO PINHEIRO DA COSTA  
Data: 21/03/2025 17:05:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa  
Membro da Banca - PROFHISTORIA/UFPA

Documento assinado digitalmente  
 ELIAS DINIZ SACRAMENTO  
Data: 21/03/2025 17:57:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Elias Diniz Sacramento  
Membro da Banca – UFPA

Documento assinado digitalmente  
 BRUNO DE SOUZA SILVA  
Data: 21/03/2025 16:21:28-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Bruno de Souza Silva  
Membro da Banca - SECULT/PARÁ

## AGRADECIMENTOS

Antes de tudo quero agradecer em possuir umas das melhores entre talvez a pior das “qualidades”, a insistência. Sem essa qualidade o mestrado não seria possível visto a quantidade de vezes tentadas, pelas minhas contas cinco, até a aprovação no ProfHistória, em 2022.

Assim, quero continuar agradecendo aos meus pais, João e Almeirinda, que sempre me levaram ao bom caminho, o caminho dos estudos, não medindo esforços para que com toda dificuldade conseguisse continuar e persistir, desde o Ensino Médio em Altinópolis/São Paulo, a graduação em História em Morrinhos/Goiás, até a aprovação no concurso público no município de Moju/Pará, este último onde começou o relacionamento com o mestrado. Ao meu irmão João Thomaz que desvendou o mundo da pós-graduação sendo pioneiro da família no ProfHistória, dedicando as vezes seu tempo no debate teórico regado a cerveja nas noites de sábado.

Agradecer ao apoio da minha companheira de vida, Sioninha, que desde quando pretendi continuar a vida acadêmica sempre me apoiou e incentivou, o qual também tento influenciar para seguirmos juntos nesse caminho. Nesse tempo de insistência fomos agraciados com a Ana Sara, nossa maior razão.

Não posso deixar de esquecer de todos aqueles amigos e colegas de trabalho, de disciplina e de curso que de alguma forma contribuíram para a formação intelectual e pessoal, em especial aqueles que toda sexta batiam o ponto no espetinho próximo a UFPA – Campus Ananindeua, em ordem alfabética Adair, Alex, Felype, Gilmar, Marcelo, Messias e oportunamente Carla e seu esposo.

Aos professores do ProfHistória Adilson Brito, Karl Arenz, Sidiana Macedo, Túlio Chaves, Cleodir Moraes, ao Francivaldo Nunes, que não era meu orientador mas eu sabia que iria ser, e não esquecendo do professor Marcio Raiol da disciplina eletiva “Escola e Currículo”. Em especial a professora Eliana Ramos que me orientou até o fim do primeiro semestre de 2024, e de forma brilhante sempre com bom diálogo, o qual me incentivou para escrever com ótimas ideias e me mostrando os meandros da pós-graduação.

E por último, mas não menos importante, aos meus colegas de SOME que me auxiliaram na pesquisa com suas entrevistas contribuindo com a experiência, relatos e subjetividades em seus pontos de vista. Se esqueci de alguém peço desculpas.

## RESUMO

Com a ascensão da BNCC, em 2017, coube aos municípios se adequarem as novas diretrizes curriculares, e em Moju não foi diferente, com o Documento Curricular Municipal aprovado em definitivo em 2022. A presente dissertação tem como objetivo discutir o currículo adotado pelos professores de História do SOME municipal de Moju/PA antes e depois da aprovação da BNCC, e posteriormente com a introdução do Documento Curricular Municipal. Para isso, buscou-se entender através da História Oral de Vida a concepção dos professores de história acerca da construção de seus currículos e quais conteúdos considerados mais relevantes para essa construção. Bem como entender as referências adotadas pelos professores, observando as subjetividades durante suas trajetórias docentes, para tanto, devemos entender que o ambiente escolar do SOME corresponde a Educação do Campo e toda a complexidade que este tipo de educação possui com a blocamento de carga horária, o deslocamento do docente e as deficiências costumeiras das escolas campesinas pelos interiores da Amazônia. Através desta análise evidenciou junto aos professores entrevistados que existem ausências importantes no currículo prescrito municipal, como o distanciamento da História Local com a educação desenvolvida no campo, visto que o campo mojuense abriga uma rica e complexa história de lutas sociais e disputas pela posse da terra.

**Palavras-chave:** Ensino de História; BNCC; Currículo; SOME; Moju.

## **ABSTRACT**

With the rise of the BNCC, in 2017, it was up to the municipalities to adapt to the new curricular guidelines, and in Moju it was no different, with the Municipal Curricular Document approved definitively in 2022. This dissertation aims to discuss the curriculum adopted by History teachers at the municipal SOME of Moju/PA before and after the approval of the BNCC, and subsequently with the introduction of the Municipal Curricular Document. To this end, we sought to understand through Oral Life History the conception of history teachers about the construction of their curricula and which contents were considered most relevant for this construction. As well as understanding the references requested by teachers, observing the subjectivities during their teaching careers, to do so, we must understand that the SOME school environment corresponds to Rural Education and all the complexity that this type of education has with the blocking of workload, the location of the teacher and the usual deficiencies of rural schools in the interior of the Amazon. Through this analysis, it became clear to the interviewed teachers that there are important absences in the prescribed municipal curriculum, such as the distance between Local History and education developed in the countryside, given that the Mojuense countryside is home to a rich and complex history of social struggles and disputes over land ownership.

**Keywords:** History Teaching; BNCC; Curriculum; SOME; Moju.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Vista parcial do antigo prédio da EMEIF Bosque, 2022 .....	29
Figura 2 – Mapa das escolas que pertencem ou pertenceram ao SOME, Moju (2013 – 2023)	34
Figura 3 – Sala de aula anexa a EMEF Igarapé-açú, 2014.....	36
Figura 4 – Início de docência no SOME – 1º módulo, Vila Elim, 2013.....	37
Figura 5 – Entrega de atividades durante a pandemia de COVID-19 – EMEF Igarapé-açú, maio de 2021 .....	43
Figura 6 – Subida no pau de sebo na Festa Junina da EMEIF Barão do Cairari, 2013.....	51
Figura 7 – Salão da Igreja usado como sala de aula do 6º/7º ano, Comunidade Jutaitéua, junho de 2019 .....	52
Figura 8 – Casa dos professores Comunidade Vila Elim, 2013 .....	66
Figura 9 – Casa dos professores Comunidade Sacutuba, 2013 .....	66
Figura 10 – Banheiro e casa dos professores na Comunidade Igarapé-açú, 2014.....	67
Figura 11 – Proposta Curricular História – 6º ao 9º ano, 2013 .....	74
Figura 12 – EMEIF Igarapé-açú antes da reforma, 2014, depois da reforma em 2021 .....	82
Figura 13: Capa dos livros auxiliares utilizados para a História Local .....	89

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas que pertenciam ao SOME.....	30
Tabela 2 – Evolução do número de alunos – 2016, 2017 e 2022 em ex-escolas do SOME ....	31
Tabela 3 – Escolas que formam o SOME (2023).....	33
Tabela 4 – Composição e distribuição carga horária por disciplina (2014 a 2018) .....	38
Tabela 5 – Perfil dos professores entrevistados.....	70
Tabela 6 – Conteúdos para produção material didático 7 <sup>a</sup> /8 <sup>a</sup> séries (8 <sup>o</sup> /9 <sup>o</sup> anos) relativo a indicação proposta pelo Documento Curricular Municipal.....	86

## LISTA DE SIGLAS

ALEPA – Assembleia Legislativa do Pará  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CFB – Ciências Físicas e Biológicas  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CMEBI – Centro Municipal de Ensino Básico Integral  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
COVID-19 – Doença por Coronavírus 2019  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
EMEIF – Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FEP – Fundação Educacional do Estado do Pará  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IFPA – Instituto Federal do Pará  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MST – Movimento dos Sem-Terra  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento  
PA 150 – Rodovia Paulo Fonteles  
PA 252 – Rodovia Virgílio Serrão Sacramento  
PA 483 – Rodovia Alça Viária  
PCCR – Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PRISE – Programa de Ingresso Seriado

PROSEL – Processo Seletivo

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Pará

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Moju

SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público

SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. O ENSINO RURAL. O SOME. O PROFESSOR. E O ALUNO .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Educação do campo ou educação rural? .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Que Moju é esse? .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 Para entender o SOME .....</b>	<b>26</b>
<b>2.4 Questão de identidade: quem são os professores e alunos do SOME? .....</b>	<b>45</b>
2.4.1 Identidade pós-moderna .....	45
2.4.2 Quem é o professor do SOME? .....	46
2.4.3 Quem é o aluno do SOME? .....	48
<b>3. O CURRÍCULO FRENTE A PRÁTICA DOCENTE NO SOME .....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 Campo curricular .....</b>	<b>56</b>
<b>3.2 BNCC e Documento Curricular Municipal .....</b>	<b>58</b>
<b>3.3 A pesquisa e os usos da História Oral.....</b>	<b>64</b>
<b>3.4 A pesquisa e os personagens envolvidos .....</b>	<b>68</b>
<b>3.5 Entre o prescrito e o real: professores narram sua prática curricular .....</b>	<b>71</b>
<b>3.6 O SOME e o multiano .....</b>	<b>83</b>
<b>4. CURRÍCULO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL PARA O SOME .....</b>	<b>88</b>
<b>4.1 O que fazer? .....</b>	<b>88</b>
<b>4.2 O material didático.....</b>	<b>91</b>
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO B – Roteiro de perguntas das entrevistas.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO C – Produto educacional.....</b>	<b>104</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada, que agora toma formato de dissertação, tem como finalidade analisar o currículo de história produzido e desenvolvido pelos professores do Sistema Modular de Ensino (SOME) municipal, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, currículos das turmas anuais e multianuais.

O lugar de desenvolvimento da pesquisa são as 15 escolas municipais do campo mojuense que ofertam o Sistema Modular de Ensino (SOME) e os professores de História que atuam nesse sistema em suas respectivas comunidades que estão distribuídas geograficamente por todo o território municipal, subdividindo as comunidades em referência ao rio que dá nome ao município – Alto e Baixo Moju – pelas rodovias – PA 150 e 252 – e região quilombola do Jambuaçu, podendo ser localidades de assentamento, quilombos, ribeirinhos e indígenas.

O ensino modular é desenvolvido em comunidades rurais mojuenses que justificam suas implantações por estarem distantes da sede municipal, sendo idealizado pelo poder público levar os professores até essas localidades e, desta forma, levar o ensino para os alunos, evitando que os alunos se desloquem por grandes distâncias para buscar o ensino escolar. Este ensino será analisado na forma como os professores trabalham seu currículo, como aplicam, desenvolvem e quais saberes mobilizam junto aos alunos.

A princípio devemos entender como o professor se insere nessa realidade, as suas possibilidades, identificação, mudanças e permanências que possam existir ao longo dos anos de existência do sistema. Esta pesquisa se enquadra na linha de pesquisa dos saberes históricos no espaço escolar por tratar de currículo e dos saberes do professor.

O início do Sistema Modular de Ensino no estado do Pará remete a 1980, quando o governador Alacid Nunes implantou esta modalidade de ensino como programa estadual educacional para promover o ensino devido à carência de professores formados nos interiores, tendo como princípio levar o professor até os locais mais distantes para facilitar o desenvolvimento do ensino<sup>1</sup>.

Seguindo esta mesma perspectiva, o poder municipal de Moju, em 2004, deu início a implantação do Sistema Modular de Ensino Municipal, já que naquele momento a

---

<sup>1</sup> ALEPA. Deputados comemoram os 43 anos do Sistema Modular de Ensino. ALEPA, Belém, 14 abr. 2023. Disponível em: <<https://www.alepa.pa.gov.br/noticia/9052/>>. Acessado em 18 jun. 2023.

municipalização do Ensino Fundamental havia sido implementada em todo o município. O início se deu com poucas comunidades, mas com o tempo passou a agregar várias localidades onde existiam público e força política para implantação. Uma das comunidades a iniciar o SOME municipal foi o Tambaí-Mirim, localizado no Alto Moju, e que por influências políticas foi escolhido, justificando a escolha por ser local de moradia de uma vereadora à época. Outra comunidade escolhida para esse início foi a comunidade quilombola da Ribeira, no Baixo Moju, que foi escolhida pelo grande número de alunos e pessoas existentes na comunidade que se situa próxima a recém-inaugurada, naquela época, rodovia Alça Viária. Atualmente, o SOME está presente em 15 comunidades promovendo a educação nestes lugares na modalidade modular.

A implantação da modalidade de ensino modular nas comunidades rurais do município de Moju não veio em seguida às discussões sobre um currículo específico, uma vez que a época não existia um currículo prescrito municipal, por essa especificidade do sistema os professores do SOME se viram obrigados a desenvolverem seus próprios currículos, visto que o referencial curricular a ser utilizado era da educação urbana.

O principal objetivo da pesquisa é analisar como os professores do SOME, frente a aprovação do Documento Curricular Municipal (Moju, 2022) e a ausência de um currículo próprio ao sistema modular, confeccionam seus materiais de acordo com a realidade de seu trabalho, visto a especificidade que cada escola possui, observando conteúdos, metodologias e saberes mobilizados. Como resultado o produto será construído como uma proposta de material de apoio aos professores e alunos destacando as disputas pela posse da terra que estão ausentes no componente curricular de História no Documento Curricular Municipal e que se enquadre nos anseios do ensino modular.

Fazendo uso da História Oral e História do Tempo Presente buscar entender como os professores que trabalharam no SOME construíram seu currículo ao longo dos anos, e em comparação a forma como os professores no presente o fazem verificando as permanências e mudanças neste processo, isto em contextos educacionais distantes mas não completamente diferentes, observando a inexistência de um currículo prescrito em um passado não tão distante, e atualmente com a aprovação do Documento Curricular Municipal influenciado pela BNCC como currículo oficial municipal.

Verificar quais as influências teóricas históricas, didáticas e curriculares que levam os professores a escolher conteúdos, temas e saberes mediante suas experiências pessoais e

didáticas, e também suas relações, propósitos e objetivos com o campo do Ensino de História na formação do currículo.

Observar as impressões que os professores têm sobre as teorias que envolvem a construção do currículo, o currículo de História e sua importância para o desenvolvimento do Ensino de História no campo mojuense levando em consideração as diferenças do sistema modular e suas especificidades, como o ensino multiano.

Para iniciar o debate sobre o tema da pesquisa devemos entender o SOME dentro do sistema educacional municipal. Regidos pela LDB (9394/96) no artigo 4º, inciso I que garante a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e gratuito, e no artigo 28<sup>2</sup>, que nos incisos I, II e III normatizam sobre a educação no campo, ou como a lei aponta “alunos da zona rural”, indicam as diretrizes para o sistema modular como modalidade de ensino.

É sabido que a educação rural e ou educação do campo tem suas especificidades devido a vários fatores que vão das distâncias as sedes municipais até ao clima, o que pode ser bem observado na região Amazônica. Neste sentido, utilizando os próprios dispositivos resguardados na LDB, no artigo 23<sup>3</sup>, o sistema modular se fez necessário para promover o ensino as comunidades mais distantes.

A ideia da implantação de um sistema escolar baseado em módulos, com temporalidade similar aos bimestres em escolas urbanas, seria a solução para promover o ensino as comunidades mais longínquas condensando a carga horária anual em apenas um módulo.

Dentro desta perspectiva se destaca o currículo que deveria ser implantado junto a esta forma diferenciada de promover a educação nas escolas do campo do Ensino Fundamental Anos Finais, que deveriam atender as demandas e especificações dos alunos do campo, ou seja, um currículo próprio para o SOME. Entretanto, mesmo o município de Moju possuindo

---

<sup>2</sup> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;  
II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

<sup>3</sup> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

o Documento Curricular Municipal (2022)<sup>4</sup> essa discussão não foi feita, o ensino modular até é citado no documento, mas não debatido e sistematizado ao longo do corpo do documental.

Em um momento histórico de definição da Base Nacional Comum Curricular e elaboração do Currículo Referência que atenda a todo o município, o Regime de Colaboração passa a ser central no cenário educacional e desafiador para o município de Moju, em razão da sua extensão e grande número de escolas localizadas na área campesina. Em Moju, o Ensino Fundamental possui especificidades, como ensino regular, modular e não seriado e EJA, de acordo com a realidade local. (Moju, 2022, p.11)

O Documento Curricular Municipal, é o currículo prescrito imposto a toda a educação municipal devido obedecer à lógica de ser um documento normativo que definirá o que deve ou não ser ensinado (Paraíso, 2023) representando uma proposta de um poder estatal que detém o poder político, idealizado e produzido por um grupo, que certamente não representa todos os professores e alunos envolvidos, para ser implementado sem grandes preocupações sobre possíveis exclusões que pudesse causar.

Desde a implantação do SOME havia a ausência de um currículo específico para o SOME, os professores se viram na necessidade da construção de um currículo que contemplasse esta necessidade utilizando das influências teóricas de sua afinidade e que mais estivessem próximas de suas realidades que viessem a contribuir neste processo.

Desta forma o professor trabalha o currículo real, aquele currículo vivido em sala de aula que a ele é importante e passível de construção no ambiente escolar vivido (Bittencourt, 2008). Os professores do SOME estão sujeitos, mesmo sem perceber, as teorias que envolvem o currículo, que não é apenas um amontoado de conteúdos e passados históricos, e sim resultado de construções empíricas, sociais e políticas que o professor leva em consideração para escolher sob determinado conteúdo frente a outro (Silva, 1999) e pelos saberes adquiridos pelo professor o faz escolher o que priorizar ou não neste processo curricular (Mercado, 1991).

Nesse sentido seria importante o debate sobre um currículo próprio e factível ao SOME devido ao poder que a escola tem em ser reprodutora das desigualdades de uma sociedade, as escolhas podem levar a uma maior exclusão ou integração dos menos

---

<sup>4</sup> O documento municipal foi aprovado pelo CME, em 2022, sob orientação da BNCC.

favorecidos (Bourdieu, 2007) o que expõe a importância da educação do campo na forma do ensino modular.

Outra característica da produção curricular dos professores se dá na influência de currículos ou propostas curriculares que tenham sido desenvolvidas para uma educação urbana, o que Campos Junior (2022) em referência a Hage (2014) caracterizaram como um “modelo urbanocêntrico”<sup>5</sup>.

Estes currículos urbanos que estão a ser empregados em escolas do campo ainda encontram outro complicador aos professores do SOME que são as turmas multianuais. A realidade em muitas comunidades pelo interior de Moju são as mesmas que muitas localidades espalhadas por todo o território paraense, populações em locais longínquos, falta de estrutura, a dificuldade de formação de um professor que entenda esta realidade em vez de apenas vê-la como uma extensão da educação urbana, o que acaba por precarizar a educação nestes locais. Sobre esta questão do multiano Hage (2014, p. 1175) expôs:

Para ser mais explícito, estamos afirmando que as escolas rurais multisseriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e mundial.

Em nossos estudos constatamos que é justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação.

Entretanto, a ausência de um currículo debatido, exequível e específico para o Ensino de História no SOME, incluindo o multiano, é justificado pelo poder público por existir um Documento Curricular Municipal que deveria ser adaptado para ser introduzido nos vários e diversos ambientes escolares municipais. Esta inação do poder público faz com que os professores que atuam no sistema, o qual me incluo, não discutam tal tema. Muitos acreditam que o currículo não deve ser debatido pelos professores nas escolas, e sim em ambientes de poder, como os gabinetes da SEMED. Seria então mais fácil a aceitação e adaptação de um currículo “urbanocêntrico”, o que esta pesquisa também pretende transgredir.

---

<sup>5</sup> Conceito utilizado para exemplificar a ideia de utilizar aspectos da educação urbana como norteadora para definir o que deve buscar ser a educação do campo.

A princípio será feita uma coleta de fontes documentais no município de Moju junto ao Gabinete da Prefeitura Municipal e Câmara Municipal com o intuito de buscar documentos ou leis que dão validade ao SOME como modalidade de ensino e a busca por propostas curriculares municipais construídas ao longo dos anos.

Posteriormente, a História Oral será utilizada em entrevistas com os professores que trabalharam e trabalham no SOME, o qual me incluiu na pesquisa, e utilizar de memórias individuais para adentrarmos a memória coletiva para entendermos como estes professores construíam seus currículos a partir destes relatos (Santhiago; Magalhães, 2015), e sob a percepção de Portelli (2016) como a experiência pessoal foi impactada pelas questões históricas envolvidas. Sob esta perspectiva a História Oral de Vida e História Oral Temática serão utilizadas para entender como as entrevistas irão se transformar em fontes orais documentais para assim constatar sua validade para a pesquisa.

A memória torna-se importante para que os professores rememorem aquilo que viveram a fim de que a partir de seus relatos possamos construir a narrativa com foco a explicitar como os professores entendiam sua atividade docente, os saberes que mobilizavam para criar seus currículos, entender se sentiam a necessidade de um currículo específico para o SOME, a ausência de um debate sobre currículo e que materiais e autores pautavam para consolidar seu trabalho frente as turmas anuais e multianuais. Não podemos esquecer que o historiador deve se prevalecer da “arte da escuta” (Portelli, 2016, p. 11) para entender e produzir relevância ao que dizem seus entrevistados.

Com a posse de fontes documentais e orais partimos para o produto a ser desenvolvido que se concentra em um material de apoio para o 9º ano para turmas anuais ou 8º/9º ano para turmas multianuais que se enquadre as necessidades do professor de História e dos alunos em um sistema modular de ensino com grande presença de turmas multianuais, dentro de uma perspectiva de tempo e espaço, no qual o professor dinamiza suas atividades.

## **2. O ENSINO RURAL. O SOME. O PROFESSOR. E O ALUNO**

Esse capítulo tem a função de situar o leitor sobre o que é o SOME, as escolas que pertencem ao sistema, a infraestrutura e localização das escolas no território mojuense, a forma de lotação e outros aspectos inerentes ao sistema, isto através sob ótica da singular

experiência docente do pesquisador ao longo de mais de 10 anos no município de Moju, consubstanciado a dados levantados junto ao Censo Escolar de 2023 ou de anos anteriores.

Em seguinte será abordado as questões que envolvem a formação da identidade de professores, quem são e suas trajetórias profissionais para contrapor sobre quem são os alunos, questões referentes as identidades, o que esperam da educação nas comunidades rurais e os problemas que enfrentam, sendo isso parte fundamental para entender quem são.

A parte final deste capítulo se debruçará em construir a identidade dos alunos sobre a perspectiva da localidade que vivem que é o interior da Amazônia Paraense, o conceito de identidade será relativo a Hall (2006), enquanto que Moreira (2002), Bartolomé (2006), Galvão (1953) e Lima (1999) ajudaram na construção da identidade do amazônida que ainda é muito presente no campo de Moju.

## **2.1 Educação do campo ou educação rural?**

Para início de conversa devemos definir os limites e critérios para sabermos onde começa e termina o campo e ou a área rural para depois debater sobre os conceitos que envolvem a educação do campo. O IBGE para orientar suas pesquisas, como o Censo Demográfico, utiliza como critério a lógica da quantidade de população que vive em uma área específica com características urbanas que agrupa densa maioria da população do município, além de levar em consideração a submissão da produção econômica do município vinculada à área urbana ou rural para suas definições (IBGE, 2023). Logo, o que se difere dessa definição pode ser considerado como zona rural.

Para definir o que são escolas do campo, local onde é desenvolvida a educação do campo, vamos recorrer a definição apontada pela Decreto Presidencial N° 7.353/2010, que trata sobre a política de educação do campo e o PRONERA no artigo 1° inciso II define “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. (Brasil, 2010, art. 1)

A educação do campo como o conhecemos hoje é fruto de substanciais mudanças conceituais e de paradigmas ao longo do tempo, e que Oliveira e Sá (2018, p. 125) demonstram que apenas o existir da “nomenclatura ‘Educação do Campo’ é significativa e

busca provocar uma mudança de consciência visando garantir acesso a uma Educação do Camponês, feita por eles mesmos”.

Dois aspectos sobre o conceito que devemos diferenciá-los a princípio para entender onde se encaixa a educação no SOME. Os conceitos de educação rural e educação no campo podem ser confundidos ou assimilados como sendo a mesma coisa, mas que nas suas definições se diferenciam em muitos aspectos. Para Silva e Passador (2016), Costa e Cabral (2016) a ideia de uma educação rural remonta a transposição de um ensino urbano adaptado à realidade rural, o que persiste a visão de um atraso e pouco desenvolvimento socioeconômico do local e observado pela ótica das relações de poder demonstra um ambiente de submissão frente ao urbano. Diferentemente, a educação do campo cria uma ideia de ruptura com o tradicional rural, buscando criar uma identidade e pertencimento à localidade, não apenas por ser vivente, mas por ser naquele lugar que se desenvolvem relações com o cultivo da terra, fazendo a educação transcender a escola. Nesse aspecto Marinho e Vale (2017, p. 3) afirmam que a educação do campo deve ser “voltada para a realidade dos camponeses, compreendendo a escola não só como uma mera estrutura, mas também uma instituição que trabalha a questão social, política, cultural, produtiva e prepara os educadores e educandos para a vida no campo”.

Sobre esta diferenciação conceitual Rangel e Carmo (2011, p. 209) creditam a temporalidade para a evolução do conceito de educação rural para educação do campo. As autoras afirmam que a educação rural é “facilmente identificada, e que tem se mantido ao longo do tempo, é a implantação do ensino rural de acordo com o modelo de escola dos centros urbanos”. E caracteriza a educação do campo ser

de abordagem mais recente, pauta-se na adoção de práticas e propostas pedagógicas específicas do universo rural, com suas características, interesses e contribuições sociais, políticas econômicas e culturais, sem esquecer a presença, nesse universo, de grupos indígenas e de remanescentes dos quilombos. Essa forma contextualizada de percepção tem, no saber de homens e mulheres do campo, um dos seus pilares de sustentação.

Caldart (2008) complementa ao conceito de educação do campo ser centrado sobre a tríade: campo – política pública – educação. Essa tríade para a autora não possui um significado fixo, e a luta no campo resultou em conquistas e direitos, e a partir disso passou a exigir políticas públicas próprias previstas na Constituição de 1988 para aqueles que vivem no campo, e a educação é uma dessas políticas públicas. Schneider (2020, p. 69) complementa

que “a educação do campo não pode ser compreendida separada do espaço, tempo, processos e produtos. Está intrinsecamente ligada à forma de morar, trabalhar e viver no campo”.

A educação seria uma forma de resistência dos viventes do campo que criticam o modelo socioeconômico e agrário instalado no país, uma vez que os camponeses nesse país sempre foram tratados como cidadãos de segunda classe pela classe política, logo a compreensão do que é educação no campo passa a englobar esta construção de significados.

Anterior ao desenvolvimento da educação do campo como a conhecemos, no início do século XX, existia a proposta de um ruralismo pedagógico que tinha nas elites rurais seus maiores entusiastas. Rangel e Carmo (2011) definem esse conceito de forma parecida com a de Lima (2020, p. 147) que assim define por ser uma

concepção de educar para a manutenção do homem no campo, conservando as suas origens e valorizando a sua cultura, mas escondendo o real objetivo que era conter a forte migração dos camponeses para as áreas urbanas e o esvaziamento da população do campo, o que afetaria por demais os objetivos dos fazendeiros.

Observamos que tal atitude apoiada pela elite brasileira da época buscava apenas manter seus interesses não existindo propósitos reais pedagógicos. Ainda quando existiam locais dedicados à educação eram locais de pouca estrutura para o trabalho pedagógico o que resultava em baixa procura. Por isso, entendemos o ensino no campo que entre outros engloba cenários históricos de luta no campo, e que não devem ser tratados de modo genérico e muito menos “ser caracterizada como um ruralismo pedagógico idealizado, pois colocam as condições de vida do campesino na pauta de estudo” (Silva; Passador, 2016, p. 5).

Podemos perceber que a educação do campo a muito tempo é desenvolvida de forma precária no Brasil. Ao se organizar na década de 1940 até 1960, a preocupação governamental era pouca e de maneira esparsa faltando uma política pública e focada apenas na questão do analfabetismo, como salienta Silva e Passador (2016), Rangel e Carmo (2011), Marinho e Vale (2017), a ideia era apenas melhorar indicadores não existindo uma preocupação quanto ao que era ensinado no campo. Para ilustrar esse período, os dados mostram a taxa de analfabetismo entre as décadas citadas eram de respectivamente de 56,1% e 39,7% da população com mais de 15 anos (INEP, 2003), e mesmo com a queda observada, em 1960, representava quase 16 milhões de brasileiros, e sua maioria viventes do campo. A despreocupação governamental se justifica também na lógica de que deveria se investir

apenas na alfabetização do camponês para que este viesse a servir como mão de obra sem qualificação nas cidades que estavam a se industrializar.

Somente após a Constituição de 1988, com a política de direitos e a crescente força dos movimentos sociais, evidenciados a partir do final dos anos 1990, foi que a educação do campo passou a ter maior representatividade junto ao poder público. A LDB (Lei 9.394/96) em seu artigo 23 e 28 abordam traços do que seriam as bases não muito amplas da educação do campo, como suas especificidades, calendário, o trabalho rural e a Pedagogia da Alternância, desse modo a educação do campo cumpriria a função de universalizar a educação pelos “campos”<sup>6</sup> brasileiros.

A educação do campo atualmente é complementada por uma série de leis<sup>7</sup>, pareceres<sup>8</sup>, resoluções<sup>9</sup> e decretos<sup>10</sup> que entre outros regulamentam desde a função da educação nesses espaços, a organização e quantidade de dias letivos. A resolução 1/2002 do CNE em seu 2º artigo parágrafo único faz uma citação breve da definição governista sobre a definição do tema abordando que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade”, demonstrando que a educação do campo deve possuir organização e critérios próprios, e “se ancora na valorização da cultura e nos princípios que identificam os camponeses” (Costa; Cabral, 2016, p. 190), e que está ligada diretamente às lutas sociais do campo que veem na educação uma forma de resistir<sup>11</sup>.

Mesmo diante de tantos avanços a educação no campo ainda convive com infindáveis mazelas e desrespeitos às leis. Hage (2011, 2014) denunciava a falta de estrutura dada às escolas campesinas frente as urbanas na Amazônia, não que as urbanas fossem modelos de estrutura e organização, mas simbolizam algo que as escolas do campo não tinham como mínimo. A ideia de que a educação do campo tenha valor menor do que a urbana é decorrente aos vários fatores que se arrastaram ao longo dos anos, como a ideia de que o campo deveria ser superado a longo prazo e que todos os viventes deveriam sucumbir a urbanização, a falta de uma formação específica para os professores que atuavam nesses ambientes, além de existir no imaginário que as atividades do campo não precisavam de uma técnica específica,

---

<sup>6</sup> Silva e Passador (2016, p.5) caracteriza o campo brasileiro em diverso devido à diversidade de vivências, todos vivem no campo, mas em campos diferentes e diferenciados.

<sup>7</sup> 11.947/2009

<sup>8</sup> N° 36/2001, CNE/CEB N° 1/2006, CNE/CEB N°3/2008

<sup>9</sup> CNE/CEB N° 1/2002, CNE/CEB N° 2/2008

<sup>10</sup> N° 6.755/2009, N° 7.352/2010

<sup>11</sup> O MST e a CONTAG são exemplos de defesa, luta pela terra e respeito a educação do campo.

logo apenas a cidade deveria ser privilegiada com uma educação que pudesse fornecer subsídio a esta questão o que é reafirmado no modelo urbanístico introduzido no Brasil desde os anos 1960 quando a cidade passou a ser atrativo populacional e sinônimo de desenvolvimento (Prado Júnior, 1979).

Com o avanço da tecnologia passou a vigorar a ideia de que o campo é uma extensão dependente do meio urbano, invertendo a lógica, e que ali simboliza o atraso, e como citado sua superação seria a vida urbana, deixando então o campo de ser um lugar produtor de cultura e que possui um ritmo próprio de vida, passando a reprodutor de cultura em uma visão urbano-centrada (Brasil, 2012) criando margem e favorecendo discursos contrários a educação do campo, principalmente com recente crescimento de políticos conservadores alinhados a extrema-direita que defendem uma educação com base comum nacional, aliada a pauta de costumes e ausente de debates sociais no currículo.

O Documento Curricular Municipal de Moju não enquadra especificamente o SOME dentro da sessão de modalidades de ensino e educação do campo, presumimos que se enquadraria no artigo 23 da LDB (Lei 9.394/96)<sup>12</sup> garantindo legalidade para tal, além de meios próprios que garantem seu financiamento, e portanto apto a oferecer o ensino a demanda dos viventes do campo existentes em Moju. De um modo geral, o documento descreve que a educação do campo deva possuir um olhar distinto para a diversidade existente no campo, a fim de proporcionar “direitos educacionais de qualidade e com equidade” (Moju, 2022, p. 18), além de salientar que devem existir currículos e métodos pedagógicos diferenciados compatíveis com a realidade local, corroborando com as definições que os autores expõem ser definidoras da educação do campo, o que no papel garantem direitos essenciais a educadores e educandos do campo, o que na prática não se observa.

Ao refletir a vivência e experiência pedagógica adquirida no SOME percebe-se que mesmo o Documento Curricular Municipal buscando elementos que se associam a educação do campo, na prática esse conceito não pode ser usado para adjetivar o sistema modular municipal, o que se vê é uma educação rural disfarçada de educação do campo, pois na práxis não objetiva a valorização da luta do campo, os laços com a terra, a história e seus significados. O que existe é apenas uma educação urbana maquiada e com rótulo de educação

---

<sup>12</sup> “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (Brasil, 1996)

do campo seguindo uma mesma lógica daquela da zona urbana, o que se tornou mais evidente com a obrigatoriedade do Documento Curricular Municipal referendar a BNCC e aos sistemas avaliativos quantitativos que vieram nessa esteira, fazendo a educação do campo o qual pertence o SOME perder o pouco de identidade que ainda restava.

A educação no SOME deveria ir de encontro ao que as autoras Costa e Cabral (2016) preconizam onde devemos buscar um rompimento da epistemologia/paradigma existente entre a educação rural e a do campo, assim centrar o camponês como sujeito de sua própria história, romper com a ideia de dominação, promover a educação que mais se adequa ao seu modo de vida buscando uma educação contextualizada e emancipatória. Para isso precisamos de reais mudanças de paradigmas não apenas por parte do poder público, mas também de docentes, discentes e toda a comunidade escolar, a educação do campo é desenvolvida na escola embora não seja essa sua gênese.

Mudar a perspectiva de um modelo de educação do campo já instalada e tida pelo poder público como a adequada para aquele nível educacional é difícil, ainda mais se não fizer parte do grupo político que detém o poder. Em um mundo ideal seria pertinente a formação continuada dos docentes para se chegar a um modelo mais próximo defendido pelas autoras Costa e Cabral (2016), e a partir disso o poder público promover condições estruturais e pedagógicas para que os docentes consigam, pelo menos em partes, desenvolver uma educação mais próxima de uma real educação no campo, o que diminuiria a distância entre o modelo atual do SOME e o conceito de educação do campo.

Após esta contextualização partiremos para entender o que é o SOME e suas características. Mediante ao apresentado por diversos autores vamos enquadrar por definição o ensino modular de Moju como educação rural ao longo do texto.

## **2.2 Que Moju é esse?**

Antes de adentrarmos as nuances sobre o SOME e a educação em Moju devemos localizar historicamente o município. Assim como tantos outros municípios da região nordeste paraense, Moju conserva em seu nome<sup>13</sup> as origens de sua criação que se deu com os religiosos que acompanhavam e auxiliavam os portugueses na colonização da Amazônia a

---

<sup>13</sup> Moju vem do tupi-guarani que significa “rio das cobras”. Naquele período aldeias criadas por religiosos geralmente recebiam nomes indígenas.

partir de 1616. Uma constante na história municipal foi a criação, dissolução, extinção e recriação sob o nome da Irmandade do Divino Espírito Santo fazendo com que ora a freguesia fosse incorporada ao território de algum de seus vizinhos, Acará e Igarapé-Miri. Embora o município seja datado de 28 de agosto de 1856, apenas em 1935 por decreto estadual foi que Moju se consolidou efetivamente como município.

Situado a margem direita do rio que nomeou a cidade, Moju durante muito tempo foi como a maioria dos municípios do interior da Amazônia coexistindo com a dependência das águas fluviais, do trabalho tradicional, do cultivo da terra e comércio de produtos que a generosa floresta poderia conceder. A partir da década de 1960, o município mergulharia em uma profunda transformação com a implementação por parte do governo federal de incentivos para aqueles que na Amazônia quisessem empreender. Juntamente ao incentivo governamental veio a abertura de rodovias, como a PA-150, o que culminou com a transformação não só de Moju mas de toda a microrregião do Tomé-Açu. As disputas por terras se acirraram, o que não quer dizer que ainda não existiam, mas encontraram nesse processo de expansão do capital seu acirramento.

Após a década de 1980, houve grande expansão demográfica em Moju, o que não foi seguido de melhorias para a população urbana, muito menos a rural, e mesmo estando em um lugar privilegiado por sua localização, o município não conseguiu ainda pegar o “bonde do desenvolvimento”, ainda que grupos políticos locais culpem uns aos outros por tal mazela.

Atualmente, o município possui a 18ª maior população do Pará com um pouco mais de 84 mil habitantes, que em maioria vivem na zona rural, existindo um contraste social de uma população trabalhadora com renda de 1,7 salários mínimos, a 114ª entre os 144 municípios do estado. Os índices educacionais também corroboram para a visão de “atraso” social, em 2010, a taxa de escolarização era de 93,1%, segundo o IBGE, o que colocava o Moju na posição 5326 entre os 5570 municípios do país. A saúde também expõe as fragilidades sociais locais, em 2022, a taxa de mortalidade infantil era de 9,67 óbitos por mil nascidos vivos, demonstrando precariedade, tal fato pode ser observado na ausência de unidades de saúde nas comunidades rurais mojuense a desassistência contribui para a alta da taxa.

Pelo descrito podemos perceber a diversidade e os grandes desafios que o município enfrenta, e como muitos municípios do país, a população além de viver com todas as mazelas descritas constituídas ao longo do processo histórico de formação municipal ainda convive

com a violência urbana e rural, fenômeno crescente no Brasil após a década de 2000, principalmente na Amazônia.

### **2.3 Para entender o SOME**

Embora haja a preferência pela abordagem textual sob a História do Tempo Presente, a educação em Moju é coisa antiga. Costa (2011, p.85) ao discorrer a importância do Grupo Escolar Lauro Sodré para a consolidação da educação mojuense também identificou que a autorização para implantação do referido grupo escolar é referencial ao decreto estadual nº 1.477 de 02 de janeiro de 1907, o que tornaria a primeira instituição escolar regulamentada pelo poder público no município. Costa além de destacar a importância da educação para o município também acredita que naquele período os grupos escolares eram um meio de propagar os ideais republicanos pelo país, o que não é muito diferente da atualidade se levarmos em consideração que os sistemas e modalidades de ensino possuem currículos que de certo modo reforçam a ideologia do grupo político que está no poder, como no SOME que será exposto mais adiante.

A educação básica de Moju está vinculada a SEMED e possui diferentes modalidades para o Ensino Fundamental Anos Finais, que em parte, se justificam pelas grandes distâncias populacionais de centros maiores dentro do próprio município, e pelo pequeno contingente populacional de algumas localidades. Desta forma, em Moju, coexiste o ensino regular urbano, regular rural e o sistema modular rural (SOME).

O ensino regular urbano e rural em tese guardam algumas semelhanças entre si. As semelhanças se dão na formação de turmas majoritariamente regulares por ano – 6º ao 9º – que por vezes abrigam números elevados de alunos por turma, e que possuem currículos e componentes curriculares idênticos pautados pelo Documento Curricular Municipal. As diferenças se dão pela ordem da infraestrutura destas escolas, onde as escolas urbanas possuem uma notória melhor infraestrutura que as rurais, ainda que algumas sofreram reformas recentemente e mesmo que estas escolas rurais se concentrem em locais com contingente populacional elevado, além disso podemos também salientar o próprio material didático que se encontra em abundância na zona urbana o que não é muito comum as escolas regulares rurais, algo preconizado por Hage (2011) sobre o descrédito a educação do campo, e que continua a acontecer nestas escolas campesinas. O SOME também oferece o Ensino

Fundamental Anos Finais, mas com uma metodologia muito diferente das outras duas existentes no município, o que transfere uma complexidade grande para o aluno que estuda na rede municipal de ensino, pois muitas vezes alunos do ensino regular rural ou urbano durante o ano letivo não conseguem se transferir<sup>14</sup> para escolas que possuem o ensino modular por aquela escola já ter oferecido determinados componentes curriculares, o que acontece de forma inversa com o aluno que sai do sistema modular para o ensino regular uma vez que não possuirá todas as notas acarretando defasagem e reprovação.

A égide do Sistema de Organização Modular de Ensino, SOME, se deu em 1980, quando o governo paraense percebeu que o ensino nos interiores do estado era extremamente deficitário e alguma medida governamental deveria ser tomada para remediar o problema. A FEP fez o sistema tomar forma e o implantou definitivamente em 1982, o projeto consistia em levar a educação a comunidades rurais distantes dos centros urbanos (Pereira; Mauler, 2019). O sistema modular possui suas disciplinas em módulos para que em apenas um bimestre consiga ter a carga horária condensada de todo um ano letivo. Esse sistema de ensino em Moju é desenvolvido no Ensino Médio e Ensino Fundamental II, ou Anos Finais, ou ainda Maior, para comunidades que se encontram desassistidas de qualquer forma de ensino deste nível, seja pela distância da sede municipal, dificuldades de acesso ou por demandas exigidas pela própria população que vive nessas comunidades.

O SOME municipal em Moju não é tão recente, segundo relatado por colegas mais “experientes” que trabalharam no sistema, data-se de 2004 com apenas 4 comunidades, sendo que destas duas situavam no Alto Moju<sup>15</sup> (Tambaí-Mirim e Inviral), uma no Baixo Moju (Ribeira) e PA-150 (Olho d’água). Com a experiência positiva nestas comunidades, o sistema modular ao longo dos anos foi se espalhando pelo território mojuense, em 2013, ano em que o pesquisador inicia sua trajetória no SOME, eram 23 comunidades atendidas, o que pode ser atribuído como o auge do sistema modular municipal em Moju.

---

<sup>14</sup> É muito comum existir transferências de alunos da zona urbana para localidades distantes da sede municipal devido à violência, sendo os lugares longínquos escolhidos por diferentes motivos. E também não incomum acontecer o inverso pelo mesmo motivo, principalmente por conflitos agrários.

<sup>15</sup> Por ser um município muito extenso, o território mojuense foi dividido em 4 partes para melhor entender sua geografia, embora toda ela seja referenciada pelo rio Moju. A região mais distante da sede, ao sul, fica o Alto Moju, a região próxima ao entroncamento com o rio Acará é o Baixo Moju, o entremeio fica o Médio Moju, e a região próxima ao Baixo Moju, e cortada pelo rio Jambuaçú, fica a região quilombola do Jambuaçú.

Mesmo destacando essa expansão do sistema modular, o SOME não é regido por uma lei específica<sup>16</sup>, diferente de seu homônimo estadual<sup>17</sup>, fazendo-o uma modalidade ofertada pelo município sem regimento, funcionando administrativamente como anexo de outras escolas da zona urbana ao longo dos anos. Podemos apontar duas peculiaridades, em Moju, sobre a carreira de professor no SOME, a primeira se refere ao sistema modular não possuir uma lei que o caracteriza enquanto modalidade de ensino, e paralelamente houve concursos públicos nos anos de 2005, 2008 e 2012 para provimento de vagas para a modalidade. Segundo, ao analisar leis municipais nos deparamos com algumas contradições, a Lei n° 843/2010<sup>18</sup> descreve sobre todos os profissionais que formam a educação municipal e não cita em nenhum artigo a existência do SOME. A Lei n° 872/2012<sup>19</sup> que criou e regulou o sistema educacional municipal novamente não aponta a existência do sistema modular para o Ensino Fundamental Anos Finais. Entretanto, a Lei n° 917/2015<sup>20</sup>, o Plano Municipal de Educação (2015-2025), que determinou as diretrizes planejadas a serem executadas pela rede municipal de ensino, que ainda tem validade legal, determina objetivos a serem cumpridos para um maior desenvolvimento e qualidade do ensino no SOME, inclusive citando o multiano de 6° ao 9° anos. Ora como seria plausível planejar melhorias ao sistema modular de ensino se não existem leis que o regulamenta? Contradições que somente poderiam ser explicadas por entender como uma clara negação do poder público em reconhecer o sistema modular.

Atualmente, o SOME tem parte de suas escolas anexo administrativo ao CMEBI Oton Gomes de Lima, que são ao todo 14 escolas que ainda pertencem ao sistema modular. Mas a sanha em acreditar que o ensino desenvolvido na zona urbana era o objeto a ser alcançado, algo também evidenciado a priori por Hage (2011, 2014), a partir já de 2014, iniciou um silencioso e inquietante desmonte do número de escolas que ofereciam o SOME passando essas a de qualquer forma ser implantada o ensino regular, mesmo que isso na prática não

---

<sup>16</sup> Em 2014, houveram algumas reuniões para tratar da inclusão do SOME no PCCR. Após longos debates foi redigido um projeto de lei para ser enviado ao poder legislativo municipal para que fosse legalizado o sistema modular e determinar outras providências. Depois de várias idas e vindas, somente em 2019 foi que o legislativo aprovou o projeto, e sem aprovação do poder executivo.

<sup>17</sup> É regido pela lei estadual n° 7.806 de 29 de abril de 2014, que dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, e dá outras providências.

<sup>18</sup> Dispõe sobre a estruturação do plano de cargo e carreira e remuneração da rede pública municipal de ensino de Moju e dá providências correlatas.

<sup>19</sup> Cria o sistema municipal de ensino de Moju e dá outras providências.

<sup>20</sup> Dispõe sobre a reformulação e realinhamento do plano municipal de educação do município de Moju, e dá outras providências.

significasse muita mudança, pois por ser feita a trancos e palpites políticos era apenas o modular mascarado de regular, sem estrutura nem mudanças significativas.

Nesse percurso de desmonte houve ainda escolas que adentraram ao SOME, mais adiante localizaremos geograficamente essas escolas, a EMEF São Sebastião Alto Moju, em 2016, e outras que foram transformadas em regular, mas pela baixa demanda de alunos nos anos seguintes viu o poder público voltar essas escolas para o modular, o caso das EMEIF Valdemar de Jesus Cardoso e EMEIF Bosque, em 2020. Ainda existiu o caso de algumas escolas que foi adotado o sistema modular durante um breve período e depois transformada em ensino regular.

Figura 1 – Vista parcial do antigo prédio da EMEIF Bosque, 2022



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Tabela 1 – Escolas que pertenciam ao SOME

<b>NOME DA ESCOLA</b>	<b>COMUNIDADE – LOCALIZAÇÃO</b>	<b>ANO DE SAÍDA</b>
EMEIF Inviral	Inviral, Rio Cairari, Alto Moju	2017
EMEIF Jupubinha	Jupubinha, margem esquerda do rio Moju, Médio Moju	2014
EMEIF Limoeiro	Limoeiro, margem direita do rio Moju, Médio Moju	2014
EMEF N. Sra. da Conceição – Mirindeua	Mirindeua, Jambuaçú	2017
EMEF Sagrado Coração de Jesus	Arauaí, Igarapé Arauaí, Alto Moju	2017
EMEF São Sebastião – Ribeira	Quilombo Oxossi da Ribeira, margem esquerda do rio Moju, Baixo Moju	2017
EMEIF Barão do Cairari	Vila Elim, Alto Cairari, Alto Moju	2016
EMEIF N. Sra. de Nazaré – Campina	Ipitinga, PA 252	2014
EMEIF Príncipe da Paz	Príncipe da Paz, Jambuaçú	2017
EMEF Centro Ouro	Assentamento Nova Olinda, Vicinal Balarote, km 22, Alto Moju	2017
EMEIF Prof. Josiel Furtado de Araújo	Piriá, margem direita do rio Moju, Médio Moju	2019
EMEF Antônio Martins <sup>21</sup>	Bom Jardim, margem esquerda do rio Moju, Médio Moju	2019
EMEF Jardim do Paraíso <sup>22</sup>	Paruru, margem esquerda do rio Moju, Médio Moju	2023

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

A tabela 1 mostra em si uma coincidência com relação as datas em que algumas escolas adotaram o ensino regular. O ano de 2016 era ano eleitoral, com eleições municipais se aproximando, e um dos discursos por parte do grupo que detinha o poder político naquele momento, como forma de promessa de campanha, sustentando o discurso de uma melhoria no ensino do campo, o ensino regular deveria ser imposto a algumas comunidades que tivessem um número elevado de alunos, observa-se que o único critério era o número de alunos, e também não especificando quanto seria esse número, não importando se havia mão de obra específica qualificada docente para tal e nem se havia estrutura, na prática o critério que se prevaleceu foi o critério político, ou melhor de influência política. Escolas que pertenciam ao

<sup>21</sup> As escolas da comunidade Piriá e Bom Jardim passaram a fazer parte do SOME em 2014, e em 2019 já deixaram o sistema modular.

<sup>22</sup> A escola localizada na comunidade Paruru por mau estado de conservação teve parte do seu prédio que ainda era de madeira destruído pelas chuvas, e os alunos foram deslocados para a EMEF Pedreira distante acima no rio Moju em 5 minutos.

SOME e que ficavam geograficamente próximas entre si, como EMEIF Príncipe da Paz e EMEF N. Sra. da Conceição – Mirindeua mantiveram uma estrutura com professores que trabalhavam duas ou mais disciplinas em cada escola, e que para manter a carga horária razoável se revejavam nas escolas durante a semana, mantendo uma lógica funcional muito parecida com a existente no SOME, o que será explicitado mais adiante. Outras que possuíam um pequeno contingente docente local que trabalhava no Ensino Fundamental Anos Iniciais acabaram por “lotear” as disciplinas do Ensino Fundamental Anos Finais entre si, o que precarizou ainda mais o ensino do campo. Ainda houve aquelas escolas que absolveram os próprios professores do SOME para formar seus corpos docentes, como no caso da EMEIF São Sebastião – Ribeira.

Tabela 2 – Evolução do número de alunos – 2016, 2017 e 2022 em ex-escolas do SOME

Escolas	Nº aluno por ano			Variação em % (2016 – 2022)
	2016	2017	2022	
EMEIF Inviral	82	98	141	+ 71,9
EMEF N. Sra. da Conceição – Mirindeua	96	99	120	+ 25
EMEF Sagrado Coração de Jesus	62	169	189	+ 204
EMEF São Sebastião – Ribeira	191	181	311	+ 62,8
EMEIF Príncipe da Paz	75	87	130	+ 73
EMEF Centro Ouro	91	128	133	+ 46,1

Fonte: Censo Escola da Educação Básica. 2016, 2017 e 2022. Produzido e adaptado pelo pesquisador (2023)

Ao observarmos os dados do Censo Escolar do ano de 2016, anterior a implantação do ensino regular, e comparar com os de 2017 e 2022, quando já o havia implantado, podemos evidenciar pelas estatísticas que a narrativa governamental obteve êxito a longo prazo, onde estas escolas passaram a ter um contingente maior de alunos, novamente frisar, em alguns locais sem nenhum tipo de ampliação ou remodelação do espaço escolar. Com a construção da narrativa de que o ensino regular similar a aquele utilizado na zona urbana era o objetivado, o número de alunos com tempo cresceu e só depois disso foi que o poder público passou a investir em ampliação destes espaços escolares, como aconteceu com as escolas das comunidades Inviral, Assentamento Nova Olinda e Arauaí. Lembrando que o interesse do poder público por um número elevado de alunos matriculados reflete em maiores verbas para educação.

Um caso emblemático desta problemática se deu na EMEF Sagrado Coração de Jesus, na Vila Arauaí. Os moradores se orgulham por ser ali o local onde o Presidente Lula e sua

comitiva<sup>23</sup>, em 2005, deram a introdução ao projeto da agricultura familiar do plantio de dendê para produção de óleo de palma associado a empresa Agropalma fez a localidade ganhar destaque, principalmente político. A escola da comunidade que era pequena com duas salas de aula, cozinha, banheiros e pequeno refeitório, teve por influência política pautada sua ampliação e reforma, e em conjunto com a Agropalma climatização da escola, algo inédito para uma escola do SOME. A partir de sua reinauguração, em 2016, uma escola nova e climatizada distante 90 km da sede municipal, passou a ser o atrativo para os alunos que moravam próximos, ou nem tanto, fazendo o número de alunos da escola disparar, ao ponto de alunos de outras escolas que formavam o SOME municipal perder alunos para a reformada escola, e isto ainda associado a expansão do SOME estadual para a localidade, esse caso mostra como uma escola bem estruturada pode ser atrativo para os alunos ainda mais em um ambiente escolar que comumente é conhecido pela precariedade, como as escolas da zona rural.

O sucesso da escola da comunidade Arauaí quanto a crescente procura por matrículas tornou-se narrativa inequívoca de que o ensino regular, instalado a partir de 2017 na escola, seria mais procurado pelos alunos frente ao modular, isso em uma análise feita por políticos de forma pouco profunda em debate para legitimar o discurso eleitoral. Quanto mais nos aproximamos do tempo presente, 2023, percebe-se a diminuição de escolas pertencentes ao SOME, disputas territoriais municipais<sup>24</sup>, turmas multianuais, e ao parecer de quem já vive neste sistema a 10 anos é de que outros 10 não virão. Hoje são 15 comunidades atendidas:

---

<sup>23</sup> AGÊNCIA BRASIL – Empresa Brasil de Comunicação. Lula inaugura usina de biodiesel no Pará. **AGÊNCIA BRASIL**, Brasília, 27 abr. 2005. Disponível em: <<http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2005-04-27/lula-inaugura-usina-de-biodiesel-no-para>>. Acessado 07 abr. 2024.

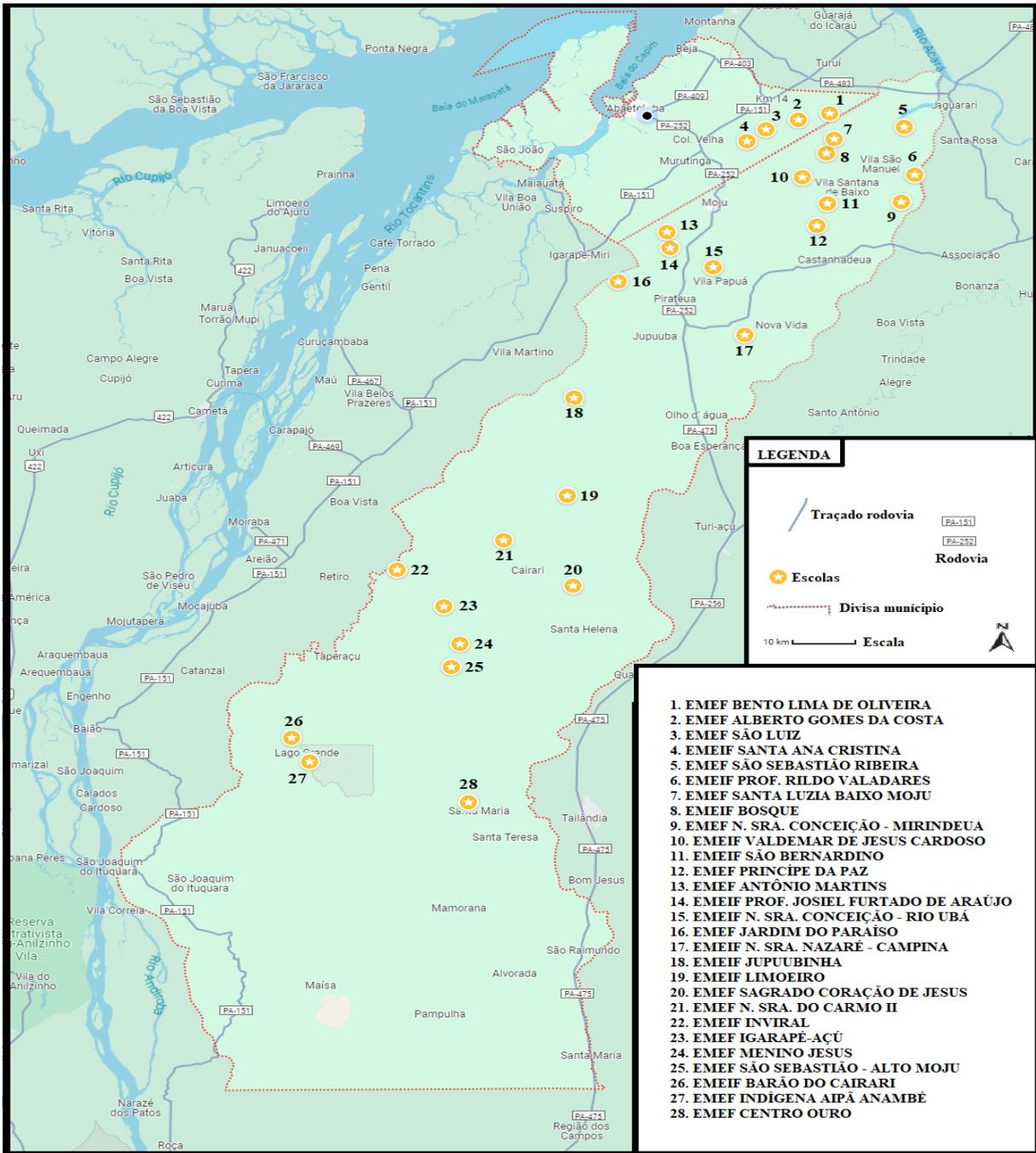
<sup>24</sup> Entre 2017 e 2018, as comunidades África, Pau da Isca, Trevo do Aguapé e Camurituba Beira, ficaram em meio a uma disputa territorial com Abaetetuba, e por litígio estas escolas ficaram fechadas até que se resolvesse. Basta observar o mapa para perceber que estas escolas foram construídas dentro do território de Abaetetuba, mas que por erro em antigas medições fez Moju construir nesses locais.

Tabela 3 – Escolas que formam o SOME (2023)

<b>ESCOLA</b>	<b>COMUNIDADE – LOCALIZAÇÃO</b>
EMEF Bento Lima de Oliveira	África, Próxima a Alça Viária (PA-483), Baixo Moju
EMEF Santa Luzia Baixo Moju	Santa Luzia, margem esquerda do rio Moju, Baixo Moju
EMEF São Luiz	Camurituba Beira, próximo a PA 151, Baixo Moju
EMEIF Santa Ana Cristina	Pau da Isca, próximo a PA 151, Baixo Moju
EMEF Alberto Gomes da Costa	Trevo Aguapé, próximo a PA 151, Baixo Moju
EMEIF Bosque	Sítio Bosque, margem direita do rio Moju, Baixo Moju
EMEIF Valdemar de Jesus Cardoso	Juquiri, margem direita do rio Moju, Baixo Moju
EMEIF São Bernardino	São Bernardino, Rodovia dos Quilombolas, Jambuaçú, Baixo Moju
EMEIF Prof. Rildo Valadares	Jacundaí, Rodovia dos Quilombolas, Jambuaçú, Baixo Moju
EMEIF N. Sra. da Conceição Rio Ubá	Não tem comunidade, margem esquerda do rio Ubá, próximo a PA 150
EMEF Igarapé-açú	Igarapé-açú, margem esquerda do rio Moju, Alto Moju
EMEF Menino Jesus	Sacutuba, margem direita do rio Moju, Alto Moju
EMEF São Sebastião Alto Moju	São Sebastião, margem direita do rio Moju, Alto Moju
EMEF N. Sra. do Carmo II	Jutaíteua, Colônia próxima a PA-151 e ao trevo do Carapajó (PA-469), Alto Moju
EMEF Indígena Aipã Anambé	Aldeia Anambé, As margens do rio Cairari, Alto Cairari, Alto Moju

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

Figura 2 – Mapa das escolas que pertencem ou pertenceram ao SOME, Moju (2013 – 2023)



Fonte: Google Maps. Adaptado pelo pesquisador (2024)

As escolas atuais do SOME estão mais concentradas na região do Baixo Moju, visto que a maior parte da população mojuense, segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2012) além de viver na zona rural<sup>25</sup> é a mais próxima da sede municipal, talvez isso explique o motivo das

<sup>25</sup> Pelo Censo de 2010, Moju possuía 69.921 habitantes, sendo que 25.118 viviam na zona urbana (35,92%) e 44.803 na zona rural (64,08%).

escolhas por estas comunidades para implantar o sistema modular. Observa-se também a diversidade da forma como estas comunidades surgiram, a diversidade racial e cultural que as cerca. As comunidades África, Santa Luzia, Sítio Bosque, Juquiri, São Bernardino e Jacundaí são de remanescentes quilombolas, o que representa quase a metade das comunidades com escolas do SOME, e ainda tem a Aldeia Anambé que é indígena. Para ainda se pensar nas distantes localidades destaca-se a própria aldeia indígena que se situa a quase 200 km por rodovia da sede municipal. Cada escola possui sua especificidade, seu diferencial e história própria, logo não podemos homogeneizá-las apenas por estarem dentro do mesmo território municipal.

A infraestrutura das escolas que formam o SOME ainda pertencem aquele imaginário que se tem sobre a educação do campo com “infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos, em péssimo estado de conservação e, em muitas situações, não possuem nem mesmo prédio próprio e funcionam em salões de festas, barracões, igrejas”. (Hage, 2014, p. 1172). Embora recentemente tenham existido reformas em algumas escolas. Segundo dados do Censo Escolar de 2022 (INEP, 2022), das 15 escolas do SOME todas possuem energia elétrica (100%), seja ela por ligação com a rede da concessionária de energia, seja por outras vias. Todas possuem cozinha, ofertam alimentação escolar e água, mas 3 destas (20%) não oferecem água filtrada, e uma (6%) usa água do rio Moju para seus afazeres. Apenas uma possui biblioteca, e recentemente algumas escolas receberam internet, 5 escolas (33%), que não é sinônimo de qualidade de conexão garantindo um acesso mesmo que muito precário, e apenas duas destas escolas com acesso à internet banda larga. O número de salas de aula também varia de acordo com a escola, mas não passando de 5 salas, como no caso da EMEIF Valdemar de Jesus Cardoso que provavelmente possui este número de salas por também ofertar o ensino modular do estado.

Figura 3 – Sala de aula anexa a EMEF Igarapé-açú, 2014



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Em maioria as escolas sofrem durante os distintos períodos climáticos amazônicos, durante o inverno a chuva se faz presente com goteiras e infiltrações, já durante o verão é o calor sufocante e a falta de ventilação nas salas, muitas por manutenção deficitária, possui seus equipamentos elétricos inoperantes ou a fiação sem condições de uso para garantir segurança a todos. Outra questão importante nas escolas é sobre os banheiros e a destinação do lixo escolar, em 4 escolas (26%) o banheiro não é dentro do prédio escolar, com todas escolas com fossas para destinar seus dejetos, e todas admitem que queimam, enterram ou dão outros destinos ao lixo. A questão do lixo se torna perceptível ao observar a quantidade de lixo que se vê jogado pelas matas, margens de rios e igarapés nas comunidades, evidenciando nestes casos a deficiência da educação ambiental nos interiores da Amazônia.

As disciplinas, ou componentes curriculares, dispostas no SOME são as mesmas do ensino urbano – Português, Matemática, História, Geografia, Estudos Amazônicos, Artes, Ensino Religioso, CFB, Educação Física e Língua Estrangeira – com o diferencial de serem modulares. Em 2013, quando iniciei minha docência no SOME, existia um dogma chamado de matérias casadas, que seria uma obrigatoriedade do professor de determinada disciplina ter que além de trabalhar com sua disciplina de formação deveria trabalhar outra “afim”. Assim, apenas Português e Matemática por terem carga horária maior não eram submetidos ao “casamento”; História, Geografia e Ensino Religioso eram bloqueadas aos professores que tivessem essa formação; Estudos Amazônicos e Língua Estrangeira do mesmo modo; e Educação Física, CFB e Artes unidas para quem fosse desta formação. Esta formatação

perdurou de 2004 até o fim de 2013 quando mudanças foram propostas pelos professores efetivos depois de muitas reclamações, conversas e lutas, adjetivos que formam a identidade de quase todo professor. A carga horária era de simples entendimento, trabalhava-se 1 turno recebia-se 100 horas, 2 turnos 200 horas, e caso houvesse 3 turnos 300 horas, e em cada turno trabalhava-se as disciplinas do “casório”.

É importante salientar que não havia e ainda não existe uma ordem lógica para a distribuição das disciplinas pelos módulos ao longo do ano letivo, sendo uma escolha aleatória promovida pela coordenação, também alvo de debate dos docentes, sendo que um componente curricular, por esta lógica, pode terminar o ano letivo em uma determinada comunidade e iniciá-la na mesma comunidade no ano letivo seguinte.

Figura 4 – Início de docência no SOME – 1º módulo, Vila Elim, 2013



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Essa exigência do governo municipal em disciplinas casadas podemos atribuir no início do SOME como uma forma de levar mais fácil às várias disciplinas as comunidades, em uma época de pouca disponibilidade de professores de cada área, mas que passou a significar prejuízo aos professores, pois se fosse levada a contagem correta da carga horária, como fazem com os professores do ensino regular, 100 horas era trabalhado 120 horas, e esta era a reivindicação que os professores questionavam o poder público, lembrando que pelo

PCCR (Moju, 2010) não existe regulamentação sobre o SOME, logo o referencial de lotação era o ensino regular, então justo a luta pela mesma ótica que o governo via os professores.

Para o ano letivo de 2014, o que perdurou até 2018, a lotação e distribuição da carga horária dos professores do SOME passaram por mudanças significativas. As disciplinas casadas de obrigatoriedade ao professor fora posta de lado, e como parâmetro para dividir a carga horária a ser trabalhada em determinada turma levou-se em consideração os mesmos critérios do ensino regular, ou seja, deixa de lado a jornada semanal para de hora-aula, isto significou ganhos didáticos e financeiros para o professor. Era muito comum que professores que não se identificavam com determinada disciplina, fossem obrigados a trabalhar com elas. Exemplo disso, aconteceu várias vezes com uma professora efetiva formada em Artes<sup>26</sup> ser obrigada a trabalhar com CFB e Educação Física, algo que a própria dizia ser desconfortável devido a sua formação, que por vezes foi criticada e ironizada por questionar, chegando a ouvir um – “você precisa estudar mais”. A “nova” forma de distribuição de carga horária ficou assim dividida:

Tabela 4 – Composição e distribuição carga horária por disciplina (2014 a 2018)

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL</b>	<b>QUANTIDADE AULAS POR SEMANA</b>	<b>EQUIVALÊNCIA PARA LOTAÇÃO MENSAL</b>
Matemática	Todos os anos (6° ao 9°) 24 horas	24	120 horas
Português	Todos os anos (6° ao 9°) 24 horas	24	120 horas
História	6°, 7° e 9° anos – 8 horas 8° ano – 12 horas	8 ou 12	40 horas ou 60 horas
Geografia	6° e 9° anos – 8 horas 7° e 8° anos – 12 horas	8 ou 12	40 horas ou 60 horas
Estudos Amazônicos	6° e 7° anos – 8 horas 8° e 9° anos – 12 horas	8 ou 12	40 horas ou 60 horas
Ensino Religioso	Todos os anos 4 horas	4	20 horas
Artes	Todos os anos 8 horas	8	40 horas
CFB	6°, 7° e 8° anos – 8 horas 9° ano – 12 horas	8 ou 12	40 horas ou 60 horas
Educação Física	Todos os anos 8 horas	8	40 horas
Língua Estrangeira	Todos os anos 8 horas	8	40 horas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

<sup>26</sup> A situação descrita foi presenciada pelo pesquisador em uma das muitas reuniões de lotação do SOME.

Pela Tabela 4 podemos perceber que esta nova proposta de formação de carga horária a princípio foi mais justa, mas como nem sempre a vida dos professores são flores, veio um complexo explicativo para se chegar a formação da carga horária para a lotação. Foi estabelecido que os módulos teriam duração obrigatória de 50 dias letivos e seriam 4 módulos por ano letivo, para uma conta simples de 200 dias letivos. A carga horária semanal de cada disciplina representava a carga horária mensal condensada em uma semana, lembrando que a referência era a lotação regular. Por exemplo, a quantidade de aulas de História do 6º ano no ensino regular eram de 2 aulas semanais, e mensal de 8 aulas, logo estas 8 aulas mensais no SOME seriam aplicadas em uma semana, uma semana do SOME equivaleria a um mês no regular. Para formar a carga horária da lotação somaria a carga horária total a ser trabalhada na disciplina por módulo e dividi-la pela quantidade de meses que duraria o módulo. Vamos expôr um exemplo prático:

“O professor de História era lotado para trabalhar em uma comunidade no 6º, 7º, 8º e 9º anos. Somando a carga horária total da disciplina teríamos 80 horas +80 horas +120 horas + 80 horas = 360 horas, se o referido módulo durasse exatos 2 meses dividiríamos essas 360 horas por 2, e teríamos a lotação mensal durante este módulo de 180 horas para o professor. Se o módulo durasse 2 meses e 1 semana dividiríamos por 2,25, e teríamos 160 horas, cada semana além dos 2 meses acrescia 0,25 para a divisão para formar a carga horária”

Parece complexo este sistema, e realmente é, mas didaticamente explicado foi amplamente aceito pelos professores, principalmente pelos contratados devido a possuírem um pagamento salarial menor que os efetivos. Podemos citar três aspectos que fizeram essa nossa fórmula ganhar força, primeiro que a carga horária aumentaria e isso significava melhor remuneração. Segundo, não seria mais obrigatório trabalhar com disciplinas casadas, uma melhoria para aquelas situações em que o professor sem formação específica trabalhava com tal disciplina, mas condicionava o professor a escolher alguma outra que tivesse formação ou aptidão, pois dependendo da escola em que fosse lotado o professor a carga horária era baixa, então a solução era trabalhar com outra disciplina, no caso da maioria dos professores de História, era escolhida Geografia ou Estudos Amazônicos, ou as duas juntas com História, o que mascarou a antiga disciplina casada e que agora seria aceita de forma consciente. Terceiro aspecto de aceitação se deu com os professores que possuíam dois vínculos, geralmente

estado (SEDUC) e município (SEMED), que viram uma forma mais simples de desenvolverem seu trabalho com uma maior flexibilidade na carga horária semanal, já que no SOME não existe obrigatoriedade de dedicação exclusiva.

Durante o período que perdurou esta forma de lotação percebeu-se uma melhor forma de trabalhar o Ensino de História, com uma lotação mais justa e coerente, o professor aceitava ou não trabalhar disciplinas que não eram de sua formação, e conseqüente o preparo para trabalhar com as turmas era mais significativo, muitas das vezes o professor deveria dedicar grande quantidade de tempo, que já é curto, para pesquisar e buscar formas de didatizar disciplinas alheias a sua formação.

Como exemplo, em início de carreira no SOME, em 2013, o pesquisador precisou ler, entender e desenvolver trabalhos sobre Geografia e Ensino Religioso que até então eram desconhecidos, precisei correr atrás de material da disciplina e trabalhar Geografia de forma didática similar a História. Mesmo com essa forma de lotação, não escapei de trabalhar com outras disciplinas. Geralmente era apenas Estudos Amazônicos e Geografia, mas em 2016, na comunidade Jutaíteua, na EMEF N. Sra. do Carmo II, foi trabalhado com as turmas 6º/7º anos e 8º/9º anos multianuais as disciplinas de História, Geografia, Estudos Amazônicos e Artes, muito em função de uma lotação de 290 horas, o que me prevaleceu a visão capitalista frente a qualidade do ensino.

Um aspecto conflituoso na relação entre os próprios professores e a coordenação do SOME já vem de longa data que é sobre a lotação. Anteriormente, existia um pseudo critério que relacionava a localidade com a carga horária. Para aqueles professores que preferissem uma carga horária maior, 200 horas ou mais, a lotação seria feita para as escolas que se localizavam no Alto Moju. Aqueles professores que desejassem ficar mais próximos da sede municipal ou de Abaetetuba e Barcarena estavam ciente que a lotação seria preferencialmente de 100 horas. Entretanto, pontos de discórdia começaram a brotar e conflitos passaram a acontecer de forma constante. Aqui podemos listar dois tipos de conflitos que se instaurou e nunca mais foram apaziguados dentro do SOME, primeiro o conflito entre efetivos e contratados, e o segundo relacionado à localização de lotação que também está intimamente ligado ao primeiro.

A partir de 2013, o SOME com seus 23 polos passou a atrair atenção especial de alguns membros do corpo administrativo da SEMED, verificou-se que em muitas localidades o professor era o único representante do poder público naquele lugar, e uma forma eficiente

de demonstrar ações políticas através da escola, mas existia um entrave para execução deste plano político, a aceitação do professor. É sabido que a execução de concurso público para provimento de vagas efetivas estáveis no serviço público serve justamente para evitar que o servidor seja alienado/assediado por algum dos poderes da administração pública impedindo o pleno desenvolvimento de suas atividades. Nesta perspectiva a administração pública percebeu que seria melhor para o corpo docente do SOME uma maioria de servidores contratados, logo passou-se a fomentar o conflito entre efetivos e contratados. Discursos proferidos pela coordenação entre 2013 e 2018, como “efetivos trabalham mal porque não podem ser mandados embora” ou “contratados trabalham de verdade porque possuem compromisso” foram a tona em vários momentos instaurando o clima de nós contra eles, e junto ao clima beligerante ainda existia a disputa por localidades.

Entre 2014 e 2018 vigorou a lotação por hora-aula, como já descrito, e junto existia a disputa por localidades que se situavam mais próximas da sede municipal com carga horária elevada. Assim, surgia a classe dos “preferidos” no SOME. Alguns professores, principalmente contratados por serem apadrinhados por políticos locais tinham preferência de lotação nas escolas próximas, enquanto que efetivos eram lotados em escolas distantes<sup>27</sup>. Por parte dos efetivos existia a argumentação de que o concurso não especificava quais localidades eram preferenciais de lotação para efetivos e como resposta a coordenação argumentava o mesmo só que em sentido inverso resultando em argumentações vazias ou irônicas para justificar as lotações. Não era incomum os professores filiados ao sindicato dos professores (SINTEPP) direcionarem ao sindicato suas reclamações uma vez que o poder público não resolvia tal demanda.

A classe dos “preferidos” só aumentou com o passar dos anos. Em 2013, existiam cerca de 25 professores efetivos no SOME, isto em um ambiente docente com mais de 60 professores que integravam o sistema modular. Com a redução de escolas que compunham o sistema aliada a interesses pessoais vários professores preferiram se desvincular do sistema modular e se radicaram no ensino regular urbano ou rural. Assim, em 2023 existiam 9 professores efetivos no SOME, a minoria dos docentes.

---

<sup>27</sup> O pesquisador, por exemplo, só foi trabalhar em escolas próximas da sede municipal em agosto de 2015, na EMEF Antônio Martins, em seguida na EMEIF Príncipe da Paz, e novamente voltou para escolas do Alto Moju até agosto de 2019.

Em junho de 2018, o município de Moju passou por eleições suplementares<sup>28</sup> visto a cassação do então prefeito por abuso de poder político e econômico no pleito de 2016<sup>29</sup>. Para o ano letivo de 2019, nós professores, fomos surpreendidos pelo poder público em vários sentidos que tangem o SOME. A formatação de carga horária por hora-aula foi descontinuada, voltou-se a jornada semanal blocada, e por consequência diminuição da carga horária sem diminuir o trabalho em sala, a volta de 5 módulos no ano letivo com 40 dias letivos, o que foi considerado até para o mais pragmático dos professores de um enorme retrocesso.

A partir de então viveu-se um período “anárquico” dentro do SOME, professores passaram a trabalhar com a experiência adquirida em anos anteriores, os debates didáticos ficaram restritos ou inexistentes e a praticidade tomou conta do sistema. Concomitante, em 2020, veio a pandemia de COVID-19, fechamento de todas as escolas municipais<sup>30</sup> e estaduais<sup>31</sup>, e então um silêncio perdurou até maio de 2021, quando timidamente passou a ser levado até as comunidades atividades desenvolvidas e sugeridas pelo professor, e impostas pelo poder público municipal. Por uma determinação da SEMED, foi designado que cada escola seria representada por um professor, e me coube a EMEF Igarapé-açú, a determinação seria levar atividades de História, Geografia e Estudos Amazônicos para as turmas que lá se encontravam.

---

<sup>28</sup> G1 PA. Nilma Lima (MDB) é eleita prefeita de Moju em eleição suplementar. **G1 PA**, Belém, 25 jun. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/nilma-lima-mdb-e-eleita-prefeita-de-moju-em-eleicao-suplementar.ghtml>>. Acessado em 07 abr. 2024

<sup>29</sup> DOL – Diário Online. Prefeito de Moju tem diploma cassado. **DOL**, Belém, 05 set. 2017. Disponível em: <<https://dol.com.br/noticias/para/noticia-448089-prefeito-de-moju-tem-diploma-assado.html>>. Acessado em 07 abr. 2024.

<sup>30</sup> MOJU, **Decreto municipal nº25/2020 de 18 mar. 2020**. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do município de Moju – PA, a pandemia do novo corona vírus COVID-19 e da outras providências. Publicado em: 18 mar. 2020.

<sup>31</sup> PARÁ. **Decreto nº 609, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, a pandemia da corona vírus COVID-19. Diário Oficial do Estado, Belém, PA, Publicado em: 16 de mar. 2020, Edição extra ANO CXXIX DA IOE 130º DA REPÚBLICA Nº 34.143, Seção: 1, Página 4. Disponível em: <<http://www.ioepa.com.br/pages/2020/2020.03.16.EXTRA.pdf>> Acesso em: 07 abr. 2024

Figura 5 – Entrega de atividades durante a pandemia de COVID-19 – EMEF Igarapé-açu, maio de 2021



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

As atividades, após Agosto de 2021, foram expandidas para além das citadas, também Ensino Religioso, Educação Física e CFB, pela parceria e iniciativa que foi feita com outros dois professores que estavam em escolas próximas do SOME, e por iniciativa própria resolvemos assim por fazer. Ao final de Outubro<sup>32</sup>, por designação do Ministério Público, houve o retorno presencial das aulas municipais com escalonamento de dias letivos para as turmas até o encerramento do ano letivo em 15 de dezembro.

Para o ano letivo de 2022, aparentemente voltaríamos à normalidade, apenas seguindo protocolos de distanciamento e segurança, mas como imaginado seria difícil manter tais protocolos visto as salas de aula fechadas, pouca ventilação e com muitos alunos em um ambiente pequeno. Encerrado o primeiro módulo, veio a determinação da SEMED de que deveria parar de ensinar nossas disciplinas de formação para dedicarmos exclusivamente à alfabetização. Claramente, algo complexo que estava sendo resolvido de maneira simples. Foi identificado que os índices de não-letramento entre os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais era “muito grande” e que somente um movimento de alfabetização “salvaria” estes alunos.

Ao ver de um historiador não parece razoável indicar alheios à formação pedagógica de alfabetização para o fazer. Logo, passamos a contestar de forma coesa tal atitude do poder

<sup>32</sup> Embora o decreto municipal n° 64/2021 não autorizasse aulas presenciais, o que de fato foi autorizado pelo decreto municipal n° 07/2022.

público, mas que de nada adiantou. A intenção da política alfabetizadora continuou até o fim do ano letivo, e muitos deixaram de trabalhar seus componentes curriculares para tentar, sem sucesso, digo por experiência própria, alfabetizar. Lembro de uma analogia que fiz sobre o tema, seria como se pegasse um mecânico de avião e o levássemos para consertar uma moto, ambos são objetos de mecânicos, mas muito distintos entre si.

Em 2023, acreditávamos que tudo mudaria para melhor, já que foi identificado pelos próprios professores que não havia efetividade no trabalho de alfabetização que havia sido desenvolvido. A SEMED então criou diretrizes para que todo professor alfabetizasse, o projeto de alfabetização foi chamado de “Pororoca da Aprendizagem”<sup>33</sup>.

Junto ao Pororoca da Aprendizagem houve outra mudança quanto a determinação sobre a lotação dos professores. Os professores seriam lotados em uma determinada comunidade e deveriam trabalhar com todas as turmas que lá estivessem. Ainda teria uma nova forma do “casamento” de disciplinas, Português deveria trabalhar também com Língua Estrangeira; História com Geografia; Educação Física, CFB e Artes (em alguns casos); e Estudos Amazônicos, Ensino Religioso e Artes (alguns casos); e somente Matemática ficou isolada, é de observar que Artes parece ser uma disciplina que é tida como a que “sobrou”. Deste modo, o professor deveria desenvolver seu trabalho em todas as turmas na semana e ainda alfabetizar. Novamente recorro ao exemplo pessoal, na EMEF Bosque existiam 4 turmas, 6º ao 9º anos, e para lá além de trabalhar História e Geografia, foi lotado também um professor de Matemática, então deveríamos dividir as turmas entre nós com as três disciplinas e ainda encontrar tempo para alfabetizar, isto em uma escola ribeirinha que tem seu horário de aula entre 7h30 até 11 horas, turno da manhã, e 13 horas às 17 horas, turno da tarde.

Abordadas questões estruturais e de funcionamento do SOME devemos entender, identificar e caracterizar aqueles que fazem parte do material humano que pertencem ao sistema modular, os professores e alunos.

## **2.4 Questão de identidade: quem são os professores e alunos do SOME?**

---

<sup>33</sup> O projeto é constituído de rígidas estruturas que verificaram de forma quantitativa o grau de alfabetização de letras e números dos alunos. Após isso os alunos seriam divididos em grupos de acordo com seu nível, e a alfabetização sistematizada. Após isso uma nova avaliação deveria ser aplicada, e caso o resultado não fosse satisfatório, o projeto deveria ser replicado, isto até que o objetivo fosse alcançado não importando quantas vezes fosse necessário ser replicado aos alunos.

Para falarmos de identidade precisamos conceituar o que é identidade. Nossa visão centra-se no homem pós-moderno que é descendente da globalização, e que de uma forma ou de outra, acaba por ser influenciado pelo mundo, e pelos conceitos que nele transitam. O professor vive nesse mundo pós-moderno, sendo um dos elos de ligação entre os alunos e o conhecimento, e entender quem é o professor é fundamental para sabermos como ele entende o mundo e leva esse conhecimento para a sala de aula. Na Amazônia, especialmente em Moju, existe uma multiculturalidade que faz o professor entrar em constantes estranhamentos, pois a identificação do aluno também reflete que tipo de experiências ele viveu e como se relaciona com o local em que vive, o que é importante para o professor no processo de ensino-aprendizagem.

#### **2.4.1 Identidade pós-moderna**

Não existe uma definição simples e acabada do que é identidade. A identidade é móvel, é líquida e ao mesmo tempo pode significar uma série de conceitos que não podem ser usados para definir uma totalidade. A partir de meados do século XX, a identidade transformou-se dentro do campo sociológico, e busca não mais identificar apenas um grupo, mas agora um único sujeito e suas interações e o que faz dele ser como é, e porque escolheu ser assim, ou ainda se escolheu, se foi aprendido, e se aprendido quem ensinou, o porquê disso ou daquilo. Diante de tantas perguntas cabe explicar sob a visão de Stuart Hall (2006) como definir alguns aspectos que nos interessam da identidade para a atualidade.

A formação da identidade pode passar por diferentes aspectos e formas a se considerar, pois ela pode ser usada para justificar um traço social, pode servir para definir quem o indivíduo é em seu grupo, determinar uma identidade de pertencimento que o diferencia de outros dentro de uma mesma sociedade (Hall, 2006). O indivíduo pós-moderno vive em uma sociedade onde a identidade pode ser temporária, as transformações sociais o fazem identificar com aquilo que naquele momento parece ser coerente.

A construção da identidade por ser complexa pode ser definida não por aquilo que o indivíduo é, mas pelo que ele não é, ou não imagina ser. A identidade da diferença tem como princípio se projetar pela negação ao senso comum que é conferido por uma identidade comum, como as nacionais. A formação de uma identidade cultural nacional, por exemplo, tem a definição universal de vários aspectos como sendo definidos e aceitos por todos. Neste

sentido, Estados-Nações criam mecanismos regulados pela política para universalizar a cultura dominante, generalizar a língua e costumes, que podem não ser próprios de todos, mas que para quem detém o poder o faz parecer ser, assim institucionalizando aspectos culturais de seu interesse, por exemplo, nos sistemas educativos (Hall, 2006).

A diversidade cultural hoje evidenciada fez com que a identidade seja definida por discursos, símbolos e representações as quais o indivíduo acredita pertencer, sendo esta construção nem sempre feita de forma individual, mas de forma coletiva, cabendo a identidade ser vista como uma comunidade imaginada de pertencimento (Hall, 2006). Identidade esta que pode estar associada a participação em grupos sociais e a sociedades étnico culturais, o que desmonta o discurso de uma única identidade dentro de um mesmo território.

Recentemente, a Globalização tem efeito significativo sobre a definição da identidade. A tendência é de que cada vez mais os meios de comunicação, sobretudo a internet, consigam interconectar as longínquas partes do globo e junto aspectos da “cultura global” vão se confundindo as identidades nacionais e locais, resultando as “culturas híbridas” (Hall, 2006). Se observarmos hoje vemos esse hibridismo<sup>34</sup> transportado por redes sociais que defendem os valores globais, e não tanto se identificam com os nacionais, esta mistura se dá principalmente sobre o modo de identificação e vivência local em consonância ao exterior.

Desta forma vamos creditar que a identidade é performada de acordo com a necessidade do indivíduo, uma construção socialmente definida que se satisfaz de meios individuais e coletivos para definir o seu pertencimento se identificando com histórias, culturas, territórios e tudo mais que acredita que o faz inserido naquele contexto, a identidade então define quem ele é e se auto afirma perante os outros.

#### **2.4.2 Quem é o professor do SOME?**

Identificar o professor parece ser tarefa simples, mas não é. O professor pode assumir várias identidades devido a sua vivência, lugares vividos, formação e até o ambiente escolar que ele trabalha ou trabalhou, sem ainda esquecer da temporalidade que pode ocasionar difusas transformações na identidade docente, complementado por Gatti (1996, p. 88) como

---

<sup>34</sup> O hibridismo defendido aqui é para justificar a interação entre diferentes influências culturais para a formação da identidade. Não tendo a conotação de conferir aspectos negativos de uma frente a outra, e posterior justificar uma melhor a anterior.

“uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto das relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido”.

De forma fria e analítica o professor é aquele que leciona em uma escola para um aluno. Isso não nos satisfaz ainda em saber quem é o professor. O indivíduo não vira professor, ele se forma e se faz professor. A identidade do professor se constrói e não é dada (Gatti, 1996) e não é imutável. Para Pimenta (1996, p. 76)

cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida o ser professor.

E o caminho é imenso até que se cumpra a afirmação do início do parágrafo. Não se sabe quando surge a paixão pela docência e nem se ela realmente existe, mas uma das coisas que move o professor é saber que seu trabalho mesmo que pareça pequeno pode mudar o mundo, não através de uma revolução, mas através de pequenas atitudes no dia a dia da aula desenvolvidas ora pelo currículo prescrito, ora pelo real, e sem perceber pelo oculto, que para maioria da sociedade não condiz com a premissa de ser professor que seria apenas fazer com que seus alunos aprendam (Gatti, 1996).

Com as características físicas e culturais do município de Moju fica difícil identificar a identidade do professor que trabalha em diferentes realidades dentro de um mesmo território. O campesinato conserva uma grande diversidade com comunidades quilombolas, ribeirinhos, assentados e posseiros, promover a educação nesses lugares quase sempre fica a cargo do professor que não possui nenhuma identificação ou conhecimento com a região. Muitas vezes o professor é vindo da zona urbana, formado em universidades nas cidades, e por isso não conhece a realidade daqueles lugares que trabalhará ocasionando muitos estranhamentos até sua adaptação e compreensão da realidade.

Professores com uma experiência docente mais longa (jamais velhos) certamente devem possuir nos seus percursos curriculares de seus cursos de História pouco ou nada sobre estes diversos ambientes escolares, e então repentinamente um trabalho de etnografia é feito até de forma inconsciente para entender a multiculturalidade que ele está inserido. Esta complexidade de Moju se faz interessante ao professor buscar relacionar a realidade a sua volta a um currículo que valorize as diferenças para que ele consiga interagir com essa

multiplicidade, principalmente nas regiões quilombolas, e forneça conhecimento para a emancipação promovendo o multiculturalismo crítico (Moreira, 2002). Para isso, o professor precisa de conhecimento sobre o tema em questão, e neste ponto chegamos a outro identificador do docente, o professor não sabe tudo de tudo, ele entende muito daquilo que ele leciona, não é o sabedor de tudo, uma identidade que é atribuída a maioria dos professores é ser conhecedor de todas as ciências o que não acontece verdadeiramente.

A identidade do professor do campo do ensino modular mojuense pode ser entendida como provisória e variável. Identificar como provisória devido aos diferentes ambientes que um professor do sistema modular possa ter durante o ano letivo, onde durante dois meses ele compactua com aquela realidade, se identifica com o lugar, compreende as lutas, as histórias e tradições que somam a sua trajetória de vida para modificar a própria identidade do docente. É variável por esta identidade ser moldada a cada vez que aquele professor passa pela mesma escola ao longo dos anos, e assim compreende e assimila a cultura escolar daquela comunidade.

### **2.4.3 Quem é o aluno do SOME?**

O Documento Curricular Municipal reconhece que na educação local existem diversas especificidades e por isso modalidades de ensino diferentes compõem o sistema de ensino. Embora o documento curricular prescreva um currículo claramente com tendências urbanocêntricas há destaque para a educação do campo. Devido a população mojuense viver a maioria no campo e concentrar a maioria das escolas se faz necessário ao professor que trabalha no campo entender que tipo de identidade é atribuída a esse aluno e de qual forma ele se identifica. Todos alunos do SOME são viventes da zona rural mojuense, alguns de assentamentos, outros viventes de lugares de posse, outros são ribeirinhos, alguns poucos indígenas, muitos oriundos de quilombos, mas o que em maioria aproxima estes alunos é a vivência com o campo e elementos tão latentes na Amazônia, como a agricultura e o extrativismo, seja ele mineral, animal ou vegetal.

A maioria dos alunos das escolas campesinas mojuense é resultante de uma etnogênese, pois são viventes de realidades sociais enraizadas na floresta, e muitos resultam de uma mestiçagem que não se sabe ao certo quando se deu, mas que conservada pelos mais velhos possui uma história, símbolos, objetos ou algo que une aquele povo, ou no nosso caso

a formação de uma comunidade, que se estruturaram em torno de tradições, apropriações e transformações culturais que se reconfiguraram com o passar dos tempos (Bartolomé, 2006).

Entendendo que o processo de surgimento das comunidades do campo mojuense é diverso e em constante transformação podemos nos atentar a outros aspectos que denominam a identidade dos alunos do campo, em maior ou menor grau podemos identificar que esses alunos possuem marcas identitárias do caboclo amazônico. Galvão (1953) identifica o caboclo como descendente ou culturalmente influenciado por indígenas, vivem do extrativismo vegetal e animal, ocupa-se com a agricultura, além de ser religioso e possuir grande conhecimento sobre a floresta e como dela viver. Neste sentido, muitos aspectos ainda hoje são verificados nos alunos que em parte recebem dos mais velhos essas tradições e conhecimentos identificados com o caboclo.

A maioria dos habitantes das comunidades campesinas de Moju, principalmente os mais jovens, não se identificam com o caboclo amazônico clássico. O tipo de vida que é atribuída ao caboclo já não mais é evidenciada pelos mais jovens, o que faz os mais jovens identificarem os mais velhos como caboclos. O imaginário atribuído ao caboclo, que é aquele trabalhador e vivente das margens dos rios que trabalham na floresta, pode ser um dos fatores que faz os mais jovens não se identificar como tal, Lima (1999, p. 8) explicita

os chamados caboclos, isto é, os pequenos produtores rurais amazônicos, não têm uma identidade coletiva, nem um termo alternativo e abrangente de autodenominação. A única categoria de autodenominação comumente empregada por toda a população rural é a de “pobre”.

A negação da identidade cabocla se faz em um ambiente de contradição, pois ao mesmo tempo que os mais jovens vivem e fazem as mesmas atividades dos mais velhos, eles a negam por entender que o caboclo é uma adjetivação de caráter negativa. É comum o morador das comunidades ao ir a cidade ser considerado um caboclo, o que de certa forma estereotipada e o faz negar ser o que afirmam ele ser, principalmente observando seu linguajar, roupas e formas de agir, e em Moju isso é comum, pois existem comunidades próximas de Abaetetuba, Barcarena, Acará, Tailândia, Igarapé-Miri, Cametá, Mocajuba e Baião, o que o faz ser identificado de caboclo de Moju. Podemos dizer que o caboclo amazônico em Moju existe, mas somente para identificar os mais velhos, uma vez que os mais jovens não viveram a mesma realidade dos mais velhos e o acesso, por exemplo, a tecnologia os confere diferenciação quanto aos mais velhos.

Outra identificação em Moju que se assemelha ao caboclo é a de quilombola. Moju possui dezenas de comunidades quilombolas, e observando as práticas vivenciadas nestas comunidades podemos dizer que se assemelha a qualquer outra comunidade que não seja oriunda de quilombo. Os alunos que vivem nestas comunidades por vezes sabem de sua descendência por meio dos mais velhos que são os responsáveis por manter vivas as tradições e buscam valorizar a cultura local.

A identificação do aluno enquanto quilombola ainda é tímida se comparada a quantidade de comunidades de remanescentes existentes em Moju. Um dos fatores que contribuiu para a autoidentificação é pela implementação da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) que garante ações afirmativas e vagas específicas para negros e quilombolas, o que de certo modo fez emergir uma busca por valorização e identificação enquanto negros nestas comunidades, não somente pelas cotas, mas também para demonstrar que elas estão presentes e não mais aceitarão subalternização passando a ser instrumento de inclusão deste povo que historicamente era excluído das políticas educacionais passando então a minimamente terem seu direito a educação promovido pelas ações afirmativas, neste contexto cada vez mais se percebe alunos e viventes de comunidades quilombolas ingressarem no ensino superior, e muitos ainda através da escola tendo consciência do valor de se reconhecer enquanto quilombola e também valorando a educação.

Na região do Alto Moju encontra-se a Aldeia Indígena Anambé. A identificação enquanto indígena é veemente negada pelos alunos e por muitos viventes da localidade. A aldeia encaixa-se perfeitamente no conceito de etnogênese, pois segundo por relatos orais dos locais, o extrativismo vegetal dos anos 1980 fez os moradores da aldeia se mudarem para as cidades de Tailândia e Mocajuba, mas com a demarcação de terras que aconteceram ao longo dos anos 1990 os mesmos regressaram para garantir posse de suas terras. Contudo, a identidade Anambé havia desaparecido, o que levou os indígenas a promover um intercâmbio com os Asurinís do Tocantins, em Tucuruí, para reaprender aspectos da vida em aldeia, principalmente recuperar a língua falada e reconfigurar a Aldeia para possível demarcação. Hoje, na escola existe um professor que ensina o básico da língua Anambé, o que não é suficiente para identificar os alunos como indígenas, muitos se distanciam dessa identificação por entender que ela traz mais desvantagens do que vantagens na vida fora da aldeia, a maioria se identifica como vivente de qualquer comunidade amazônica não indígena.

A maioria esmagadora dos alunos são de famílias humildes de poucas posses e renda baixa. Muitos pais e mães possuem pouco nível de instrução, sendo raro ainda encontrar aqueles que se aventuraram no ensino superior. Quanto mais distante da sede municipal, pelo menos de forma analítica rápida, percebe-se que menor é a percepção sobre a importância do ensino. Certa vez, para ser exato em 2014, na comunidade Vila Elim, a quase 200 km da sede municipal, local este que desde 2016 fora transferido ao sistema regular de ensino, em uma reunião com pais e responsáveis de final de módulo surgiu a seguinte afirmativa de uma senhora visivelmente idosa: “escola só serve para perder tempo e dar dinheiro aos professores”. Por aqui percebemos o que muitos pelos interiores de Moju pensam sobre a necessidade e função da educação, então não seria de se estranhar que a valorização não aconteça por parte da própria família, mas existem também algumas ilhas de resistência a este pseudoconceito.

Figura 6 – Subida no pau de sebo na Festa Junina da EMEIF Barão do Cairari, 2013



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024).

Muitos alunos necessitam ir à escola para de forma mínima se alimentarem, uma vez que muitos vivem em ambientes de extrema pobreza, outros precisam se deslocar a pé quilômetros para chegar à escola. Nos anos de 2013 e 2016, na EMEF N. Sra. do Carmo II, na comunidade Juitaiteua, acompanhei histórias de alunos que precisavam se deslocar até 10 km para conseguirem chegar à escola para estudar, uns pelo turno da manhã outros pela tarde, devido a não existir transporte escolar na localidade e adjacências, não discutiremos aqui o

direito dos alunos em ter um transporte escolar para levá-los em segurança a escola por entender que isso era o dever constitucional a ser cumprido pelo município. Em localidades ribeirinhas existem aqueles que acordam ainda na madrugada para pegar a “rabeta” para viajar até a escola, em 2013, na comunidade Sacutuba, alunos de multiano de 8º/9º ano confidenciaram que saiam de suas casas ainda antes do nascer do sol de moto para chegar às margens do rio Moju e pegar a rabeta, que é o transporte escolar. A realidade é múltipla, em comum existe a vontade de ir a escola, não sabemos se de estudar na escola, mas que por algum motivo ainda veem nesse ambiente escolar algo diferenciado que possa servir para seu futuro, mesmo que esse futuro seja sofrido e distante.

Figura 7 – Salão da Igreja usado como sala de aula do 6º/7º ano, Comunidade Jutaitéua, junho de 2019



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024).

Outra questão que envolve estes alunos é sobre a continuidade de seus estudos. A maioria das escolas que possuem o SOME municipal não oferecem o Ensino Médio, logo os alunos se quiserem continuar precisam se deslocar para um polo que ofereça este ensino e não incomum outro município. As comunidades de Jacundaí, Juquiri, África e Pau da Isca possuem o SOME estadual, mas as outras não, o que faz com que os alunos precisem se deslocar grandes distâncias para estudar. A comunidade São Sebastião, no Alto Moju, por

exemplo, possui um grande contingente que se desloca até o município de Tailândia, a 40 km, para cursar o Ensino Médio todos os dias, e novamente muitos precisam madrugar para fazer este itinerário.

Devemos entender qual seria a finalidade do ensino para estes alunos, pois existe a divisão entre aqueles que veem o ensino como a forma para entrarem no mercado de trabalho, já que o ensino é visto por estes como prático e que deva proporcionar a entrada ao mercado de trabalho, enquanto que outros enxergam a escola como ponte para levá-los ao ensino superior, ainda que de forma difusa sobre o que isso poderia acrescentar de forma concreta na vida deste aluno.

A escola passa a ser vista como um dilema na vida destes alunos na medida em que vivem em locais afastados com oferta somente de Ensino Fundamental se veem diante da realidade de para prosseguirem seus estudos precisarem mudar de suas comunidades, o que esbarra no dilema da sobrevivência já que é preciso escolher entre estudar e trabalhar, e infelizmente por uma série de problemas sociais a educação é relegada. O que acaba afetando na distorção idade-série que muitas escolas possuem, pois é comum a evasão escolar devido ao trabalho precoce, mudanças familiares em busca de oportunidades melhores de trabalho, disputas por terras e a violência no campo. O índice de abandono<sup>35</sup>, em 2022, no Ensino Fundamental Anos Finais, em Moju, ficou em 4,9% das matrículas, sendo que se levar em consideração apenas as matrículas das escolas do campo no Ensino Fundamental Anos Finais, o índice sobe para 5,5%.

Em maior ou menor grau podemos afirmar, segundo os dados do Censo Escolar de 2022 (INEP, 2022), que há distorção idade-série em todas as escolas que abrangem o SOME, alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. As escolas do Alto Moju, que estão nas localidades São Sebastião, Sacutuba, Jutaiteua, Aldeia Anambé e Igarapé-Açú possuem uma distorção em média de 44,9% dos alunos do 6º ao 9º ano, com destaque para os alunos da Aldeia Anambé, na EMEF Indígena Aipã Anambé que a distorção ultrapassa os 60% dos alunos. Nas escolas mais próximas a sede do município a situação não é muito diferente, situadas na região do Jambuaçu, PA-151, PA-483, o índice de distorção idade-série atinge 46,1% dos alunos, na escola EMEF Alberto Gomes da Costa o índice atinge 71,7% dos alunos. No SOME a distorção idade-série é de 45,5% dos alunos matriculados, o que estes dados revelam que a distorção idade-série não está diretamente ligada a distância da sede

---

<sup>35</sup> Índices do Censo Escolar 2022.

municipal, e que parece ser uma tendência no SOME e em Moju, uma vez que a distorção idade-série na rede municipal no Ensino Fundamental Anos Finais é de 37,2% dos alunos neste nível. Comparando os índices das escolas da zona urbana e rural, podemos evidenciar que nas escolas urbanas o índice distorção idade-série é menor com 26,2% dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais contra 42% nas escolas rurais.

A escola convive em contínua concorrência com atividades que geram pequenas fontes de renda nas localidades, como o extrativismo vegetal, o desmatamento ainda é muito presente nestes ambientes seja para beneficiamento ou apenas retirada de estacas na mata para venda. A agricultura e o preparo da mandioca e de todos os processos que envolvem a produção da farinha, ainda várias atividades ligadas ao campo, como a panha do açaí faz por ventura a escola perder seus alunos por um breve período do ano, de agosto e novembro, ser mais atrativo a renda gerada do que estudar, mesmo assim muitos citam a importância da educação para o futuro, mas não podem desprender da realidade atual e de suas necessidades básicas que somente seu próprio trabalho pode proporcionar. Na própria família existe o desinteresse pela educação devido ao processo educacional ser extenso e leva anos para se obter um resultado, e que nestes casos o resultado seria dinheiro, logo seria mais fácil desenvolver qualquer tipo de atividade que possa trazer dinheiro rápido sem muito sistematização no ensino, frases do tipo, “fulano não estudou e conseguiu muito dinheiro na vida”, ainda encontram ecos robustos nestas comunidades.

Geralmente estes alunos são provenientes de famílias numerosas com visão patriarcal dominante sobre as famílias, os meninos são preparados para o sustento da família e as meninas para brevemente estudar, casar e criar os filhos. É justamente essa visão que prejudica a permeação da educação em algumas comunidades visto que pela própria questão de vulnerabilidade social, a escola perde interesse mediante outros elementos que compõem a vida dos alunos.

Não muito diferente das cidades são as interações sociais dos alunos do campo. A recente chegada de energia elétrica às comunidades junto a internet, mesmo que em alguns lugares de forma precária, faz problemas sociais típicos das cidades serem presentes também nestes lugares, violência, problemas com drogas e criminalidade estão presentes, casamentos precoces e gravidez na adolescência são aspectos importantes para entender a dinâmica que a educação pode ter nesses locais, uma vez que a escola não está dissociada da sociedade em que está presente.

### **3. O CURRÍCULO FRENTE A PRÁTICA DOCENTE NO SOME**

No segundo capítulo será iniciada a discussão sobre o campo curricular articulando o conceito que envolve o currículo bem como seu impacto em todo o sistema de ensino. Autores como Silva (2005), Paraíso (2023), Lopes e Macedo (2011), Apple (1982), Lacerda e Sepel (2019) e Hornburg e Silva (2007) serão balizados para construção da importância do currículo e qual a visão que pretendemos abordar para definir o conceito que se misturará em visões críticas e pós-críticas para contrapor a BNCC e o Documento Curricular Municipal, onde questões peculiares do município são levantadas no documento e que são pouco debatidas no seu decorrer.

Em seguida será exposto o que pretendemos com o uso da História Oral para construção da narrativa que apoia a construção dissertativa. Serão usados elementos presentes nas obras de Portelli (2016), Santhiago e Magalhães (2015), Meihy e Holanda (2015), Meihy (2010), Carneiro e Silva (2022), Lozano (2006), Rousso (2006) e Voldman (2006) para delimitar o que é memória e seus usos, quais áreas da História Oral exploraremos e como vamos tratar a oralidade e transformá-la em documento escrito, além ainda de usar esses autores para validar e interpretar o que colhemos na pesquisa.

Esse aporte teórico será importante para fomentar a construção da narrativa que será feita na parte final deste capítulo com colegas professores que lecionaram ou lecionam História no SOME utilizando da História Oral de Vida e Temática para identificarmos pontos que serão importantes para o desvendar da construção curricular produzida por eles, e ainda captar pontos ocultos sobre a visão deles sobre outros aspectos que possam surgir ao longo das entrevistas.

#### **3.1 Campo curricular**

A mais simples definição sobre o que é currículo e sua importância é descrito por Paraíso (2023, p. 7) como “o coração da escola” e que representa “um território disputado”. Coração por ser ele o que faz a escola se movimentar, a grosso modo o que será ensinado, e por isso é disputado, pois o que for ensinado se torna um projeto de sociedade a ser desenvolvido naquela escola. Todo currículo trata de conhecimento e todo currículo tem em si

o princípio de que algo deve ser ensinado para alguém e com alguma intenção servindo então para os mais variados projetos.

No passado não muito distante, os currículos tradicionais, tinham em seus sistemas de ensino o objetivo de que deveria haver uma eficiência social, o indivíduo deveria ser doutrinado para ser um bom cidadão, aquele que o governo tinha interesse que ele fosse, principalmente ser passivo e não crítico a sua realidade (Lacerda; Sepel, 2019). No Brasil, esses currículos foram bem presentes no período militar, principalmente para que o sistema educacional não debatesse a desigualdade, a pobreza e a supressão de liberdade que crescia no país, logo a narrativa governamental deveria ser sustentada de alguma forma e a educação foi um desses pilares.

As mudanças sociais, culturais, contraculturais e econômicas pós 1960 no mundo, levaram os paradigmas sobre o que é o conhecimento e qual sua serventia para outro campo de discussão, passou a debater as estruturas sobre os pilares que sustentavam certos aspectos sociais, desta forma Filosofia e Sociologia passaram a permear dentro destas discussões, e o currículo, a educação e a escola passaram a ser debatidos. Para Silva (2005) esta nova forma de pensamento sobre os currículos, com forte influência do marxismo, caracterizava o currículo crítico, que seria aquele que tinha ideias de debater os questionamentos sociais, a exclusão de certos agentes sociais, e o principal, entender os motivos que levavam a sociedade tender a um conhecimento que buscava reafirmar a visão hegemônica das elites. Lopes e Macedo (2011) acreditam que escola é vista como ambiente de construção social, formação de conceitos e códigos com a ideia de que ali se forma grande parte da interação, daí a crítica aos currículos científicos por serem entendidos como aparatos de controle social. Essa forma de pensar é derivada da influência do pensamento de Bourdieu (1998) que para compreendermos a sociedade devemos entender como o sistema educacional reafirma a visão das elites, sendo a escola uma reprodutora de desigualdades, o que é complementado por Apple (1982) ao afirmar ser de extrema importância entender como estas relações sociais se reproduzem na escola e reafirmam este controle social por parte do sistema educacional. Entretanto, no Brasil, essa nova forma de pensar o currículo influenciada por autores americanos e ingleses que relacionavam Filosofia e Sociologia a educação só ganharia força na década de 1980 com o fim do período militar.

A medida que avançamos para o século XXI, novas percepções sobre o currículo passam a discutir para além dos críticos, o denominado pós-crítico por Silva (2005), debateria

aspectos como para quem está servindo este modelo de currículo e quem validou os naturalismos que estão presentes dentro dele, logo a crítica seria sobre os discursos de poder que ganham espaço dentro do currículo. Novas frentes de lutas sociais, como as questões étnico-raciais, a latente desigualdade social denunciada, o feminismo e a busca pelos direitos das minorias faz mudar o centro da discussão que passa a questionar os aspectos que centram o currículo a uma elite que é derivada do tripé masculino-branco-hétero como normativo. Para Hornburg e Silva (2007, p. 65) “a questão não é, pois, saber se algo é verdadeiro, mas saber porque esse algo se tornou verdadeiro”, isto dentro de uma inspiração pós-estruturalista que denuncia as estruturas existentes e suas reais intenções sobre a sutileza dos currículos.

O progressismo das teorias curriculares observadas a partir do século XXI, contradiz o projeto encabeçado pelo governo federal para os sistemas educacionais. A ideia agora seria de uma unificação curricular para abarcar aquilo que discursos políticos descreveriam como necessário para um salto de qualidade na educação. A ideia de uma base curricular comum faz parir a BNCC.

### **3.2 BNCC e Documento Curricular Municipal**

A BNCC não é o primeiro meio encontrado pelos gestores políticos da educação para propiciar uma pretensa unificação dos currículos pelos sistemas educacionais do Brasil. Gontijo (2015) aborda períodos distintos em que isso aconteceu. O primeiro foi em 1949, quando na época o Ministério da Educação e Saúde criou o manual “Leitura e linguagem no Curso Primário” com a função de ordenar as bases gerais das disciplinas. O segundo, em 1972, com o documento “A escola de 1º grau e o currículo” com a função de definir os conteúdos ou componentes curriculares. O terceiro, em 1997, com os “Parâmetros Curriculares Nacionais” ou PCNs para auxiliar na formação cidadã.

Nos anos 1990, a aprovação da LDB (Lei nº 9394/96) e toda a discussão em torno do que ensinar no país fez surgir pela influência da reforma educacional espanhola a perspectiva de temas que pudesse integrar o currículo, e de certo modo regulamentar, os conteúdos mínimos nos sistemas de ensino, nascia assim os PCNs que para Moreira (1996) representava a introdução do neoliberalismo dentro da educação e do currículo brasileiro, levando-o a ser contrário a sua exequibilidade na educação pública brasileira.

Passados mais de 20 anos das discussões sobre os PCNs, novamente somos deparados com um novo aparato que introduzido na educação reforça o que Moreira (1996) preconizava, o aprofundamento do capital dentro da educação pública, e ainda para além destas perspectivas criou um poderoso documento de controle de gestão educacional e profissional que fora imposto aos docentes brasileiros.

A Constituição Federal de 1988 fixa no artigo 210 a obrigatoriedade de desenvolvimento de conteúdos mínimos a serem respeitados pelos sistemas educacionais. Por isso, a BNCC já era algo perseguido no país a algum tempo, o artigo 26<sup>36</sup> da LDB em seus escritos já caminhava para que houvesse formulação de uma base comum para os sistemas de ensino do país, o mesmo sendo reafirmado pelo PNE (2014-2024) (Paraíso, 2023). Podemos afirmar que a discussão sobre uma base comum curricular não é novidade e nem invenção recente de governos para pretensamente salvarem a educação.

Durante algum tempo esse dispositivo se manteve inócuo nos debates políticos em um momento em que os debates democráticos sobre os rumos da educação ganhavam destaque. Uma base comum curricular até o início dos anos 2000 não fazia muito sentido. Acreditava-se que com o desenvolvimento de estudos e avanços civis sobre a diversidade cultural brasileira, faria mais sentido que cada região valorizasse sua diversidade frente a uma centralidade. Moreira (2002) aborda, nesse período, sobre a diversidade cultural que se conserva no interior das escolas, cabendo ao professor conhecer, entender e orientar para uma multiculturalidade crítica.

Podemos admitir que a mudança gradativa, durante os anos 2000, no eixo do enfoque quanto à orientação educacional brasileira se deu pela introdução da internacionalização, conceito construído por Thiesen (2021, p. 36-37)

compreendo internacionalização do currículo na Educação Básica como um movimento, ainda inicial, com motivações de natureza política e econômica, que se fortalece mobilizado predominantemente por influência de organismos estatais ou privados os quais operam em espaços e instâncias transnacionais. [...] São processos que podem incluir desde a formulação de políticas curriculares mais amplas, até reconfigurações, redesenhos, adaptações ou adequações curriculares, com foco nos conteúdos de conhecimento, nas aprendizagens dos estudantes, na avaliação e nas respectivas metodologias de ensino. [...] Em geral, configuram ações desenvolvidas com perspectivas de alinhamento da educação, do currículo e consequentemente da formação escolar aos padrões do sistema econômico mundial vigente, mas que são

---

<sup>36</sup> “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (Brasil, 1996).

discursivamente apresentadas como alternativas de atualização, inovação, eficiência e modernização.

Essa internacionalização associada aos órgãos e organismos internacionais, como UNESCO e OCDE são os responsáveis por criar na educação pública, em parceria com empresas e fundações nacionais, os princípios que hoje percebemos por buscar eficiência e inovações através de sistemas de avaliações da qualidade do ensino sob pretenso discurso de justificar o gasto público na educação. Assim, retira-se o foco da responsabilização política pelas mazelas e as deposita em professores e alunos.

É de se notar a importância que o discurso político encontra na população, principalmente quando proferido por um intermediador que usa de sua influência para proferir suas ideias mais incongruentes para justificar o que ele acredita ser o certo, mesmo que não saiba o que está dizendo, o que seria do político se não fosse o povo para legitimar seu poder (Albuquerque, 1995).

Neste contexto é de suma importância entender que estes sistemas comuns curriculares não são consenso nem nos países desenvolvidos, e por que aqui seriam?<sup>37</sup> Outro aspecto importante na construção da Base Comum Nacional se deve a guinada política a direita que se deu no Brasil pós 2016, o impeachment de Dilma Rousseff, o conservadorismo e toda a retórica que resultou na BNCC, onde a cerne do artigo 3º da LDB, inciso VIII<sup>38</sup> não foi empregado corretamente para sua construção. Vale ressaltar que antes do impeachment, a BNCC já estava em produção, mas em um ambiente educacional diferente daquele de sua aprovação em 2017, que pouco prezou pelo debate frente a celeridade no processo (Paraíso, 2023).

Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pela resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu a BNCC como norma obrigatória para os sistemas de educação nacionais, e a partir de então os estados deveriam criar seus documentos curriculares tendo como referência a resolução do CNE. Aos municípios cabia duas orientações: seguir integralmente o documento estadual a ser criado ou criar seu próprio documento curricular referenciado a BNCC. Com isso, os municípios brasileiros sentiram a necessidade de se

---

<sup>37</sup> Em outros países que possuem base comum curricular, como a Austrália, existe o debate com todos membros que compõem a educação do país sobre o que deve ou não ser inserido no currículo nacional, o que levou anos para concretizar o documento australiano, e que constantemente é revisado mediante consulta pública, o que soa como distante da realidade brasileira.

<sup>38</sup> “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;” (Brasil, 1996)

adequar perante as novas diretrizes, visto que a não obediência às determinações do CNE poderiam resultar em punições. Diante da conjuntura imposta, não restava alternativa ao município de Moju e a produção de um documento curricular municipal ganhou força junto ao grupo político que conservava o poder.

Em tempos de BNCC é importante analisar quais rumos os currículos estão tomando nas diferentes reconfigurações que estão surgindo pelo país. Entre várias críticas que a BNCC recebeu, feita por diversos pesquisadores do campo curricular sobre vários aspectos, alguns deles, como “a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação [...] a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum” (Lopes, 2018, p. 23), e “cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores [...] funcionará como currículo prescrito e como norteador da avaliação, segundo o INEP e o próprio documento” (Macedo, 2018, p. 31) são importantes para entendermos o que se pretende com estes documentos na educação dos municípios.

Até a aprovação da versão final da BNCC, em 2017, no município de Moju, pouco se falava da importância do currículo. É certo que a maioria dos professores de alguma forma, mesmo que despreziosamente, já havia tido contato com alguma teoria que rege o currículo, com a aprovação da nova diretriz curricular nacional passou a ser debatido o que muitos ainda não entendiam e ainda não entendem, o poder que o currículo pode ter sobre um sistema de ensino e aqueles que estão regidos por ele. Discursos prontos, como o livro de cama do professor deve ser a BNCC ou BNCC é a bíblia do professor vociferado pelos responsáveis da educação municipal tentando demonstrar, pelo menos na visão governamental, a importância de tal documento. Um olhar mais crítico sobre o discurso governamental passaria a entender que os professores não sabem desempenhar corretamente suas atividades pedagógicas e a BNCC seria um documento norteador nesse processo de reorganização da educação, como enfatizado por Macedo (2018), o que torna perigoso para a educação pública esses discursos quando comprados pelos gestores públicos da educação.

O município optou por produzir seu próprio currículo, e em 28 de março de 2022, o CME aprovou o *Documento Curricular do Município de Moju/Pará – Educação Infantil e Ensino Fundamental* tendo como referência o *Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará* (2018) e BNCC (2017).

Um aspecto importante a ser ressaltado sobre o poder tomado pelo Documento Curricular Municipal, é observado quando o documento assume a função do Art. 21 da Lei Municipal nº 872/2012 (Moju, 2012) e passa ser ele o regulador do que deve ou não ser ensinado na educação mojuense. A presente Lei Municipal é aquela que criou o sistema municipal de ensino e que sustenta legalmente todos os aspectos da educação local.

No Documento Curricular Municipal é apresentado o sistema educacional do município e todas as formas de educação que é desenvolvida, os níveis, diretrizes e objetivos que queiram ser alcançados, e também apontar qual a concepção curricular que abarcou sua criação, produção e desenvolvimento. O documento traz com destaque a educação na cidade, no campo, as relações étnico-raciais, os quilombolas, indígenas e especial, a serem desenvolvidas nos níveis infantil e fundamental em ambientes educacionais diversos e que pouco é sistematizado no documento.

Existem diversas observações relevantes a serem feitas sobre o documento curricular municipal. A primeira se dá com a questão das relações de poder que se deram em sua confecção. Primeiramente, o documento aborda que

foi construído pela interlocução consistente entre diversidades de vozes e mãos representadas por educadores da Rede Municipal de Ensino. O currículo é legitimado pelo viés democrático, sedimentado no diálogo direto com o professor, que vivencia diariamente experiências com o estudante que, por sua vez, é sujeito do seu tempo, espaço e cultura local. (Moju, 2022, p. 12)

Entretanto, na prática, ao observar os nomes daqueles que são creditados como coprodutores da proposta, e conseqüente aprovação do documento, consiste em um diminuto número de professores, e sob um olhar mais atento de quem convive nesse ambiente de poder educacional municipal, percebe que formam um pequeno grupo político, ao ponto dos mesmos que produziram o currículo de História também são os mesmos de Geografia, e que o debate e a participação dos professores, assim como na BNCC, não foi feito tão amplamente quanto o devido e necessário frente ao que foi divulgado pelo poder público<sup>39</sup>. Talvez de forma consciente isso é justificado no Documento Curricular Municipal (Moju, 2022, p.14) que o “currículo não é isento de interesses, de intenções; ao contrário, é um campo no qual decisões políticas são tomadas, lutas culturais por significados são travadas, tensões entre diferentes visões de mundo estão presentes”, ficando claro a prevalência nos debates e

---

<sup>39</sup> A Lei Municipal 872/2012 destaca em seu Art. 14 a gestão democrática da educação, o que percebemos não ocorrer na forma da lei nesse caso em específico.

escolhas a serem convenientes ao grupo que detinha o poder político silenciando um grupo de professores.

Em Moju, fica claro no Documento Curricular a preferência do debate de certos temas em relação a outros, demonstrando o direcionamento que o currículo preconiza ser passível de discussão frente a outros assuntos latentes na realidade local. É sabido que a zona rural de Moju foi e ainda é palco de intensas disputas no campo agrário, não é raro se deparar com relatos e histórias de violência rural. Um caso de maior visibilidade local pela luta, disputa e posse da terra se deu com o assassinato de Virgílio Serrão Sacramento<sup>40</sup>, em 1987, que se ausenta na História Local apresentada pelo Documento Curricular, assim como a própria História Local, onde apenas na introdução do documento há um parágrafo que localiza geograficamente o município e traça uma pequena linha do tempo sobre datas relevantes da fundação e instalação municipal. Enquanto que as lutas no campo são silenciadas no documento, temas como o meio ambiente e relações étnico-raciais são mais sistematizados.

É notório na fundamentação do campo curricular adotado pelo Documento Curricular toda uma construção sob a visão crítica proposta por Silva (2005) que serve para enquadrar mais facilmente as diretrizes para os debates atuais, como a inclusão, as relações étnico-raciais e o meio ambiente. A seção que aborda Temas Transversais Contemporâneos são apresentados em seis eixos temáticos: Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia. Apenas o Meio Ambiente possui uma subseção própria que é tratada nas formas das leis que instituem o Ensino Ambiental nas escolas, mas em nenhum momento o documento aborda os reais problemas ambientais locais, o município é conhecido por ter no extrativismo vegetal uma de suas maiores atividades econômicas, e o desmatamento como uma de suas características, logo levar o tema ao debate curricular frente a outros seria mais condizente com a realidade local, principalmente nas escolas do campo. No documento é delegada autonomia às escolas em incluir a educação socioambiental em seus currículos por meio de seu PPP<sup>41</sup>, que fica claro que não deverá ser como disciplina curricular.

Condizente as relações étnico-raciais, que seguindo as exigências das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornaram obrigatórias o ensino das relações étnico-raciais e

---

<sup>40</sup> Por não ser mojuense, ao pesquisador foi apresentada a história de luta pela terra no município na figura de Virgílio Serrão Sacramento, e compreendida pela dissertação de mestrado de seu filho Elias Diniz Sacramento, hoje professor Doutor da UFPA – Campus Cametá.

<sup>41</sup> A maioria das escolas do SOME não possuem PPP.

história e cultura afro-brasileira e indígena, e que é tratado no Documento Curricular de forma extensa e explicativa devido a região denominada Baixo Moju e Jambuaçu serem formadas por diversos quilombos e também por possuir indígenas, Aldeia Anambé, no Alto Moju, sendo estes elementos que caracterizam a diversidade cultural de Moju. Os temas étnico-raciais são tratados perante as formas da lei buscando “combater o racismo e o preconceito são tarefas constantes, dever de todos”. (Moju, 2022, p. 24). Nos conteúdos apresentados em História contendo as relações étnico-raciais se dão de forma tímida, com um pouco mais de presença no 6º e 7º anos, e que quase desaparece no 8º e 9º, surgindo aqui ora ali com citações genéricas, e é no componente Estudos Amazônicos que existe uma maior citação, inclusive sobre o município, mas sem buscar problematizar apenas expor os conteúdos, ficando subentendido que os quilombos em Moju são lugares contemplativos de história que ilustram um passado que não deve ser debatido, e sim apenas contemplado.

É de se notar a retórica distante entre o que se propõe e o que realmente se pretende o Documento Curricular Municipal, pois existe uma extensa fundamentação teórica de diversos temas que englobam a educação mojuense, mas que na prática pouco é buscado para problematizar temas atuais, tidos como cruciais pelo documento, o que se vê é o abrandamento quanto a esses temas sensíveis que são passíveis de discussão a ser abordada pelo professor dentro e fora de sala de aula.

### **3.3 A pesquisa e os usos da História Oral**

A pesquisa sobre o currículo de História foi feita com os professores que fizeram e fazem parte do SOME, buscando de forma qualitativa entender os pontos pertinentes que os professores identificavam para construção curricular e outros aspectos em diversas escolas do campo mojuense. Para a construção da narrativa que envolve a pesquisa devemos recorrer aos conceitos contidos na História Oral que nos subsidiará para atender as necessidades práticas da pesquisa, ser democrática e se situar como alternativa a documentação histórica onde ela não existe (Meihy; Holanda, 2015), e também em Portelli (2016, p. 16) creditar que “a história oral diz respeito ao significado histórico da experiência pessoal, por um lado, e ao impacto pessoal das questões históricas, por outro”. O que diferencia substancialmente a História Oral é por ela estar viva, ser subjetiva e feita por pessoas ainda em vida garantindo relação íntima com a História do Tempo Presente (Voldman, 2006).

A construção metodológica da pesquisa é fundamentada por Alberti (2005) e Portelli (2016) que delimitam o campo da História Oral como seu território de trabalho com a perspectiva de quando não existirem documentos escritos, a oralidade deve se fazer presente para entender como o fato histórico aconteceu, e por dar voz a aqueles que não são percebidos pelos grupos políticos que detém o poder (Ferreira, 2002). Sob essa ótica, a pesquisa só seria possível com a oralidade que foi desenvolvida através de entrevista semiestruturadas e gravadas, tendo roteiro prévio estabelecido sob diretrizes das bibliografias citadas para a construção de todo o conteúdo a ser percorrido pelos entrevistados a partir da rememoração da prática desenvolvida pelos professores ao longo dos anos no sistema modular em um misto de História Oral de Vida e História Oral Temática.

A opção escolhida na pesquisa foi a construção da narrativa produzida através de relatos dos entrevistados que forneceriam a base do material histórico a ser analisado, e terá na História Oral de Vida os autores Meihy e Holanda (2015) seu apoio, pois a vida e experiência dos entrevistados se confundem entre o pessoal e o profissional, conferindo através da identidade individual o que faz ser o professor do SOME um sujeito ímpar para representar sua prática como parte de sua vivência, uma vez que muitos moraram e viveram na casa dos professores que existem em algumas comunidades onde lecionaram, como visto nas ilustrações 8, 9 e 10, durante o tempo letivo de um módulo<sup>42</sup> <sup>43</sup>, o que contribui para o enriquecimento da pesquisa através da rememoração destes espaços vividos, e ainda contar com uma contribuição da breve pesquisa etnográfica feita pelo pesquisador ao longo de mais de 10 anos de docência no SOME. Esses relatos obtidos dessa vivência são riquíssimos para entendermos como isso influenciava os professores em sua prática, uma vez que a cada comunidade/escola/aluno lecionadas diferentes percepções existiam.

---

<sup>42</sup> Devido às distâncias das comunidades rurais com o centro urbano, local geralmente onde os professores vivem, é comum existir uma casa para os professores fazendo-os viveres do dia a dia da escola e da comunidade.

<sup>43</sup> O módulo geralmente tem duração entre 40 e 50 dias letivos.

Figura 8 – Casa dos professores Comunidade Vila Elim, 2013



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024).

Figura 9 – Casa dos professores Comunidade Sacutuba, 2013



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024).

Figura 10 – Banheiro e casa dos professores na Comunidade Igarapé-açu, 2014



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024).

A História Oral Temática será usada para conduzir as entrevistas dentro de uma temática, que no nosso caso se refere ao currículo de História e o SOME, para dar objetividade às entrevistas, mas isso não significa que prevalecerá apenas a vontade do entrevistador (pesquisador). A maior dificuldade encontrada nesse processo foi conseguir distanciar o objeto da pesquisa com questões pessoais envolvidas, tanto dos entrevistados quanto do pesquisador, por isso o cuidado ao analisar para não resultar em um texto pautado em sentimentos e conclusões pessoais.

É salutar que os entrevistados através de suas subjetividades nos acrescentem pontos importantes que podem ir além do tema pesquisado, mas que de alguma forma se relacionam com o tema e contribuirá para o enriquecimento dos relatos mesmo que não seja oral, mas também comportamental (Santhiago; Magalhães, 2015).

A memória, nesse caso, não compreende apenas o ato de lembrar algo, mas em entender como essa lembrança narrada pode ter sido importante como uma reconstrução mental que de forma subjetiva se insere em um contexto mais amplo (Rouso, 2006). Nesse aspecto Santhiago e Magalhães (2015, p.40) lembram que “a memória é seletiva porque escolhe o que guardar e o que descartar, de acordo com seus filtros”, e Meihy (2010, p. 181-182) completa que “a memória é o lugar das articulações factuais e das impressões subjetivas

sobre o vivido”, abrindo espaço para que os professores de acordo com suas memórias exponham pontos distintos e subjetivos da prática docente, o que será muito importante para a confrontação do material que foi coletado, pois a História Oral só terá validade com a análise criteriosa do material, certificação das informações que ali estão, interpretá-las e transcrevê-las (Portelli, 2016), resultando em uma história transcrita documental.

### **3.4 A pesquisa e os personagens envolvidos**

O campo de pesquisa é o Sistema Modular de Ensino Municipal (SOME) de Moju que é formado atualmente pelas 15 escolas que o compõem ofertando o Ensino Fundamental Anos Finais, que são escolas situadas na zona rural no território municipal. Essas escolas oferecem o Ensino Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, geralmente com um número diminuto de funcionários por terem uma quantidade pequena de alunos.

Ao todo foram entrevistados 5 (cinco) professores que lecionaram História no SOME, que trabalharam nas variadas escolas que compõem o sistema modular, o que garante uma diversidade de experiências valiosas para o entendimento de como esses professores entendiam o sistema e o currículo. Os professores escolhidos para participar da pesquisa são todos efetivos na rede municipal, sendo escolhidos por serem experientes e terem atuado em diferentes governos municipais e por haver afinidade e uma relação de confiança construída ao longo de anos de companheirismo e luta docente. Nesse processo não foi possível escolher professores de contrato temporário por serem incontáveis que lecionaram História no SOME ao longo dos anos, e por não existirem relações amigáveis que poderiam resultar em contribuições para a pesquisa.

A coleta de dados junto aos professores foi feita através das entrevistas que contaram com um roteiro prévio apresentado aos entrevistados, também foi orientado a eles a importância e o que se tratava a pesquisa, e que com seus consentimentos e aceites fariam partes relevantes do processo dessa forma cedendo ao pesquisador o direito de usar os dados obtidos e na forma ética que a pesquisa impõe. As perguntas escolhidas, 10 (dez) ao todo, fazem referência ao currículo de História, a visão dos professores sobre esse currículo e o Ensino de História, materiais didáticos utilizados e locais que trabalharam.

As entrevistas foram feitas em horários em que os professores não estivessem em horário escolar para que tivessem uma maior clareza e tranquilidade para revisitarem suas

memórias. O celular próprio foi o meio tecnológico disponível para a obtenção do material audiofônico junto aos entrevistados que foi feito em diferentes lugares com cada entrevistado. Dos professores entrevistados, 2 (dois) são professores graduados e efetivos da rede municipal em História, enquanto que 3 (três) são graduados e efetivos na rede municipal em Geografia, mas que trabalharam História ao longo de suas carreiras no SOME.

Os áudios das entrevistas foram totalmente transcritos, mas nem todo seu conteúdo foi usado para os fins que a pesquisa requeria, logo vamos utilizar trechos que são de maior importância para a construção da narrativa, mas que em seus teores revelam “entrelinhas” muito ricas que vão além do que os professores desenvolviam em campo escolar não havendo direcionamento sobre o que responderiam, onde apenas eram feitas perguntas e cada um respondia o que acreditava ser correto dentro da preposição, o que confere a subjetividade que seria esperada por parte do pesquisador.

Por se tratar de uma pesquisa com professores que atuam na rede municipal e para manter o sigilo das identidades, muito embora todos afirmaram que não haveria problema em revelar suas identidades, mas que por questões políticas o pesquisador decidiu não revelar as reais identidades caracterizando-os por acrônimos fictícios. Os professores serão representados pelos acrônimos (PF), (PE), (PN), (PD) e (PO).

O professor (PF) foi entrevistado na CMEBI Oton Gomes de Lima, na zona urbana de Moju, em 31 de maio de 2023, após terminar seu expediente pelo período da manhã. (PO) foi entrevistado em sua residência em Abaetetuba no dia 19 de abril de 2024 pelo período da manhã. A professora (PN) foi entrevistada na CMEBI Oton Gomes de Lima, na secretaria da escola no dia 10 de abril de 2024, no período da noite quando havia terminado seu expediente como diretora. (PE) foi entrevistado em sua moradia temporária em Moju no dia 04 de abril de 2024 no período da tarde-noite. E por fim, (PD) cedeu sua entrevista na Comunidade Quilombola Oxossi da Ribeira, local que trabalha às terças e quintas, no dia 18 de abril de 2024, no período de descanso entre os turnos da manhã e tarde.

Os locais de entrevistas foram escolhidos pelos entrevistados para facilitar seus horários, uma vez que seria mais fácil o pesquisador se deslocar até eles. Cada entrevista durou em média 30 minutos que foram resultantes de um roteiro definido, que se transformou em um agradável bate papo sobre a experiência e perspectiva docente de cada professor.

Tabela 5 – Perfil dos professores entrevistados

<b>Sigla do entrevistado</b>	<b>Sexo</b>	<b>Anos de docência</b>	<b>Anos de docência no SOME</b>
(PF)	Masculino	21 anos	13 anos
(PE)	Masculino	12 anos	3 anos
(PN)	Feminino	20 anos	9 anos
(PD)	Masculino	19 anos	3 anos
(PO)	Masculino	16 anos	9 anos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024)

Antes de adentrarmos a análise e construção da narrativa obtida junto aos professores devemos caracterizar o perfil de cada um. (PF) com faixa etária entre os 50 e 55 anos, é graduado em História pela UFPA/Núcleo Tailândia com atuação docente desde 2003, teve seu início docente na rede municipal de ensino no ano de 2003, e em 2004 passou a fazer parte do grupo pioneiro que iniciou as atividades do sistema modular no município de Moju, e no ano de 2008, passou também a fazer parte do quadro docente da SEDUC. Sua trajetória no SOME vai de 2004 até 2017, quando por ser vítima da violência decidiu abandonar o sistema modular e passar a exercer a docência somente na zona urbana municipal, atualmente reside em Moju. (PO) de faixa etária dos 45 e 50 anos, é graduado em História e Geografia, respectivamente pela UEMA e UFPA/Campus Tomé-Açu, iniciou na caminhada docente em 2008, onde trabalhou como contratado temporariamente nos municípios de Tomé-Açu, Acará e Tailândia, e desde 2015 está como professor efetivo em História no SOME de Moju, é morador de Abaetetuba.

Os próximos professores a serem perfilados são formados em Geografia, mas que atuaram de forma relevante como professores de História no SOME ao longo de suas trajetórias docentes. (PN) na faixa etária de 40 a 45 anos, é professora graduada pelo CEFET/Belém, atual IFPA, em 2005 iniciou a docência em Moju com contrato temporário, em 2006 foi aprovada no concurso municipal e desde então efetiva no município. Dedicou-se ao SOME de 2006 a 2015, depois indo para o regular rural, e desde 2018 está na zona urbana onde exerceu e exerce função de diretora escolar residindo em Moju. (PE) de idade entre os 35 e 40 anos, tem graduação pela UFPA/Campus Guamá, iniciou em 2012 na docência em Belém, especificamente na ilha de Mosqueiro, com o “Projeto de Cursinho Popular” da

SEMEC, em 2013 foi aprovado em concurso para o SOME, em Moju, onde lecionou entre 2013 e 2015, em seguida ainda pela rede municipal de ensino foi para a zona urbana onde está até então, é vivente de Mosqueiro e se desloca para Moju apenas para cumprir sua carga horária nas quintas e sextas-feiras. (PD) de idade acima dos 60 anos, morador de Belém, graduado pela UFPA/Campus Guamá, iniciou sua trajetória ainda na década de 1980 quando trabalhou com educação de jovens e adultos por 8 anos, após isso resolveu trilhar outros caminhos, e em 2013 foi aprovado no concurso público de Moju no SOME, onde ficou entre 2013 e 2015, e desde 2016 decidiu se radicar no ensino rural regular onde se encontra até hoje.

Todos os professores entrevistados são pós-graduados, mas apenas (PF) em Educação do Campo, temática que mais se encaixa ao SOME. Os demais (PE), (PN), (PD) e (PO) possuem especializações respectivamente em Gestão Escolar, Atendimento Educacional Especializado, Relações Étnico-raciais e Educação de Jovens e Adultos que também são temáticas importantes dentro do sistema educacional municipal.

Ao todo o material audiofônico total obtido pelas entrevistas superam as 2 horas de gravação que foi cuidadosamente transcrito, lido e interpretado diversas vezes pelo pesquisador para que se mantivesse a fidelidade quando a real intenção de cada resposta, analisando não somente o áudio, mas relembando as expressões corporais, entonações de voz e gestos que cada professor produziu durante a entrevista o que confere uma certa legitimidade a aquilo que está sendo narrado. O confronto de ideias obtidas em todas as entrevistas frente a experiência docente do pesquisador foi importante para obtermos uma construção direcional sobre o tema pesquisado.

### **3.5 Entre o prescrito e o real: professores narram sua prática curricular**

Para chegarmos até a prática curricular no SOME teremos que abordar além do currículo algumas questões que são importantes para compreender como o sistema é entendido, e a partir daí desenvolver a docência nessas escolas do campo mojuense.

Um aspecto importante abordado em diferentes perspectivas pelos professores é sobre a objetividade do SOME para o município de Moju. É consensual que o sistema modular possui grande importância na educação mojuense<sup>44</sup>, como elencado por (PO):

o SOME, podemos dizer numa análise da estrutura da Amazônia, interiores, é mais que importante, é muitíssimo importante [...] de certa forma possibilita que os professores de podermos dizer mais qualificados, graduado, pós-graduado possam estar nesses interiores tendo em vista que a demanda de professores locais não satisfaz a necessidade do município.

O município de Moju possui pouco mais de 9 mil km<sup>2</sup>, existindo grandes distâncias entre as próprias comunidades rurais até a sede municipal, logo a distância seria um impeditivo de haver um deslocamento maciço do alunado do campo para a cidade, então seria mais coerente promover o ensino na própria comunidade de vivência, evitando o deslocamento cansativo dos alunos e também contribuir para que aqueles alunos não abandonassem os estudos precocemente, visto que até a época de implantação do SOME aquele aluno que quisesse continuar a estudar deveria mudar-se para a sede municipal e a maioria não tinha condições financeiras para isso, algo abordado por (PF) como ponto de partida para entender a objetividade do SOME. (PN) acredita que pelo pequeno contingente de alunos nas comunidades rurais na época da implantação do SOME, seria melhor levar o professor até essas comunidades para lecionar duas ou três disciplinas, desta forma seria melhor racionalizado o gasto público naquele local, e de certo modo resolveria o problema da educação local e ainda tornaria viável o financiamento do professor para ao erário municipal.

A objetividade de forma mais técnica compreendida por (PF) e (PN) se justifica por estes professores fazerem parte do início do SOME em Moju, o que na época deveriam ser justificativas do próprio governo municipal para legitimar o sistema modular. Diferentemente, (PE) enxerga o sistema modular como uma adaptação educacional fruto das carências que o município possuía a época de sua implantação, como a precariedade de transporte e de infraestrutura escolar, que fez necessário alguns ajustes para que esse ensino tornasse viável no campo, e que estas particularidades desdobraram em soluções que posteriormente viraram problemas para o trabalho docente, como o “casamento de disciplinas”, exposto como necessário por (PN), e o multiano. Seguindo em uma visão mais crítica sobre o SOME, (PD) percebe o sistema modular como meio político para dar satisfação a sociedade quanto do levar

---

<sup>44</sup> Tanto que em anos recentes vários alunos que passaram pelo sistema conseguiram vagas em Universidades Federais e Estaduais.

a educação aos lugares mais longínquos, ele aponta que a forma como o sistema é organizado é falho, pois a forma como é condensada a carga horária a ser trabalhada prejudica o objetivo de levar uma educação de qualidade nestes lugares.

Ao caracterizar a importância de um sistema de ensino nos deparamos com outro aspecto importante, o que ensinar nesse sistema? A resposta deveria estar no currículo, e Paraíso (2023) acrescenta que deveria preencher sentidos selecionando conhecimentos e discursos políticos. A implantação do SOME não foi seguida de uma proposta curricular, o que de fato ainda não ocorreu, pois mesmo tendo o Documento Curricular Municipal assumido a função de currículo prescrito, esse documento não faz menção ao sistema modular, logo cada professor de forma empírica precisa criar seu currículo com referencial ao que acreditava ser o correto, o que justifica todos os professores afirmarem não ter conhecimento sobre qualquer documento curricular específico ao SOME quando iniciaram a docência no sistema.

Formalmente não existe um currículo específico para o SOME, entretanto (PN) recorda que em uma Jornada Pedagógica Municipal, em 2008, um pequeno grupo de professores se reuniram com a proposta de criar um esboço de conteúdos que deveriam ser referenciais para serem trabalhados no sistema modular, segundo (PN) “a gente tentou fazer, fizemos foi usada como uma referência muitas vezes pelos professores, mas mesmo assim não era um documento completo, né? Só falava só sobre o conteúdo”. Essa proposta que (PN) se refere está na Figura 11, foi a que pretensamente foi atribuída como currículo do SOME, mas que ao longo da pesquisa descobriu não ser chancelada pelo SEMED, e que mais (PD) disse ter contato com ela citando sua importância para se ter um ponto de partida sobre o que ensinar no SOME.

Figura 11 – Proposta Curricular História – 6º ao 9º ano, 2013




**PREFEITURA MUNICIPAL DE MOJU**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
DIRETORIA DE ENSINO

## PROPOSTA CURRICULAR HISTÓRIA - 6º AO 9º ANO

**Professores elaboradores:**  
[Redacted]  
[Redacted]  
[Redacted]

**MOJU – PARÁ**  
2013

Proposta curricular unificada da disciplina de História no Ensino Fundamental Maior (6º Ano ao 9º Ano) no Município de Moju.

**SÉRIE: 6º ANO:**

**OBJETIVO GERAL:** O objetivo do ensino da História atende tanto às necessidades de desenvolver competências intelectuais quanto à tarefa de formar cidadãos para uma vida solidária e democrática.

1º bimestre	Objetivos específicos
<b>A introdução aos estudos históricos</b> - A importância do estudo da História. - O trabalho do historiador. - As fontes históricas. - O tempo e a História. - As origens do ser humano. - A evolução dos ser humano.	- Perceber que a história é a ciência que estuda as ações humanas no tempo. - Compreender como atuam os historiadores, como examinam as fontes. - Destacar a importância da relação presente? passado para o estudo da História. - Identificar os conceitos de fonte histórica, sujeito histórico e tempo histórico. - Perceber que os calendários e os relógios são invenções humanas feitas para medir o tempo. - Comparar diferentes visões a respeito da origem da vida no planeta. - Constatar que o ser humano é resultado de um longo processo evolutivo. - Comparar os modos de vida do homem no paleolítico com o neolítico.
<b>2º Bimestre</b> - O ser humano chega à América. - O povoamento da América pré-colombiana: Incas, Maias e Astecas. - O povoamento do Brasil: os povos nativos do Brasil. - A vida dos primeiros brasileiros.	- Conhecer as principais hipóteses e teorias sobre a chegada dos primeiros seres humanos na América. - Caracterizar a vida dos primeiros habitantes da América e suas diferenças. - Identificar as organizações políticas, sociais e culturais dos povos maias, astecas, incas e povos nativos brasileiros.

habitantes do Brasil	- Conhecer as práticas religiosas dos povos maias, astecas, incas e povos nativos brasileiros.
<b>3º Bimestre</b> - A civilização grega - localização - povoamento - dos genos às cidades-estados - A cidade-estado de Atenas. - A cidade-estado de Esparta - Mito, religião e cultura grega	- Compreender os conceitos de democracia e oligarquia e diferenciá-los, a partir das experiências históricas de Atenas e Esparta. - Comparar a organização política de Esparta com Atenas, no séc. V a.c, estabelecendo diferenças e semelhanças. - Relacionar a Guerra de Tróia com os poemas Ilíada e Odisseia. - Entender a relação entre os homens da Grécia antiga e seus deuses.
<b>4º Bimestre</b> - A civilização Romana - Localização - povoamento - A sociedade romana - A evolução política romana: monarquia, República, triunviratos, tribunos e Império. - A escravidão e resistência em Roma - As lutas sociais em Roma: patrícios x plebeus. - As conquistas dos Plebeus em Roma - O mito, religião e a cultura em Roma.	- Caracterizar o grupo social dos Patrícios e dos Plebeus, explicando os fatores que geraram os conflitos entre eles. - Diferenciar as características que definiam, em Roma, o cidadão, o não cidadão livre e o escravo. - Compreender o papel social dos gladiadores romanos. - Reconhecer, em um organograma, as características que definiam as camadas sociais em Roma. - Identificar as principais mudanças ocorridas em Roma com a expansão das conquistas. - Conhecer a religiosidade dos romanos na Roma Antiga.

**SÉRIE: 7º ANO:**

**OBJETIVO GERAL:** O objetivo do ensino da História atende tanto às necessidades de desenvolver competências intelectuais quanto à tarefa de formar cidadãos para uma vida solidária e democrática.

1º bimestre	Objetivos Específicos
<b>A formação da Europa feudal</b> - O feudalismo - A sociedade Feudal - A economia feudal - A igreja na idade média - O ensino e a cultura na Europa feudal - A crise do feudalismo - As cruzadas	- Entender que a sociedade feudal resultou da síntese de instituições romanas e germânicas. - Diferenciar as três ordens que compunham a sociedade feudal: clero, nobreza e os camponeses. - Reconhecer as principais características da economia feudal. - Analisar as cruzadas, destacando os fatores econômicos, religiosos e políticos.
<b>2º Bimestre</b> - O Mundo árabe: Povoamento, cultura, política, sociedade - O nascimento e expansão do Islão - A África antes dos Europeus: cultura e sociedade. Reinos: Gana, Mali e Iurobás - Os Europeus chegam à África.	- Identificar as principais características da civilização árabe. - Conhecer algumas crenças e procedimentos dos muçulmanos. - reconhecer nas culturas africanas pré-coloniais seu devido valor. - Conhecer alguns reinos africanos e destacar suas principais características. - Desenvolver uma atitude de respeito diante das diferenças e repudiar qualquer forma de intolerância e discriminação.
<b>3º Bimestre</b> - A formação dos Estados Modernos. - Absolutismo - Mercantilismo - As revoltas camponesas. - O renascimento - A cultura Humanística do renascimento	- Identificar as principais características do processo de formação dos estados nacionais europeus. - Conhecer os motivos que levaram às revoltas camponesas na Europa Absolutista. - Identificar as principais características do mercantilismo. - Reconhecer as principais características do pensamento humanista.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar a idade Média com o renascimento e perceber as mudanças e as permanências de um período para o outro.</li> </ul>
4º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber as diferenças entre as doutrinas Calvinista, católica e luterana em relação a salvação dos homens.</li> <li>- Listar as principais resoluções do concílio de Trento.</li> </ul>
- Reforma protestante	
- A contrarreforma	
- A expansão Marítima	
- A colonização Portuguesa na América:	
- A colonização espanhola na América	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar as principais características da expansão marítima portuguesa com a espanhola.</li> <li>- Percebe a relevância das viagens marítimas portuguesas e espanhola como marcos que alteraram a história do Mundo.</li> </ul>

SÉRIE: 8º ANO:	
<p><b>OBJETIVO GERAL:</b> O objetivo do ensino da História atendem tanto às necessidades de desenvolver competências intelectuais quanto à tarefa de formar cidadãos para uma vida solidária e democrática.</p>	
1º bimestre	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iluminismo</li> <li>- A independência dos Estados Unidos</li> <li>- A revolução francesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o antigo regime e o Iluminismo.</li> <li>- Relacionar a tolerância religiosa com a liberdade de expressão defendida pelos iluministas.</li> <li>- Caracterizar a política fiscal inglesa aplicada nas treze colônias depois da Guerra dos Sete Anos e perceber a relação entre esse fato e o processo de independência.</li> <li>- Identificar as diferentes posições defendidas nas treze colônias em relação ao rompimento com a Inglaterra.</li> <li>- Ordenar cronologicamente principais momentos da revolução francesa.</li> <li>- Analisar um organograma da constituição Francesa de 1791 e estabelecer relações entre a estrutura de poder e o acesso ao voto.</li> <li>- Compreender a complexidade da revolução Francesa, cujo andamento foi marcado pela diversidade de interesses e objetivos provenientes de camadas sociais heterogêneas.</li> </ul>
2º Bimestre	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Revolução Industrial</li> <li>- A luta operária e o sindicalismo.</li> <li>- A vida dos operários na Inglaterra do século XVIII</li> <li>- A Mineração no Brasil no século XVIII.</li> <li>- As relações de trabalho nas Minas e Gerais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as principais características da revolução Industrial inglesa.</li> <li>- Compreender as condições sócioeconômicas e políticas que explicam o pioneirismo inglês na industrialização.</li> <li>- Sintetizar as mudanças ocorridas no processo de produção na Inglaterra e perceber os efeitos dessas mudanças nas relações de trabalho.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- A vida cotidiana nas Minas Gerais</li> <li>- Os movimentos de independência do Brasil: Inconfidência e conjuração Baiana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a situação do trabalho infantil no início da industrialização na Inglaterra, assim como no Brasil atual.</li> <li>- Conhecer as formas de luta feitas pelos operários na Inglaterra do séc. XVIII e XIX.</li> <li>- Reconhecer a importância e o predomínio do trabalho escravo na extração aurífera da região das minas.</li> <li>- Caracterizar e comparar as conjurações Mineira e Baiana.</li> </ul>
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar a vinda da família real para o Brasil com a abertura dos portos, compreendendo seu significado no processo de independência do Brasil.</li> <li>- Reconhecer as mudanças que a chegada da corte trouxe para a cidade do Rio de Janeiro e comparar aspecto da cidade naquela época com os dias atuais.</li> <li>- Identificar os grupos políticos que disputavam poder durante o Primeiro Reinado.</li> <li>- Compreender a estrutura política do Primeiro Reinado.</li> <li>- Conhecer principais características da constituição de 1824.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A crise do Sistema colonial</li> <li>- A vinda da família real portuguesa ao Brasil</li> <li>- O Brasil se torna a sede do governo português.</li> <li>- A independência do Brasil</li> <li>- O Primeiro Reinado.</li> </ul>	
4º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar as principais das revoltas regenciais.</li> <li>- Identificar a composição social e as propostas defendidas por Restauradores, Liberais Moderados e Liberais Exaltados.</li> <li>- Diferenciar a produção cafeeira do vale do Paraíba e do Oeste paulista durante o Segundo reinado.</li> <li>- Reconhecer a importância do movimento abolicionista do século XIX e assumir uma postura crítica contra qualquer forma de preconceito racial.</li> <li>- Reconhecer os efeitos gerados no Brasil pela abolição do tráfico negreiro em 1850.</li> <li>- Compreender os interesses das elites agrárias em incentivar a vinda de imigrantes para o Brasil.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Período Regencial.</li> <li>- As revoltas regenciais.</li> <li>- O Segundo Reinado.</li> <li>- A Expansão cafeeira no Brasil.</li> <li>- Os imigrantes no Brasil.</li> <li>- O processo de abolição da escravidão no Brasil</li> </ul>	

SÉRIE: 9º ANO:	
<p><b>OBJETIVO GERAL:</b> O objetivo do ensino da História atendem tanto às necessidades de desenvolver competências intelectuais quanto à tarefa de formar cidadãos para uma vida solidária e democrática.</p>	
1º bimestre	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A proclamação da República no Brasil.</li> <li>- A República da Espanha e a República dos coronéis.</li> <li>- Os movimentos sociais durante a República velha no campo e na cidade.</li> <li>- A Primeira Guerra Mundial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as características do regime republicano implantado no Brasil no Brasil e 1889.</li> <li>- Caracterizar a estrutura política definida pela constituição de 1891.</li> <li>- Explicar a Guerra de canudos, Cangaço, revolta da vacina e chibata, inserindo-os no quadro sócio-econômico do início do regime republicano.</li> <li>- Identificar os fatores que levaram à primeira Guerra Mundial e os resultados advindos desse conhecimento.</li> <li>- Desenvolver uma atitude de repúdio às guerras e outras formas de violência e de valorização do diálogo, tolerância e da justiça.</li> </ul>
2º Bimestre	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Revolução Russa</li> <li>- O totalitarismo na Europa.</li> <li>- O fascismo na Itália</li> <li>- O Nazismo na Alemanha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as razões que levaram à queda do Czarismo e à revolução socialista na Rússia e reconhecer o caráter totalitário do regime stalinista.</li> <li>- Reconhecer as principais características do socialismo.</li> <li>- Caracterizar o período do entreguerras, destacando a importância do tratado de versalhes e da crise econômica de 1929 para a vitória do nazismo na Alemanha.</li> <li>- Caracterizar o Nazifascismo como uma ideologia assentada no Nacionalismo e no totalitarismo estatal, na imposição de um partido único, monopolizado pelo Estado, no culto ao chefe no aniquilamento das oposições.</li> </ul>

	por meio da força e dos instrumentos de propaganda política.
3º Bimestre	- Compreender a revolução de trinta como um tema polêmico, tanto entre os contemporâneos quanto na historiografia.
- O golpe de trinta.	
- O governo Vargas: Governo provisório.	- Identificar as principais características da Revolução Constitucionalista de 1932.
- O Estado novo	- Caracterizar o Estado Novo do ponto de vista político, econômico social e Compreender o contexto em que esse regime foi instalado.
- A cultura durante o Estado Novo	- Identificar as principais conquistas dos trabalhadores Brasileiros durante a Era Vargas.
- A Segunda Guerra Mundial	- Reconhecer o rádio como o mais forte veículo de comunicação da Era Vargas, ao mesmo tempo meio de diversão, informação e propaganda.
- As conferências do pós II Guerra Mundial	- Caracterizar a política populista de Getúlio Vargas.
	- Reconhecer os principais acontecimentos da II Guerra e destacar os resultados do conflito na configuração do mundo bipolar.
	- Posicionar-se contra as guerras e a favor da resolução pacífica e negociada dos conflitos, agindo no sentido de promover uma cultura de paz.
4º Bimestre	- Identificar os principais acontecimentos políticos, econômicos e sociais no Brasil entre 1946 e 1964.
- Os governos populistas no Brasil: Dutra, Vargas, JK, Jânio e Goulart.	- Reconhecer e explicar as principais características do regime militar que se implantou no Brasil em 1964.
- O Golpe Militar de 1964	
- A Ditadura Militar: governos militares	- Identificar os principais acontecimentos políticos, econômicos e sociais ocorridos no Brasil entre 1964 e 1985.
- Resistências ao regime militar.	
- Redemocratização e o governo Sarney.	- Conhecer as diversas formas de resistências feita pelos brasileiros contra a ditadura.

	- Perceber o uso político do futebol e da copa de 1970 pelo regime militar.
	-Relacionar as mudanças processadas no durante o regime militar e a redemocratização política do país.
Referência Bibliográfica:	
Projeto Araribá: história/ organizadora editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. - 2ª edição. - São Paulo: Moderna, 2007. Obra em 4 V. para alunos de 8º ao 9º Ano.	
Braick, Patrícia Ramos. História: das cavernas ao terceiro milênio / Patrícia Ramos Braick, Myriam becho Mota. ---2. ed. --- São Paulo : Moderna, 2006. Obra em 4 V. para alunos de 6º ao 9º ano.	

Fonte: Arquivo do pesquisador (2023)

Anterior a “Proposta Curricular” cada professor já possuía seu referencial próprio para produção do currículo de História. (PF) quando iniciou sua docência no SOME, lembra que seu currículo tinha referencial urbano, e que desenvolvia suas aulas de História de acordo com a matriz urbana. A partir desse referencial criava seu próprio material didático, e levava para os alunos nas comunidades onde trabalhava, e quando indagado sobre a existência de material didático respondeu que “Não, não, não tinha. O que me lembro na época, é a SEMED dá pra gente 300 xérox<sup>45</sup> [...] era por, por módulo. Por exemplo, cada professor, era pros professores, aí eu tinha 300 xérox, eu poderia preparar um material já levar xerocado pra lá”.

Havia por parte dos professores um referencial curricular baseado nos livros didáticos fornecidos pelo PNLND, o que serviam também como referencial para a produção de materiais didáticos, o livro didático assumia a função de um currículo referencial para os professores. A partir dos livros didáticos construía-se um referencial curricular e também a produção de material apostilado para ser trabalhado, o que era uma constante entre os professores. (PN) recorda que passava duas semanas na comunidade, quando voltava para a sede municipal, local de sua residência, passava seu fim de semana produzindo material para trabalhar nas

<sup>45</sup> (PF) afirma que as cópias fornecidas pela SEMED duraram apenas no primeiro ano após a implantação do SOME, depois foi descontinuado.

semanas seguintes com seus alunos. Outro aspecto interessante memorado por (PN) é a socialização que ocorria entre os professores nos momentos de reuniões pedagógicas ao final de cada módulo:

a gente conversava com os colegas, eu lembro que eu conversava, o que tú tá trabalhando? Qual é teu material? Qual teu conteúdo? O que foi que tu trabalhou? A gente fazia isso, e pro caos ser maior ainda a gente trabalhava História, Geografia e Ensino Religioso e em multisséries.

Apenas (PD) afirmou usar a “Proposta Curricular” (figura 2) para formulação de seu material didático, e não produzia apenas apostilas, mas também materiais lúdicos para tentar de forma mais fácil sintetizar os conteúdos trabalhados, dando destaque também aos Temas Transversais referentes aos PCNs. (PO) complementa que a produção de materiais didáticos precisa constantemente ser atualizada para atender demandas locais, algo também salientado por (PE) que percebe o mesmo tipo de apostila não pode ser usado em comunidades diferentes, cada lugar tem uma especificidade, o que torna o trabalho do professor ainda mais cansativo a cada módulo por precisar adequar seu material didático. (PE) atenta para um ponto interessante na sua produção de materiais didáticos que é sobre a presença de imagens junto aos conteúdos, o que segundo ele facilitaria o entendimento do fato histórico apresentado.

Além do livro didático, os professores do SOME também usavam outras fontes para a produção de seus currículos referenciais e materiais didáticos. (PN) produzia a partir de livros científicos obtidos junto a biblioteca da UEPA/Campus Moju<sup>46</sup>, principalmente para trabalhar a História Local, e mesmo assim era um material muito escasso. Com o avanço da escolarização em Moju, (PF) passou a utilizar como referencial curricular os conteúdos de História que eram solicitados nos processos seletivos dos vestibulares, como PRISE (UEPA)<sup>47</sup> e PROSEL (UFPA)<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> A inauguração da UEPA/Campus Moju, ou Campus Universitário Regional do Baixo Tocantins aconteceu em junho de 2000.

<sup>47</sup> Até a adoção do ENEM como forma de vestibular, a UEPA adotava o PRISE – Programa de Ingresso Seriado – como uma das alternativas para o ingresso ao ensino superior, sendo uma porcentagem de vagas destinadas a essa modalidade. Seriam avaliações cumulativas a cada ano do Ensino Médio com a finalidade de preencher estas vagas.

<sup>48</sup> PROSEL da UFPA era o processo seletivo para ingresso a universidade até 2011, quando houve a adoção do ENEM como vestibular.

Vale lembrar que a produção de materiais didáticos por parte dos professores seria a solução para o problema que persiste no SOME, a falta de materiais didáticos nas escolas, que (PE) complementa sobre essa situação:

não tinha transporte para levar livro didático, não se chegava livro didático ou livro didático que tinha lá era muito arcaico, ou a quantidade era mínima, ou tava em condições de não serem utilizados já porque tinha molhado, ou porque tava mofo, ou porque bicho tinha passado, ou seja, tava em condições que não era pra ser utilizado.

Sobre o livro didático (PD) expõe o que presenciou na comunidade Juquiri:

outro problema sério, falta do livro didático e a falta de cuidado com pouco livro didático que ia para comunidade. É, uma vez eu vi lá numa comunidade, lá no Juquiri, um monte de livro assim pegando chuva, quando eu fui lá pegar, as páginas estavam todas grudadas uma na outra, eu precisava daqueles livros, então uma falta de conservação adequada. Essa coisa é muito ruim porque acabou aquele monte de livro indo pro fogo, depois foi queimado e tudo desperdiçado, então não existe esse cuidado assim.

A ausência de um currículo específico e de materiais didáticos podem ser atribuídos diretamente à gestão do poder público por aqueles que controlavam a Secretaria de Educação Municipal. Todos os professores mencionam que não existia empenho da SEMED quanto à produção de um currículo e ainda acrescentam ressaltos que os orientaram durante sua docência no sistema modular. (PF) lembra que debates sobre uma proposta curricular para o SOME somente ocorreram anos depois da implantação do sistema, a proposta exposta na figura 2. A falta de apoio do poder público fez os professores buscarem isso de outras formas, (PE) por não possuir experiência em modalidade de ensino similar ao SOME, preferiu apoiar-se no tempo de experiência e no conhecimento técnico dos coordenadores pedagógicos que a época serviam ao sistema modular a alguns anos, o que também foi o caminho preferível pelo pesquisador. (PD) pelo seu tempo de docência em Moju, acredita que a SEMED nunca se preocupou com questões curriculares ou didático-pedagógicas, a preocupação era que o professor deveria estar presente em sala de aula, ou seja, cumprindo sua carga horária e não sendo objetivo do poder público fiscalizar o que realmente estava sendo ensinado em sala de aula. Para (PD) este fato associado ao poder público admitir professores sem formação específica é o fator preponderante para a baixa qualidade da educação de Moju<sup>49</sup>:

---

<sup>49</sup> O IDEB de Moju, em 2004, ano da implantação do SOME, era 3,0. Em 2013, foi de 3,5, e o mais recente, de 2021, é de 4,4.

eu vi assim uma falta de controle, coordenações pedagógicas não funcionavam, não havia, não havia reunião pedagógica, nada para tratar de assuntos pedagógicos mesmo, então nesse ponto a secretaria falhava muito, não fiscalizava o trabalho do professor, se o professor tivesse boas intenções ia lá e cumpria seu currículo, se não tivesse também ficar por isso mesmo, passou lá deu uma nota e foi levando.

Como solução (PO) enxerga que deveria haver um empenho maior por parte do poder público na figura da SEMED, o que ele identificou não existir em nenhum município por onde trabalhou no ensino público, para propor de forma democrática a construção de políticas para o SOME, entre elas o currículo, pois o ensino deveria ser integrado entre todos os professores do sistema modular para que existisse uma diretriz ao longo do ano letivo com início, meio e fim. (PN) também afirma que não existiu apoio da SEMED quanto às questões levantadas pelos professores, e que de início sentia falta desse apoio, mas com o tempo se acostumou a isso e preferiu outras formas de suprir essa necessidade, como se apoiar nos livros didáticos. Reconhece que atualmente existe o Documento Curricular Municipal com a função de assumir como currículo prescrito, mas afirma que esse documento não é direcionado ao SOME, corroborando com a visão de “esquecimento” do SOME e privilégio do ensino urbano frente ao do campo<sup>50</sup>.

Identificado os referenciais curriculares adotados pelos professores é importante caracterizar como pensam o Ensino de História e o que privilegiar nos conteúdos para efetivamente desenvolver suas aulas. A formação acadêmica do professor também é importante neste processo de produção do próprio currículo devido a cada um possuir uma visão diferente sobre que aspectos acredita ser importante. Um dos dilemas encontrados incide sobre os alunos e o ensino no campo, pois muitos alunos não são originários do campo, na verdade são viventes do campo mas com raízes nas cidades, o que torna complexo, pois ao mesmo tempo que a educação do campo prevê o ensino dentro da realidade do aluno, o aluno prefere estudar aquilo que é ensinado nas áreas urbanas, muito por não se identificarem com aquele local o que acaba por fazer o professor também preferir a influência urbana em suas aulas.

A forma como os professores entendem o Ensino de História é variado, mas em comum podemos afirmar que entendem que a História deve se aproximar do cotidiano do aluno, embora devido a formação acadêmica cada um aborda isso de uma forma particular.

---

<sup>50</sup> Os relatos de (PN) são de importante valor para a pesquisa por ela participar ativamente da construção do Documento Curricular Municipal, e também do administrativo educacional do atual governo eleito de Moju.

(PE) entende que por ser professor de Geografia de formação desenvolve o Ensino de História mais voltado para a didática ligada a sua formação buscando sempre entrelaçar os conteúdos de História aos de Geografia que é onde se sente mais confortável, e para isso privilegia temas ligados a História do Brasil, da Amazônia e de Moju. Contrariando (PE), (PD) observa que não há muita diferença entre o Ensino de História e Geografia, lembrando que ele também é formado em Geografia, inclusive acreditando que a didática seria a mesma entre as ciências, e a diferença seria apenas os conteúdos apresentados, por isso privilegiava os conteúdos da historiografia clássica para abordar a História em sala de aula. Acreditamos que esse pensamento de (PD) seja pertencente ainda com a visão acadêmica existente nos anos 1980, época de sua formação, onde era observado essa ligação metodológica e didática comum a todos os cursos da área das humanidades.

Aproximar o Ensino de História da realidade dos alunos para (PF) seria o objetivo primordial, mas que identificou com o tempo de docência não ser o ideal para o sistema modular. Até 2008, (PF) era professor exclusivamente do SOME, e nesse ano também passou a integrar os quadros da SEDUC, passou a observar que com a maior abertura do acesso ao ensino superior nos anos 2000, os alunos almejavam conteúdos ligados ao ENEM, por isso ele justifica a escolha por currículos ligados aos vestibulares, então para ele seria preferível selecionar conteúdos que constantemente eram presentes nestas avaliações.

Pois é, é bacana, é bacana a gente trabalhar, por exemplo, a história do açaí, trabalha muito com açaí, a questão do extrativismo da madeira que tem muito pra lá, as drogas do sertão, mas isso não cai no vestibular, isso não cai no ENEM. Então foi aí que eu argumentei, quanto a eficácia, tem razão porque muitos vão querer, mas em sua maioria eles tão tentando apenas terminar seu ensino médio, mas agora muitos querem, como tem essas cotas pra quilombolas, essa região dos quilombolas tem muita gente fazendo advocacia, direito, medicina.

Existem também professores, como (PN), que adota diretrizes de um Ensino de História mais tradicional que valoriza a historiografia tradicional, dos fenômenos sociais e políticos ligados ao continente europeu, dando ênfase a História cronológica dos conteúdos que são abordados na forma de ciclos econômicos, que segundo (PN) são suficientes para abordar a História em sala de aula, como as guerras e as independências, e também a abordagem de temas que possuem um apelo regional ou local, como a Cabanagem por ser uma revolta ocorrida no Pará, e o período da escravidão brasileira por Moju possuir uma extensa região quilombola. Ainda dentro desta perspectiva, (PO) observa que o Ensino de

História no SOME não possui em referencial único, o que dificulta na didática da História, pois a variedade de abordagens históricas por partes dos professores prejudica o aluno que se perde nessa diversidade ao longo do Ensino Fundamental. (PO) salienta que privilegia em suas aulas conteúdos voltados à História Antiga e das Américas, sempre com muita agilidade devido ao tempo ser fator preponderante para o desenvolvimento de suas atividades docentes.

Ao debater com os professores do SOME podemos perceber que existe uma percepção curricular ainda muito centrada no tradicionalismo, com estruturas fixas e dispostas na forma de um encadeamento de conhecimento a ser perseguido dando então o sentido ao conhecimento como algo prático para introdução ao mundo do trabalho (Silva, 2005). Talvez isso aconteça devido à rotatividade dentro do sistema modular com a concentração da carga horária que exige do professor uma dinâmica de tempo acelerado visto que impreterivelmente em dois meses e poucos dias deverá deslocar para outra escola. Como sabemos, até pela configuração do sistema educacional brasileiro, muitos professores ainda enquanto alunos foram adquirindo seus saberes na perspectiva tradicional, e por esta familiaridade, inclusive presente na formação de professores, seria mais cômodo manter esta estrutura. O pesquisador também assume a tendência ao tradicional devido em sua época de formação não possuir debates para entender novas concepções curriculares, tendo formação pedagógica dentro de uma visão tradicional.

Diante de todas as dificuldades e especificidades do SOME, os professores destacam pontos distintos que impactam de alguma forma a prática docente no sistema. A insistência do poder público no “casamento de disciplinas” é apontada como fator de desestímulo tanto para alunos quanto para os docentes.

Outro ponto muito presente nos relatos sobre o SOME é sobre a estrutura e infraestrutura e as formas que elas poderiam influenciar na prática pedagógica ou até mesmo na vida dos professores nas escolas do sistema modular. Hoje podemos perceber um avanço com relação a estrutura das escolas com reformas, um avanço pequeno se compararmos as escolas municipais urbanas. (PF) recorda sobre a estrutura das escolas no início de sua docência no SOME:

Ah, meu amigo, tinha, a maioria das escolas eram de madeira na época, maioria não, acho que todas, quadro de giz, hoje não, hoje já, por exemplo, hoje tem casa de professor em muitas comunidades. Na minha época não tinha, nós tínhamos que ir pra casa de alguém, como tô dizendo, teve um polo que eu fui que nós ficamos no barracão que não tinha parede, chão batido, só tinha um quartinho, a gente colocava

as coisas lá, né, inclusive, pra tomar banho era o igarapé que passava lá, tudo tranquilo.

(PE) afirma que seu trabalho pedagógico no SOME sempre foi comprometido pela falta de estrutura existente nas escolas do sistema modular, isso o impedia de desenvolver o ensino em novas perspectivas com o auxílio de tecnologias, por exemplo, já que quando iniciou sua trajetória docente não havia internet nas escolas rurais, e em algumas nem energia elétrica existia, além dos já citados livros didáticos. Os pontos levantados por (PF) e (PE) ainda são complementados por (PN) expondo que além da falta de estrutura, a falta de compromisso de docentes e servidores das escolas era outro ponto a se destacar, segundo ela existia locais onde a merenda não era preparada e como consequência o encurtamento do período de aula, que muitas vezes já era pequeno devido aos longos deslocamentos dos alunos, isso também contribuía para aumentar a deficiência na prática pedagógica. Para (PO) a discrepância existente entre o SOME e o ensino urbano é observado somente na falta de estrutura das escolas, pois em outros aspectos, como a qualificação docente, o sistema modular é até mais qualificado que outras modalidades de ensino do município, embora muitos não tenham formação específica em educação do campo.

Figura 12 – EMEIF Igarapé-açu antes da reforma, 2014, depois da reforma em 2021



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024).

Uma singularidade entre os professores é de que existe uma preferência pelo poder público pelo ensino urbano frente ao rural. Tal afirmativa é sustentada na experiência dos docentes que não veem diferenças quanto ao nível educacional dos alunos que estudam no SOME e aqueles que frequentam o ensino urbano. (PE) observa que

de aluno, de aluno cognitivamente avaliando o aluno a capacidade cognitiva dele do desempenho dele não há muita diferença, eu percebi. Capacidade de absorção de conteúdo de interação, ela não é tão diferente assim obviamente que uns têm uma carência maior devido a recursos, quando você tem mais recursos trabalha melhor, você sem recurso trabalha de forma mais precária.

Frente as mazelas do SOME, (PF) por sua experiência docente acentua que os alunos

tinham um aproveitamento, prestavam mais atenção. Aqui (cidade) eles não querem muito saber, ainda mais naquele negócio de celular. A gente pega dificuldade, a gente tem essas certas dificuldades ainda hoje, aqui mesmo com o livro didático, por exemplo, eu não estou mais no Some, mas eu via que lá eles queriam aprender, tentavam fazer atividade.

Mesmo o SOME sendo creditado como uma modalidade de ensino que na prática possuía mais aproveitamento que o regular urbano, os professores (PE) e (PD) levantaram voz a um aspecto endêmico no sistema modular, a grande quantidade de alunos semianalfabetos ou analfabetos funcionais. Para eles, a somatória das condições de trabalho associadas ao grande número de alunos não totalmente alfabetizados prejudicava muito o andamento de suas aulas, o que por eles era o maior problema do sistema modular, seguido pelos demais apresentados.

Além dos problemas elencados acima, (PD) também expõe outro dificultador do trabalho docente, as disputas externas a escola que de algum modo adentravam e prejudicavam o ambiente escolar e o desenvolvimento pedagógico. (PD) aponta para o fato de em comunidades quilombolas existir pressão para se ensinar temas voltados para o quilombo, entretanto é observado que não existe uma diretriz municipal para que isso ocorra.

O debate sobre o multiano e seus impactos no SOME também foram debatidos pelos professores entrevistados, o que será apresentado a seguir.

### **3.6 O SOME e o multiano**

Seguramente Moju não é o único município da microrregião do Tomé-Açu que possui turmas multianuais. Ao abordarmos o tema nos remetemos ao que Hage (2011, p. 123) expõe as características comuns às escolas multianuais na Amazônia.

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias. A oferta irregular da merenda também interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar.

Grande parte desta caracterização se encaixa nas escolas do sistema modular, mas não é a caracterização o que queremos abordar neste trecho final do capítulo, e sim como os professores se relacionavam com o multiano.

A lacuna não preenchida da ausência de um currículo específico para o SOME, implica ainda em complexidade maior quando se trabalha em uma turma multiano, pois quais conteúdos devem ser escolhidos? O que deve ser privilegiado? Em uma perspectiva de tempo reduzido e de diferentes níveis de aprendizado dos alunos. É muito comum em turmas multianuais ouvir dos alunos relatos do tipo “de novo a mesma coisa do ano passado?” ou “o professor sempre trabalha isso”. As justificativas dadas pelo poder público para a existência do multiano passam por dois pontos, o primeiro pela não disposição de espaço físico na escola para que turmas seriadas sejam formadas, e o segundo devido ao contingente de aluno ser aquém do que os gestores acreditam ser um número ideal para ser formar uma turma seriada.

(PF) lembra que o multiano sempre existiu no SOME, e nos primeiros anos que se seguiu a implantação do sistema era muito mais presente que hoje, entretanto pondera que no Ensino Fundamental Anos Finais sempre que possível existiam turmas anuais, o que ele não via acontecer nos Anos Iniciais onde o multiano era a regra. O número de alunos nesse período era baixo nas comunidades mais distantes da sede municipal, o que o poder público justificava com a formação dessas multianos, (PF) explana “olha trabalhei no Inviral com 4 alunos [...] a aula era assim, colocava as 4 cadeiras aqui, às vezes ia pro quadro, quando só no bate papo mesmo”.

Atualmente, não existe um currículo ou diretriz do poder público sobre como trabalhar com turmas multianuais. Em períodos distintos do SOME, devido à emergência que se dava a cada vez que um professor necessitava trabalhar em turmas multianuais, era ressuscitado a cada vez o debate sobre a importância de um currículo para turmas multianuais, mas que por várias questões não era implantado pelo poder público, embora algumas propostas nesse sentido chegassem a ser apresentadas.

Usualmente às turmas multianuais eram formadas por agrupamentos de duas séries/anos, mas em alguns locais era possível observar turmas com até quatro séries/anos, geralmente as multianuais eram de 6º/7º anos e de 8º/9º anos. No ano de 2024, por exemplo, a maioria das escolas do SOME ainda possuem turmas multianuais, o que faz o trabalho docente ser ainda mais complexo, pois como abordado por (PE) “você não tem formação, eu não tenho formação para trabalhar com multissérie, né. Eu acho que dificilmente tem na academia”, não existe uma formação específica para que seja trabalhado tal especificidade, nem por parte do poder público quanto pela formação acadêmica dos professores, devido as universidades em suas grades curriculares não abordarem tal tema, além de ainda privilegiar o urbano frente ao rural.

Para as turmas anuais os professores utilizam referenciais em livros didáticos, o que não acontece tão facilmente com o multiano por não existir, pelo menos no município, material específico. É difícil para o professor sem uma orientação entender o que privilegiar para a formação desse currículo, logo o currículo referente ao EJA para o Ensino Fundamental Anos Finais passou a ser uma das possíveis referências. (PF) revela que ele

tinha um livro do EJA que era de 3ª e 4ª etapa, que é justamente 6º/7º e 8º/9º, um livro laranja e um verde que era justamente para etapas, essas multisséries, eu trabalhava com currículo que tinha nesse livro porque você via conteúdos aqui na cidade tem que servi.

Infelizmente não conseguimos ter contato com esse livro citado por (PF) por ele ter doado esse material. Era diversa a forma encontrada pelos professores para preencher o currículo do multiano, (PO) usava do “improvisado” para encontrar conteúdos adequados, sendo que ele selecionava alguns conteúdos próprios a cada ano e os juntava, o que também era referencial para produção de seu material didático, o que é representado pelo quadro 6, o mesmo foi observado por (PN), (PE) e (PD).

Tabela 6 – Conteúdos para produção material didático 7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> séries (8<sup>o</sup>/9<sup>o</sup> anos) relativo a indicação proposta pelo Documento Curricular Municipal

<b>Conteúdo</b>	<b>Série/Ano Série</b>
Iluminismo e despotismo esclarecido	7 <sup>a</sup> /8 <sup>o</sup>
Independência Americana	7 <sup>a</sup> /8 <sup>o</sup>
Revolução Francesa	7 <sup>a</sup> /8 <sup>o</sup>
Revolução Industrial	7 <sup>a</sup> /8 <sup>o</sup>
Família Real no Brasil	7 <sup>a</sup> /8 <sup>o</sup>
Primeiro Reinado	7 <sup>a</sup> /8 <sup>o</sup>
Período Regencial	7 <sup>a</sup> /8 <sup>o</sup>
Segundo Reinado	7 <sup>a</sup> /8 <sup>o</sup>
Proclamação da República e República Velha	8 <sup>a</sup> /9 <sup>o</sup>
Movimentos sociais na República Velha	8 <sup>a</sup> /9 <sup>o</sup>

Fonte: Arquivo do pesquisador (2024).

Devido aos problemas relativos aos níveis de aprendizado dentro de uma turma multiano era evidente que deveriam ser privilegiados conteúdos da série/ano menor. Assim, 6<sup>o</sup>/7<sup>o</sup> multiano, geralmente é privilegiado conteúdos do 6<sup>o</sup> ano, quando o aluno era promovido ao 7<sup>o</sup> ano novamente veria aquele mesmo conteúdo de quando ele estava no 6<sup>o</sup> ano, e isto acontecendo até chegar ao 9<sup>o</sup> ano, o que é demonstrado no quadro 6, com uma ênfase maior aos conteúdos do 8<sup>o</sup> ano frente aos do 9<sup>o</sup> ano, (PO) enfatiza

é super complicado isso a gente fazer uma junção do que nós trabalhamos o sétimo/oitavo, perdão, sexto/sétimo e o oitavo/nono né, se já por si só já não é tão fácil trabalhar não tendo este currículo orientado pela SEMED, é as turmas normais, pior mais difícil ainda é trabalhar os multisseriados. O que a gente faz? A gente vai improvisando, juntando, anexando aí na mesma apostila é assunto do sexto, sétimo, do oitavo e nono, e ainda assim com muitas dificuldades.

Geralmente, escolas do SOME possuem turmas multianuais em todo os anos, o que faz o conhecimento ser fracionado para esses alunos. (PE) sobre a forma de organização multiano sintetiza “isso não é para existir, multissérie é algo que deve tem que ser, sabe, banida nesse sentido porque ele é um prejuízo para o aluno e para o processo ensino-aprendizagem”, o que é complementado por (PO) “o aluno não está ainda inserido a ser introduzido assuntos voltados para a série dele, o que dificulta muito o aprendizado desse aluno que fica limitado a chegar até o final do ano ou final do módulo, o conteúdo que deveriam ser trabalhado de fato”.

Ainda podemos atribuir ao multiano um maior trabalho a ser despendido pelo professor, uma vez que um novo planejamento deve ser feito para atender as necessidades específicas daquela turma multiano.

De fato o multiano não é a melhor forma de se proporcionar a educação pelos interiores de Moju, ou da Amazônia, entretanto devemos entender que as condições de cada localidade devem ser analisadas para introdução ou não do multiano, o que mais se observa é a morosidade de autoridades políticas para que as justificativas dadas pelo próprio poder público como fatores determinantes da implantação do multiano sejam superadas, como a ampliação e reforma de prédios que são os mais citados, e junto a ausência de materiais didáticos próprios contribuem para precarização educacional.

## **4. CURRÍCULO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL PARA O SOME**

### **4.1 O que fazer?**

A pesquisa constatou que durante anos Moju não possuía um currículo prescrito, com a aprovação da BNCC, em 2017, em âmbito local o Documento Curricular Municipal a partir de 2022 assume essa função, entretanto não existe no documento debate sobre o SOME, e principalmente sobre como a educação no campo deveria ser desenvolvida no sistema modular, e por isso sentimos a necessidade de abordar temas que no currículo municipal sejam um caminho aberto para que as disputas e resistências sociais sejam debatidas em sala de aula para fomentar o conhecimento sobre a realidade local e transpassar Moju do centro do currículo real para o prescrito.

Podemos destacar duas constantes nos discursos dos professores entrevistados que vão nos guiar para a construção de uma proposta de intervenção didático-pedagógica para o SOME, a insistência na regionalidade por parte da coordenação do sistema e a falta de materiais sobre a História Local. Em reuniões sempre era pedido para que os professores de um modo geral trabalhassem com os alunos a valorização de temas regionais, desde a Matemática até Educação Física, desse modo era comum que esses professores introduzissem elementos da cultura paraense em suas aulas, como um professor de Matemática frisava que em vez de usar exemplos com laranjas ele usava com açaí ou outras frutas amazônicas. Entretanto para os professores que lecionavam História, Geografia e Estudos Amazônicos isso era bem mais complexo, e uma narrativa que insistia era a de que não existia materiais didáticos ou paradidáticos que abordassem a regionalidade mojuense.

Assim como aconteceu com as propostas curriculares produzidas pelos professores do SOME em anos anteriores que não chegaram a ser introduzidas no sistema, havia também um insistente discurso sobre a necessidade de uma produção por parte do governo municipal de um material que pudesse ser trabalhado na rede municipal, principalmente nos componentes curriculares de História e Estudos Amazônicos.

Em minha trajetória docente no sistema modular posso destacar alguns livros que em partes auxiliaram na busca em tentar preencher esse espaço vazio que era sobre a História Local e da Amazônia. O primeiro é o livro “Estudos Amazônicos: Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano” de Tiese Teixeira Júnior, que embora não trate especificamente do município de

Moju, aponta caminhos para se trabalhar História da Amazônia onde podemos introduzir a regionalidade mojuense no contexto da obra, este livro é muito bom para introduzir e aprofundar os Estudos Amazônicos. Também era utilizado a obra de Violeta Refkalefsky Loureiro intitulada “Amazônia: história e análise de problemas (do período da borracha aos dias atuais)” este auxilia a entender como se deu a construção do homem amazônico anterior a ditadura militar, e também relaciona este homem com os problemas que vieram a posterior. Por último o livro que podemos destacar é “Rio das cobras: divino espírito santo do Moju” de Válber Salles, este terceiro destaca bem períodos mais recentes da história mojuense bem como a geografia amazônica, entretanto mesmo estando em sua 3ª edição, deve ser visto com cautela devido a obra citar muitos fatos e acontecimentos sem lastrear fontes históricas, sendo algumas poucas citadas ao final do livro de forma genérica, o que por vez parece uma imensa narrativa emotiva por um indivíduo que viveu aquele período transformando a obra em uma sequência de reportagens em formato de livro mas que possui seu valor histórico se contraposto e verificado a outras fontes históricas que tenham rigor científico.

Figura 13: Capa dos livros auxiliares utilizados para a História Local



Fonte: arquivo do autor (2024)

Embora esses livros fossem utilizados com a finalidade de apresentar a História Local aos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, não era possível construir uma narrativa sobre um objeto específico que seria a História de Moju, o que se fazia era construir recortes temporais que pudessem ser associados ao município.

Assim a proposta didático-pedagógica para mediar a problemática sobre a ausência de um currículo próprio ao SOME e sobre a inexistência de materiais didáticos que abordem temáticas locais será a construção de um material paradidático que se assemelha em partes a uma sequência didática, mas não tem a pretensão de ser, e também se parece a um compêndio o que também não será. A ideia será abordar a temática sobre as “Lutas e disputas pela posse da terra”, temas sensíveis a história mojuense que não encontramos no Documento Curricular Municipal, e que pela BNCC está previsto existir uma parte diversificada que deverá ser desenvolvida para a valorização da regionalidade, logo o tema se encaixará nessa perspectiva.

A construção da proposta se encaixa as turmas de 9º ano ou 8º/9º anos, quando em turmas multiano, do Ensino Fundamental Anos Finais, ao relacionar-se com o objeto do conhecimento na “Ditadura Civil-militar”, o que será aberto adentro para demonstrar como esse processo se desenvolveu na Amazônia, e em especial no Pará e Moju, e poderá ser trabalhado tanto em História quanto em Estudos Amazônicos. Em acordo ao Documento Curricular Municipal o material produzido situará dentro da unidade temática – Ditadura Civil-militar no Brasil – e tem como objetivos do conhecimento:

(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

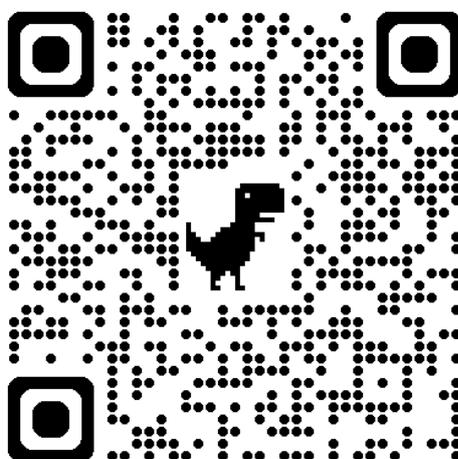
(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. (Moju, 2022, p. 289)

A construção de um material didático para professores não é estranho aquilo que os professores do SOME são acostumados a fazer, é corriqueira a falta de material didático nas escolas do sistema modular, logo a produção de material didático não se torna ou tornou cansativa visto que tal já faz parte do cotidiano de lecionar no sistema modular. Em linhas gerais o material abordará como os projetos do governo ditatorial brasileiro, principalmente a partir da década de 1970 desencadearam na Amazônia, especialmente em Moju, conflitos

agrários pela posse da terra que culminou em diversos episódios de violência, mais recente identificar a luta quilombola pelo direito a posse da terra.

#### **4.2 O material didático**

O qr-code abaixo é o link com o material didático que também se encontra como Anexo C.



## 5. CONCLUSÃO

Ao longo da pesquisa e entrevistas com professores que atuam e atuaram no SOME municipal ficou evidente duas situações, a primeira é sobre a identificação por parte do professor de que em Moju é precário o acesso aos materiais didáticos, principalmente ao conteúdo sobre a História Local, entretanto em segundo momento podemos observar que o livro didático de certo modo é rechaçado pelo professor à medida que ele prefere produzir seu próprio material didático, o que observamos em cada professor entrevistado como uma relação de amor e ódio quanto ao material didático e o currículo.

O objetivo pessoal ao iniciar esta dissertação era observar e entender como os professores do SOME viam o sistema, a carreira, as dificuldades, o ensino e a subjetividade que eles descreveriam em suas entrevistas, esta dissertação é fruto de um trabalho integrado entre o pesquisador e os entrevistados ao longo dos anos de experiência acumulados nessa modalidade municipal de ensino.

Quando o município se adequou às exigências da BNCC e produziu seu próprio currículo referencial fica evidente que não é voltado para conteúdos Amazônicos, e pelo ensino desenvolvido no SOME se associar a educação do campo, embora na realidade seja uma educação rural, faz com que o professor prefira abranger temas que ele acredita ser pertinente para aquela realidade, logo o currículo prescrito torna-se apenas uma referência para o professor produzir seu próprio currículo, o currículo real.

Com essas ausências identificadas acredito que o produto desenvolvido venha a preencher esta lacuna não somente para o SOME, mas para toda a rede municipal de ensino de Moju, uma vez que aborda temas que circundam a história recente do município que pouco são debatidos em ambientes sociais e escolares. O produto educacional primeiramente pensado para os professores de História, mas também podendo ser aproveitado por professores de Geografia e Estudos Amazônicos que se prezarem pela interdisciplinaridade farão uso do material didático, e dessa forma valorizando a história mojuense propondo conhecimento e publicizando um tema não presente no Documento Curricular Municipal.

A escolha do material didático similar a um compêndio ou apostila se deve a realidade do Ensino de História no SOME que é desenvolvido em localidades com pouco acesso ao mundo digital, sendo que em nenhuma escola do sistema possui sala de informática, logo o material pode ser impresso e trabalhado de diferentes formas por professores e alunos, bem

como servir como meio para despertar curiosidade para aprofundamento dos discentes nos temas abordados.

O produto não está pronto e acabado, ele abrange uma pequena parte da história agrária de Moju, de forma didática e cercada por mapas e informações que vão rodear o tema. A escolha também é para se adentrar a pretensa educação do campo que o SOME está envolto devido a algumas escolas estarem dentro destas áreas de conflitos, principalmente as de Jambuaçu, o que para os mais jovens é desconhecido. A temática pode ser considerada um tema sensível já que é pouco debatida na sociedade mojuense, e com a contribuição de novas pesquisas seria interessante ampliar o produto, e por que não desatinar na construção de um livro didático próprio para o Ensino de História Local com a colaboração de todos os professores que lecionam História em Moju, consagrando então a parte diversificada proposta pela BNCC, o que ainda não acontece no município.

As disciplinas cursadas no ProfHistória, e principalmente a eletiva “Escola e Currículo” foram de vital importância para a construção conceitual e didática tanto do produto quanto do texto escrito, pois ao adentrar novamente a academia depois de mais de 15 anos, abriram-se as portas para teorias e métodos novos ou esquecidos, e que transformaram profundamente minha docência, tanto que o tema do produto é parte dessa nova forma de pensar.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL – Empresa Brasil de Comunicação. Lula inaugura usina de biodiesel no Pará. **AGÊNCIA BRASIL**, Brasília, 27 abr. 2005. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2005-04-27/lula-inaugura-usina-de-biodiesel-no-para>>. Acessado 07 abr. 2024.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3.ed. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005.
- ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Michel Foucault e a teoria do poder. *In: **Tempo Social; Rev. Sociol. USP***, S. Paulo, 7(1-2): 105-110, out 1995.
- ALEPA. Deputados Comemoram os 43 anos do Sistema Modular de Ensino. **ALEPA**, Belém, 13 abr. 2023. Disponível em <<https://www.alepa.pa.gov.br/noticia/9052/>>. Acessado em 18 jun. 2023.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *In: **Revista Mana***, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, abr. 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**, 2. ed., Cortez, São Paulo, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos em educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). 9. ed. Petrópolis, Vozes, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasil, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília, 2012.
- BRASIL. **Decreto n. 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)> Acesso em 22 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei 12.711, de agosto de 2012**. Dispõe sobre a lei de cotas e ações afirmativas. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 de ago. 2012.
- CAMPOS JUNIOR, João Thomaz de. **O ensino em história na educação do campo durante a pandemia de 2020/2021**. Dissertação Mestrado – ProfHistória, Ananindeua, 2022.
- CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In: SANTOS, C. A. (org). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação***. Brasília, Incra, MDA, 2008, p. 67-86.

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. *In: Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, 2016, p. 177-203.

COSTA, Renato Pinheiro da. **O Grupo Escolar Lauro Sodré em face da política de expansão do sistema escolar no Estado do Pará: institucionalização, organização curricular e trabalho docente (1968-2008)**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

DOL – Diário Online. Prefeito de Moju tem diploma cassado. **DOL**, Belém, 05 set. 2017. Disponível em: <<https://dol.com.br/noticias/para/noticia-448089-prefeito-de-moju-tem-diploma-assado.html>>. Acessado 07 abr. 2024

FERREIRA, M. de M.. História, tempo presente e história oral. *In: Topoi*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 314–332, jul. 2002.

GALVÃO, Eduardo. Vida religiosa do caboclo da Amazônia. *In: Boletim do Museu Nacional – Nova Série*, Antropologia, Rio de Janeiro, n. 15, p. 1-18, abr. 1953.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. *In: Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n98/n98a08.pdf>>. Acessado 24 mar. 2025.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. *In: Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf*. v. 1, n. 2. jul./dez. Vitória, 2015, p. 174-190.

GOOGLE MAPS. **Mapa Moju-PA. Google dados mapa 2024**. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/Moju+-+PA,+68450-000/@-2.5355429,-49.0335089,9z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x92bc6a0dabe86f8b:0x51e1f0a24924c94e!8m2!3d-1.886756!4d-48.765741!16s%2Fg%2F11bxg1ncqg?authuser=0&entry=tту>>. Acessado 08 abr. 2024.

G1 PA. Nilma Lima (MDB) é eleita prefeita de Moju em eleição suplementar. **G1 PA**, Belém, 25 jun. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/nilma-lima-mdb-e-eleita-prefeita-de-moju-em-eleicao-suplementar.ghtml>>. Acessado 07 abr. 2024

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n.º 129, out/dez, 2014, p. 1165-1182

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. *In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S; PEIXER, Z. (Orgs.). Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. 1ed., v. 01, Florianópolis, Editora Insular Ltda, 2011, p. 123-144.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade/Stuart Hall**. Tradução: SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guaracira Lopes, 11ª ed, Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo – Uma análise para compreensão e mudança. *In: Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. Vol. 3, n. 10, jan/jun, 2007, p. 61-66.

IBGE. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ensino fundamental/Anos finais/Pública/Municipal/Moju**. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/moju/pesquisa/40/78187?tipo=ranking&indicador=78193&ano=2021>>. Acessado em 13 mai. 2024.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/censo2010/apps/sinopse/index.php?uf=15&dados=4>>. Acessado 11 set. 2023

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Proposta metodológica para classificação dos espaços do rural, do urbano e da natureza no Brasil**. IBGE, Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102019.pdf>>. Acessado em 27 mar. 2024.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 08 out. 2023

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em 08 out. 2023

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acessado 08 out. 2023

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acessado 08 out. 2023

INEP. Ministério da Educação. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/mapa\\_do\\_a\\_nalfabetismo\\_do\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_a_nalfabetismo_do_brasil.pdf)>. Acessado em: 17 mar. 2024.

LACERDA, C. C.; SEPEL, L. M. N.. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. *In: Educação e Pesquisa*, v. 45, p. e197016, 2019.

- LIMA, V. R. Reflexões sobre educação do campo e a formação de professores no meio rural. *In: SANTOS, A. R. [et al.] (orgs.). Educação do campo: políticas e práticas*, Ilhéus-BA, Edítus, 2020, p. 145-158.
- LIMA, Déborah de Magalhães. A construção histórica do termo Caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. *In: Novos Cadernos NAEA*, Belém, v. 2, n. 2, p. 5-32, dez. 1999.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo, Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [Livro Eletrônico], Recife, ANPAE, 2018. p. 23-27.
- MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é?. *In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [Livro Eletrônico], Recife, ANPAE, 2018. p. 28-33.
- MARINHO, L. G., VALE, P. N.. Uma análise comparativa entre Educação do Campo x Educação Urbana. *In: VIII Jornadas Internacional Políticas Públicas*. São Luiz, 2017, p. 1-11.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Memória, história oral e história. *In: Oralidades: Revista de história oral*, São Paulo, ano 4, N° 8, jul/dez, 2010, p. 179-191.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. ed., 4ª reimpressão, São Paulo, Contexto, 2015.
- MERCADO, Ruth. Los saberes docentes em el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia y Aprendizaje**, 1991.
- MOJU. **Decreto municipal n° 64/2021 de 30 setembro de 2021**. Estabelece novas medidas municipais para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia da COVID-19, resguardando o exercício e o funcionamento das atividades públicas e privadas, vedada sua interrupção, respeitadas as regras de proteção sanitária e distanciamento das pessoas envolvidas. Gabinete da prefeita. Moju, 30 set. 2021.
- MOJU. **Decreto municipal n° 007/2022 de 22 fevereiro de 2022**. Estabelece novas medidas municipais para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia da COVID-19, resguardando o exercício e o funcionamento das atividades públicas e privadas, respeitadas as regras de proteção sanitária e distanciamento das pessoas envolvidas. Gabinete da prefeita. Moju, 22 fev. 2022.
- MOJU, Gabinete do Prefeito Municipal. **Lei n° 843/2010**. Plano de carreira e remuneração da rede pública municipal de ensino de Moju. Moju, 06 jan. 2010. Disponível em: <<https://cmmoju.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/Lei-no-843-2010.-Estruturacao-do->

Plano-de-Crgos-e-Carreira-e-Remuneracao-da-Rede-Muncipal-de-Ensino.pdf> Acessado 11 ago. 2023

MOJU, Gabinete do Prefeito do Município de Moju. **Lei n° 917/2015**. Dispõe sobre a reformulação e realinhamento do plano municipal de educação do município de Moju, e dá outras providências. Moju, 16 jun. 2015. Disponível em: <<https://moju.pa.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/LEI-PME-MOJU.pdf>> Acessado 05 mai. 2024

MOJU. **Decreto municipal n°25/2020 de 18 março de 2020**. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do município de Moju – PA, a pandemia do novo corona vírus COVID-19 e da outras providências. Gabinete da prefeita. Moju, 18 mar. 2020.

MOJU. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular do Município de Moju/Pará. Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Moju, 2022.

MOJU, Gabinete do Prefeito Municipal de Moju. **Lei Municipal 872 de 05 de julho de 2012**. Cria o Sistema Municipal de Ensino de Moju e dá outras providências. Moju, 2012. Disponível em <<https://cmmoju.pa.gov.br/lei-municipal-no-872-2012-de-05-de-julho-de-2012/>>. Acessado em 10 ago. 2023.

MOREIRA, A. F. B.. Currículo, diferença cultural e diálogo. *In: Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, ago. 2002. p. 15–38.

MOREIRA, A. F. B.. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *In: Educação & Realidade*, [S. l.], v. 21, n. 1, 1996. p. 9-22.

OLIVEIRA, A. A., SÁ, M. A. A. dos S. Educação rural e educação do campo: conceitos e discussões. *In: AMBROSETTI, N. B.; SANTOS, R. A. (orgs.) Escolas e professores de educação básica: diferentes perspectivas [recurso eletrônico]*. Dados eletrônicos, Taubaté, EdUnitau, 2018, p. 121-139.

PARÁ. **Decreto n° 609, de 16 março de 2020**. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, a pandemia da corona vírus COVID-19. Diário Oficial do Estado, Belém, PA, Publicado em: 16 de mar. 2020, Edição extra ANO CXXIX DA IOE 130° DA REPÚBLICA N° 34.143, Seção: 1, Página 4. Disponível em: <<http://www.ioepa.com.br/pages/2020/2020.03.16.EXTRA.pdf>> Acesso em: 07 abr. 2024

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo, Contexto, 2023.

PEREIRA, V. S., MAULER, C. O sistema de organização modular de ensino: uma composição de memórias docentes. *In: 39ª Reunião nacional ANPED*, UFF. Niterói, 2019. Disponível em: <[http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5626-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5626-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)> Acessado em: 24 jul. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *In: Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez., 1996. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em: 23 mar. 2025.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. SANTHIAGO, Ricardo (Tradução). São Paulo, Letras e Voz, 2016.

PRADO JÚNIOR, C.. **A questão agrária**. São Paulo, Brasiliense, 1979.

RANGEL, M., CARMO, R. B. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. *In: Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, jul./dez. 2011, p. 205-214.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. *In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (coord.) Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2006, p. 93-101.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História oral na sala de aula**. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

SCHNEIDER, M. B. D. A prática educativa emancipadora nas escolas do campo. *In: SANTOS, A. R. [et al.] (orgs.). Educação do campo: políticas e práticas*, Ilhéus-BA, Editus, 2020, p. 69-80.

SILVA, G. A. B., PASSADOR, J. L. Educação do campo: aproximações conceituais e evolução histórica no Brasil. *In: Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais, [S. l.], v. 24, N. 78, 2016*. DOI: 10.14507/epaa.24.2510. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2510>>. Acessado em: 17 mar. 2024.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed., 9ª reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2005.

THIESEN, Juarez da Silva. **Currículo e internacionalização na educação básica**. São Paulo, Pimenta Cultural, 2021.

VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. *In: Usos & abusos da história oral*/Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira, coordenadoras. - 8. ed. - Rio de Janeiro, Editora FGV, 2006, p. 247-266.

## ENTREVISTAS UTILIZADAS

(PF). Professor de História SEDUC – Pará e SEMED – Moju. Entrevista realizada em 31 mai. 2023.

(PE). Professor de Geografia SEMED – Moju. Entrevista realizada em 04 abr. 2024.

(PN). Professora de Geografia SEMED – Moju. Entrevista realizada em 10 abr. 2024

(PD). Professor de Geografia SEMED – Moju. Entrevista realizada em 18 abr. 2024

(PO). Professor de História SEMED – Moju. Entrevista realizada em 19 abr. 2024.

## **ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido**

---

Título do Estudo: **SOME MUNICIPAL DE MOJU/PA: BNCC e currículo de História**

Pesquisador Responsável: **WELLINGTON RODRIGO DE CAMPOS**

---

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é entender como os professores que atuavam na área de História propunham e desenvolviam seus currículos e tem como justificativa para compreensão da realidade dos docentes por não existir documentação sobre a temática para fins de inclusão na dissertação de mestrado.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: entrevista oral onde consta perguntas pertinentes ao tema com duração de no máximo uma hora, e que pode ser em outra oportunidade novamente consultado para novas entrevistas.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são possíveis implicações ideológicas ou políticas.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são conscientizar e promover novos debates sobre a realidade dos professores do SOME, bem como proporcionar debates para melhorias no currículo e da carreira docente.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável WELLINGTON RODRIGO DE CAMPOS, pelo telefone 91 98393-9203, e/ou pelo e-mail perna.offline@gmail.com ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP ICS – UFPA). Endereço: Rua Augusto Correa, s/n – Prédio da Faculdade de Enfermagem, sala 13 – Campus Universitário do Guamá – Cep: 66.075-110 – Belém-Pará. Tel./Fax. 3201-7735 / E-mail: cepccs@ufpa.br

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

### **Declaração de Consentimento**

Concordo em participar do estudo intitulado: **SOME MUNICIPAL DE MOJU/PA: BNCC e currículo de História**

_____ Nome do participante ou responsável	Data: ____/____/____
_____ Assinatura do participante ou responsável	

Eu, WELLINGTON RODRIGO DE CAMPOS, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

<hr/> <p>Assinatura e carimbo do Pesquisador</p>	Data: ____/____/____
--	----------------------

## **ANEXO B – Roteiro de perguntas das entrevistas**

1. Como você via a objetividade do Some?
2. Como você via o ensino de história no Some?
3. Existia um currículo previamente disponibilizado pela Semed?
4. Se não, como você montava um currículo de história?
5. Existia algum material didático disponibilizado pela Semed? Se não, você produzia?
6. Quais temas privilegiava?
7. Sentia alguma falta de apoio da Semed quanto a forma de organização do currículo?
8. Lembra em quais comunidades frequentou? Ou mais frequentou?
9. Como professor do regular e modular da prefeitura, quais as fundamentais diferenças quanto ao currículo que você via?
10. De modo geral, como você vê o ensino no campo e na cidade quanto ao ensino de história?

## ANEXO C – Produto educacional

# HISTÓRIA, DISPUTAS TERRITORIAIS E SOCIAIS EM MOJU/PA DA DÉCADA DE 1980 AOS ANOS 2000

8º/9º - 9º Ano



WELLINGTON RODRIGO DE CAMPOS



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>Década de 1960 - 1970</b>	
<i>A ditadura. A Amazônia. O Pará. E Moju.....</i>	<i>2</i>
<b>Década de 1980</b>	
<i>A chegada em Moju dos grandes projetos agroindustriais na década de 1980.....</i>	<i>5</i>
<i>Os conflitos e a resistência na década de 1980.....</i>	<i>9</i>
<b>Década de 2000</b>	
<i>Nova perspectiva. Novos conflitos. Os anos 2000.....</i>	<i>17</i>
<b>ATIVIDADES.....</b>	<b>25</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>26</b>

---

---

## APRESENTAÇÃO

Este material pode ser definido como um Paradidático que tem a função principal de auxiliar o professor da área de Ciências Humanas nos componentes de História, Geografia e Estudos Amazônicos se encaixando nas turmas de 9º ano ou 8º/9º anos, quando em turmas multianuais, do Ensino Fundamental Anos Finais, ao relacionar-se com o objeto do conhecimento na “Ditadura Civil-militar”, o que será aberto adentro para demonstrar como esse processo se desenvolveu na Amazônia, e em especial no Pará e Moju. Em acordo ao Documento Curricular Municipal o material Paradidático produzido situará dentro da unidade temática – Ditadura Civil-militar no Brasil – e tem como objetivos do conhecimento:

(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. (Moju, 2022, p. 289)

A densidade do material se enquadra nas condições existentes ao Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), visto que por se tratar de um sistema de condensação de carga horária fica mais fácil o docente desenvolver seu plano de aula, o que no ensino regular pode se tornar custoso devido a divisão das aulas corresponder a em média 50 minutos, o que não quer dizer que está inviabilizado seu uso nesse ambiente, entretanto adaptações devem ser feitas pelo docente.

## A ditadura. A Amazônia. O Pará. E Moju.

A Amazônia sempre foi um lugar icônico para a classe política brasileira. Discursos de que a região era esquecida das demais ou que o desenvolvimento deveria chegar na região não importando como e nem por quê, falas comuns para a retórica que imperava ser a de que deveria diminuir o distanciamento econômico das regiões mais pobres com o Sudeste brasileiro, além de caracterizar a região como pobre, atrasada e deficitária.

Com o golpe militar de 1964 e os poderes nas mãos dos militares, que à época eram apoiados em um contexto internacional de Guerra Fria, pretendiam que o Brasil adentrasse de vez ao capital estrangeiro, e a Amazônia não poderia ficar de fora disso.

### Você Sabia?

*Mesmo o termo "Guerra Fria" expressar um conflito, na prática ele não aconteceu de forma direta entre as potências EUA e URSS.*



Presidente Getúlio Vargas assina Lei 1.806/1953

Políticas e projetos para desenvolver a Amazônia não era novidade, a SPVEA (Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia), criada em 1953 pela Lei 1.806, tinha como finalidade promover a introdução na região empreendimentos ligados a economia para recuperação e desenvolver uma economia estável nos estados amazônicos, sobretudo habitar a região como forma de integração e segurança nacional, isto em uma perspectiva totalmente míope que não enxergava

que existiam diversas populações na Amazônia.

As instabilidades políticas da época, a péssima gestão dos recursos e a interferência política de todos os lados fizeram com que a maioria dos projetos não recebessem recursos, não saindo do papel.

Com o golpe militar concretizado, em 1966 o governo militar sob a Operação Amazônia, estabeleceu que a política desenvolvimentista deveria ser aprofundada na região, o discurso governamental deixava claro que a região deveria se integrar ao capitalismo brasileiro que por sua vez estava a se integralizado ao capital estrangeiro, para ser mais preciso ao capital dos EUA,



de frutos e da pesca que faziam parte desta tradição amazônica, em meio a esse típico viver do amazônida que os projetos agroindústrias começaram a chegar em Moju.



Na beira dos rios as famílias viviam do rio, da roça, do quintal e da mata.

A imigração japonesa trouxe a introdução e expansão da pimenta do reino na região de Tomé-Açu, com a crescente valorização da cultura os imigrantes nipônicos procuraram outras regiões no Pará para expandirem ainda mais suas plantações e possíveis lucros. Um dos locais escolhidos foi na atual região do Distrito da Nova Vida<sup>1</sup>, onde gradativamente terras foram sendo compradas de trabalhadores e posseiros locais pelos japoneses com a finalidade do plantio da pimenta do reino. Essa nova configuração desestruturou o trabalho tradicional que existia na região devido a muitos que tinham terras as venderem e ir trabalhar nos pimentais dos japoneses de forma assalariada.



Coleta de pimenta por imigrantes japoneses

Tal fato pode ser explicado devido a vida difícil que os trabalhadores rurais viviam naquela época, onde era comum cultivarem a terra em famílias e viverem com muito pouco ou quase nada de renda, e trabalhar nas terras dos japoneses garantia, pelo menos, um salário fixo, isso fez com que muitas terras familiares fossem deixadas de lado sem cultivo o que seria decisivo para o futuro desses trabalhadores. A maior fazenda com plantação de pimenta pertencia ao japonês Massarrari e para escoar a produção de pimenta precisou abrir ramais na mata, o que atraiu muitos trabalhadores para a região e certo desenvolvimento.

<sup>1</sup> Na chegada dos japoneses o hoje Distrito Nova Vida não existia, sendo fundado em 1985.

O corpo técnico da Operação Amazônia buscou através de pesquisa potenciais econômicos que de alguma forma pudessem trazer algum retorno ao governo militar na forma de entreguismo ao capital estrangeiro sob o pretexto de desenvolvimento. Uma entre várias pesquisas identificou que grandes áreas em diferentes pontos da Amazônia reuniam excelentes condições de clima e solo para o cultivo de palmeiras oleaginosas, como o coco e o dendê, despertando interesse no empresariado por essas terras.

Ao final da década de 1970, os pimentais diminuíram o lucro fazendo o japonês dono das terras da fazenda iniciar o processo de venda de sua propriedade tendo sido adquiridas pelo grupo produtor de coco a Sococo SA originária de Alagoas.

***Para aprofundar seus conhecimentos sobre a Imigração Japonesa no Pará aponte seu smartphone para os qr-code.***



1. *Rota da Imigração Japonesa em Tomé Açú*



2. *Colônia japonesa cria 'florestas de comida' no Pará e vira referência contra desmatamento*

## **A chegada em Moju dos grandes projetos agroindustriais na década de 1980**

A perspectiva do governo militar era integrar a Amazônia ao restante do país, na prática isso significava que o capitalismo empresarial adentrava a região, o que foi feito sem muita preocupação sobre quem eram essas populações, seu modo de vida e quais as estruturas de produção tradicionais já existentes na região. A terra e sua posse passaram a ser questões cruciais nesse modelo econômico uma vez que a maior parte do potencial evidenciado na Amazônia proveria da terra.

### **Curiosidade**

*A ditadura militar (1964-1985) utilizou de massiva propaganda para justificar suas atuações. Na Amazônia o slogan mais conhecido foi "Integrar paras não entregar".*

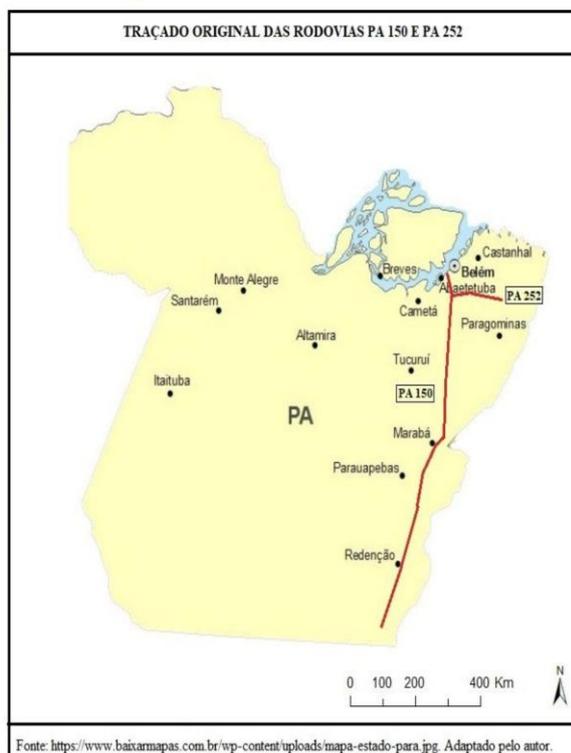
A PA 150 é o ponto de partida para entender como os grandes projetos agroindustriais se instalaram em Moju. A construção da rodovia é datada de meados da década de 1970, o objetivo governamental estadual na esteira das grandes obras estruturantes federais era construir uma rodovia de mais de 1.100 km que integraria o sul paraense, em Conceição do Araguaia, ao sudeste paraense, em Marabá, até a região metropolitana de Belém.

Tal empreendimento fez com que várias famílias se instalassem em diferentes pontos da rodovia estadual, em meio a floresta densa buscando um pedaço de terra. Caso emblemático nesse processo se deu com a formação do hoje município de Tailândia que desde seus primórdios é referenciado aos diferentes conflitos pela posse da terra, tendo como agentes posseiros, grileiros e membros governamentais.

Outra rodovia que foi aberta nesse período foi a PA 252, Moju-Acará, que se inicia a leste da PA 150 no km 25, sendo essa uma rota importante para a instalação das futuras empresas de dendê que chegariam a Moju, contribuindo diretamente na abertura de

ramais as margens da rodovia que proporcionaram acelerada destruição da floresta na região.

A rodovia PA 150 pode ser apontada como um projeto que impactou profundamente Moju. A chegada dos projetos agroindustriais se deve em parte pela logística facilitada com a abertura e asfaltamento da rodovia, em meados e fim da década de 1980, tornando muito mais fácil o escoamento da produção. Aliada aos incentivos fiscais dados pela SUDAM aos novos empreendimentos, a rodovia se transformaria em um marco para o transporte terrestre local atendendo aos interesses do grande empresariado que estava se instalando no município, sendo que de forma dualógica facilitou o deslocamento de populações que chegaram a Moju em busca



de terra e a formação de lideranças e movimentos sociais as margens da rodovia o que trouxe conflitos.

O meio ambiente, com certeza, foi o mais impactado pela abertura e asfaltamento da rodovia estadual, pois em um período onde não se existia a preocupação governamental com a ecologia, existia na verdade um facilitamento e incentivo ao desmatamento, culminando na instalação de diversas madeireiras pelo município que viriam devido à inexistência de fiscalização ambiental, comum ao período ditatorial, isto em um período onde o desmatamento estava em seu auge e a floresta de pé era sinônimo de atraso, o que ao longo dos anos subtrairia grandes áreas de floresta amazônica em Moju e aos redores dos mais de 1.000 km da rodovia cortando o Pará em sentido norte-sul.

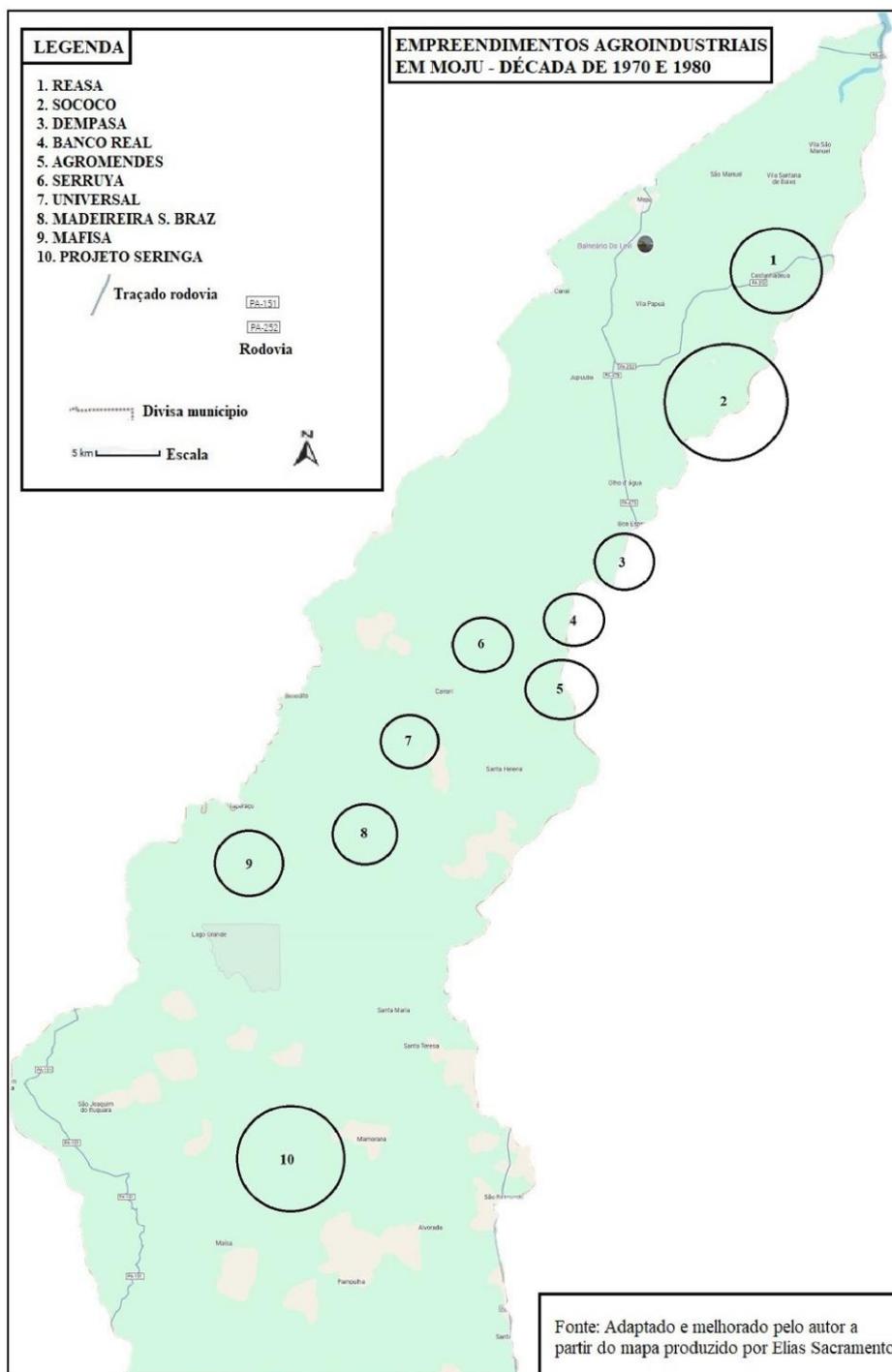
**Para pensar?!**

*Em Moju, segundo o IBGE, a produção permanente e a área de plantio de coco-da-baía é maior que a de açaí, são 7.700 ha contra 5.000 ha.*

Em Moju, um dos primeiros grandes projetos agroindustriais a se instalar foi a Sococo SA Agroindústrias da Amazônia, ou somente Sococo, em 1979, com a aquisição da propriedade anteriormente produtora de pimenta do reino do japonês Massarrari, que somente em 1981, teria suas atividades de formação de cocais expandida nas terras adquiridas.

A princípio a empresa se instalou na região, construiu as estruturas que forneceriam suporte ao plantio extensivo de coco e só posteriormente passou a expandir suas áreas de plantio na região o que acarretou uma série de conflitos com os moradores próximos a fazenda da empresa.

A instalação da REASA (Reflorestadora da Amazônia SA) em Moju teve seu início em meados dos anos 1970, na região do Alto Moju, financiada pelo Fundo de Investimento Setoriais (Fiset) e o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), a princípio a empresa tinha como foco o reflorestamento de áreas nativas desmatadas através da plantação de eucalipto, e já nessa época conflitos quanto a sua atuação já eram conhecidos no município como a grilagem de terra. Com o II PDA, o Plano de Desenvolvimento da Amazônia, em 1980, a empresa decide mudar de foco e se instala na região do Jambuaçu com o apoio e financiamento dado pelos governos federal e estadual, em uma área de 3 mil ha na rodovia PA 252 (Moju-Acará) passou a dirigir suas atenções a produção de dendê, fazendo com que a empresa novamente acabasse em conflitos com os quilombolas da região.



## Os conflitos e a resistência na década de 1980

Na década de 1980, existia um entendimento distinto do que temos hoje sobre como deveriam se desenvolver as atividades agroindustriais na Amazônia, a que foi adotada na Amazônia e em Moju foi a que primava pela expansão e acumulação da terra para que nelas fossem implantadas as monoculturas escolhidas, no caso coco e dendê. Para tais expansões haviam dois caminhos tomados pelas agroindústrias, comprar a terra dos posseiros nelas viventes ou invadir estas terras pelos mais variados meios para expulsar esses posseiros das terras, geralmente a segunda opção era a preferencial.

Ao se instalar, em 1979, a Sococo começou a transformar a região que futuramente viria a ser a Vila Nova Vida com o plantio de coco em 20 mil hectares. Muitos viventes da localidade foram vendendo suas propriedades para outros posseiros, mas muitos outros preferiram vender diretamente para a Sococo, o que em pouco tempo desestruturou a força do trabalho campesino nas terras locais e passou a existir ali a lógica do trabalho assalariado, ou seja, o antes camponês que tinha suas terras agora tinha um diminuto terreno dentro da vila e trabalhava na empresa que passou a ser dona de suas terras.

O desmatamento na região foi grande para a implantação dos cocais, e não tardou aos moradores vizinhos da antiga propriedade do japonês Massarrari perceberem que a Sococo estava expandindo suas plantações para fora da área original da fazenda adquirida. Acontece que as terras aos redores que não tinham dono foram empossadas por aqueles que não tinham terra na região ou haviam vendido suas propriedades para a Sococo.

Os posseiros reivindicavam essas terras por já estarem morando nelas, o que a empresa rebatia por afirmar que eram terras sem dono, logo deveriam ser repassadas à empresa, o conflito perdurou até meados dos anos 1990 quando os posseiros garantiram o direito de ficar na terra.

Outro conflito com a Sococo se deu quando a empresa pretendia abrir uma estrada na região, entretanto seu traçado seria passando por dentro das terras de posseiros vizinhos da empresa, justificando aos moradores que a estrada traria vantagens para eles como a fácil

### Desmatamento

*Um dos maiores desafios dos ambientalistas na atualidade é a racionalização do meio ambiente aliada a conservação. No qr-code você encontra dados governamentais atuais sobre o desmatamento no Brasil, na Amazônia e no Pará.*

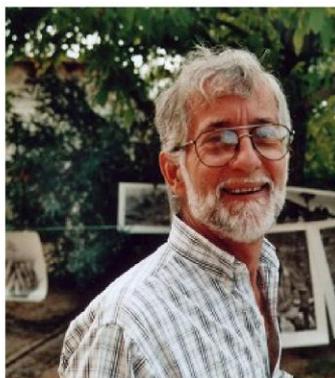


locomoção até a cidade. Alguns moradores acreditavam na boa “vontade” da empresa, enquanto que a maioria não aceitou perder parte de suas terras, houve resistência, e como no primeiro conflito a empresa recuou abortando a construção da estrada.

Nesse período devemos destacar o surgimento e a atuação de duas instituições que auxiliaram os camponeses nesse processo de organização e luta pela posse da terra, o STR-Moju e a CPT-Guajarina. O STR-Moju fundado em 1971, durante muito tempo foi usado apenas como braço dos governos militares que estavam no poder para dar ares de legitimidade e representação aos camponeses, mas que na prática eram apenas “testas de ferro” do poder executivo federal, somente no início dos anos 1980 começou uma atuação mais incisiva auxiliando os posseiros mojuenses de como deveriam se organizar para lutar pela posse de suas terras, destacando a figura de Libório e Virgílio Sacramento, que assumiram a coordenação do sindicato após eleição sindical em 1983.



Virgílio Sacramento



Pe. Sérgio Tonetto

A CPT-Guajarina foi fundada no início dos anos 1980 quando o Pe. Sérgio Tonetto rompeu ligações com a CPT-Belém, criando em Moju através das Comunidades Eclesiais de Base, inspirado pela Teologia da Libertação, pequenos órgãos religiosos que auxiliam na conscientização e luta pela posse da terra. Juntos a CPT-Guajarina e o STR-Moju foram organismos importantíssimos contra a violência no campo que se seguiu na década de 1980.

A REASA se instalou na região do Jambuaçu e PA-252 ao final da década de 1970, e já no início de suas operações passou a utilizar de vários métodos para expandir suas terras. Segundo relatos, a empresa usou de três métodos para conseguir seus objetivos. Primeiramente era feita uma proposta de compra das terras dos trabalhadores/posseiros, pagando somente o

beneficiamento feito naquela terra, ou seja, o valor era irrisório. Se não conseguisse, era usada a destruição de plantações e criações para pressionar a venda das terras. Caso ainda não conseguisse, por fim utilizavam de violência física ou queimavam a propriedade para forçar a fuga das famílias das terras para que a empresa invadisse alegando que não havia ninguém lá.

A concentração de terra na Amazônia por parte das empresas agroindustriais era muito comum, as terras eram utilizadas como garantia financeira para adquirir grandes empréstimos junto aos bancos financiadores de projetos, como o BASA, promovendo a *especulação fundiária*, e quando beneficiada pelos empréstimos usavam o dinheiro em outras regiões do país bem distantes de onde realmente era liberado o financiamento para benefício real das terras. Devido a isso a REASA avançou com seu projeto de expansão.

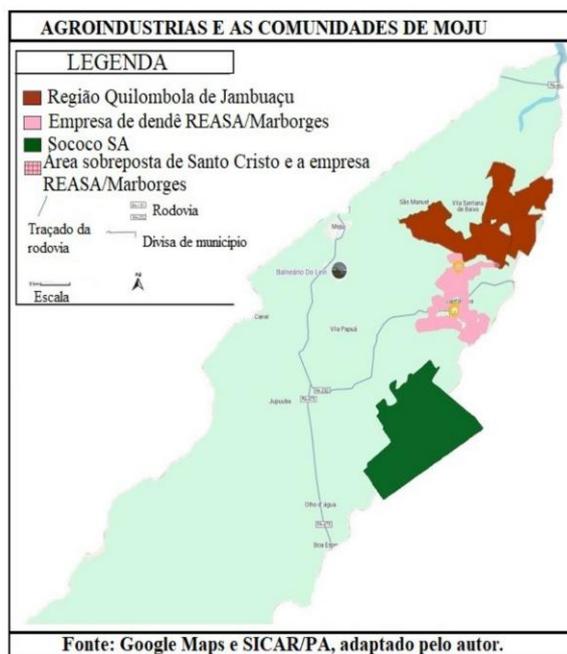
#### **Glossário Conceitual**

*Especulação Fundiária é prática comum a aquele que compra terras com o intuito de vendê-las a um preço superior no futuro.*

*Exemplo: quando indivíduos compravam terras na Amazônia e esperavam sua valorização para revender, o que poderia levar anos para ocorrer.*

Entre 1980 e 1984, a empresa passou a invadir terras e expulsar posseiros na região próxima a PA 252, a rodovia Moju-Acará, indo em direção às terras da Sococo. Entre as duas empresas existiam duas comunidades que precisaram resistir às investidas da empresa, Ipitanga e Curuperé. Para facilitar a atuação da empresa junto ao executivo e legislativo municipal, nas eleições municipais de 1982, pelo PDS, Edmilson Soares, um dos gerentes da REASA, foi candidato a vereador e eleito para de dentro do legislativo mojuense dar caráter legalista e prosseguimento na expansão da empresa.

Nesse período, por diversas vezes o STR-Moju foi a Belém denunciar às autoridades estaduais a violência que os donos dessas terras estavam sofrendo com a expansão forçada promovida pela REASA. Nesse período o governador era Jader Barbalho (1983-1987), e ainda enquanto candidato ao governo estadual havia prometido resolver a situação dos conflitos no campo que existiam no Pará, entretanto seu governo ficou indiferente e pouco fez para mudar essa situação.



**NO INTERIOR**

De Moju, chegou ontem para o Instituto Médico Legal, o corpo de Sebastião Francisco Jordão Filho, que trabalhava naquele município para a indústria SóCoco. Ele foi morto dentro da sede de um clube em Moju, por um desconhecido que enfiou o cano de uma cartucheira pela janela, e apertou o gatilho, liquidando-o na frente de vários amigos. O criminoso fugiu, e a vítima foi atendida pelos médicos da unidade mista daquele local, mas morreu instantes depois.

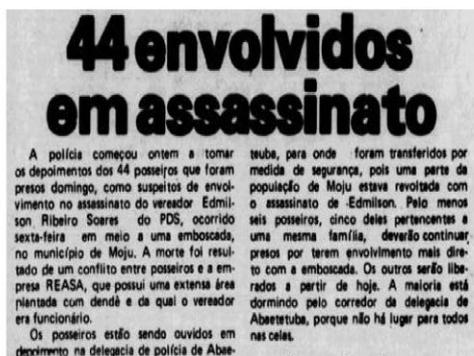
Ali mesmo em Moju, o vereador eleito pelo PDS, Edmilson Ribeiro Soares, foi tocado por cerca de sessenta homens, que segundo o delegado do local, Julio Sales Ferreira, são posseiros.

Na tocaia, o vereador foi atingido por várias descargas de cartucheira, e morreu no local da emboscada. A polícia está investigando para ver se chega aos autores da morte do vereador, mas nenhum nome foi apontado até agora.

Diário do Pará - 9 de setembro de 1984

Sem apoio do governo estadual, muito menos do municipal, os moradores das regiões que estavam tendo suas terras griladas pela REASA resolveram reagir por conta própria, mesmo que isso significasse a própria morte. Era comum a empresa a noite usar seu maquinário para abrir “picos” em meio a mata para assim tomar posse daquelas terras, entretanto no dia 07 de setembro de 1984 as coisas saíram diferentes. Na madrugada quase dia o maquinário estava a todo vapor derrubando árvores, quando cerca de 44 trabalhadores rurais das comunidades do Ipitinga e Curupeté se organizaram e com armas em punho resolveram resistir a invasão. Ao tentarem abordar os homens que estavam derrubando a floresta foram recebidos a tiros pelos pistoleiros que faziam a segurança do lugar, foi quando os trabalhadores revidaram e em meio a troca de tiros fugiram do lugar. O que eles não sabiam é que em meio a troca de tiros o vereador Edmilson Soares havia sido baleado e morto.

A morte do vereador trouxe grande repercussão na imprensa estadual que noticiou com exageros o título “Os 44”, como posteriormente ficou conhecido o episódio. Somente em 10 de setembro de 1984 os trabalhadores se entregaram à polícia sendo levados para Abaetetuba. Nesse momento é importante destacar a atuação do STR-Moju e CPT-Guarajina que em defesa dos trabalhadores traçaram uma estratégia de sucesso para a defesa dos mesmos, em depoimento todos afirmaram no plural que “nós atiramos”, logo o inquérito policial não conseguiu achar um culpado e os trabalhadores foram libertos do cárcere. Essa pode ser considerada uma grande vitória dos trabalhadores da região do Ipitinga e Curupeté que conseguiram manter suas terras para que vissem um pouco mais tranquilos pelos próximos anos na região, mas esta não seria a última ação de expansão da REASA.



Diário do Pará - 11 de setembro de 1984



O promotor Raimundo Renato Carvalho Maués, da cidade de Moju, denunciou ao juízo daquela Comarca, 43 criminosos, todos lavradores e moradores naquele município. Cinco dos denunciados, como incurso nos artigos 121, § 2º e IV, 288, § único, 45, item I, 51 "caput" e 25, todos do Código Penal Brasileiro. Os outros 38 indiciados responderão por crimes capitulados nos artigos 121, § 2º, itens I e IV e artigo 288, combinado com o 25, "caput" do mesmo Diploma Legal. Eles mataram o vereador Edmilson Ribeiro Soares, por questões fundiárias (terra). Os cinco primeiros dos denunciados são: Delorizano Duarte da Costa (o Delo), Francisco Gomes da Costa (Chico), Manoel Gomes da Costa, José Maria Gomes da Costa e João da Cruz Gomes da Costa (o Jango). Os demais são: Manoel de Souza Eurico, Pedro Moraes do Espírito Santo, Ezequiel de Jesus Trindade, Reginaldo de Souza Cunha, Emiliano Fermino dos Santos, Braulino dos Santos, Edgar de Souza Lima, Alberto Gomes da Silva, Manoel dos Prazeres do Espírito Santo Cunha, Antônio da Silva, Manoel Rodrigues da Silva, José Rocha da Silva, Pedro da Lima, Raimundo Vitorino da Conceição, Pedro Sales Gomes, Messias Corrêa da Cunha, João da Silva Cunha, Raimundo Amaral Cunha, Nivaldo do Espírito Santo Valente, Ildéu do Espírito Santo Valente, Benedito Valadares Gomes, Pedro Andrade de Oliveira, Maurício dos Santos Trindade, Odair Rodrigues da Silva, Manoel Amaral de Souza, Manoel Cunha Trindade, João Sousa de Oliveira, Adalberto Amaral Cunha, Célio da Silva Lima, Abel Go-



Promotor Renato Maués

mes de Lima, Raimundo Valente Gomes, Dionísio Corrêa de Souza, Norberto Rodrigues Silva, Luiz Andrade Oliveira, Manoel de Souza Franco, José Luiz Souza Moraes, Antônio da Cunha, Trindade, Wandil Amaral Moraes.

Segundo a denúncia, os acusados no dia 7 de setembro do ano passado, por volta das 7:30 horas, na área de terra situada no quilômetro 39, da Rodovia Moju/Acará, na Gleba 1, onde se processava o desmatamento e arriamento da referida área de propriedade da firma Reasa - Reflorestamento da Amazônia Ltda., os lavradores indiciados, em uma autêntica associação criminosa e por questões fundiárias que mantinham com a aludida firma, colocaram em prática os planos anteriormente traçados, ou seja, fazer justiça com as próprias mãos, executando o assassinato na pessoa do vereador Edmilson Ribeiro Soares, a quem competia, como empregado que fora da Reasa, visitar e administrar os serviços da mesma.

Diário do Pará - 3 de janeiro de 1985

A violência no campo não deixou de existir entre 1984 e 1988, coexistindo períodos de maior enfrentamento ora mais brando. Contudo, uma perda seria significativa para a luta e posse da terra em Moju. Virgílio Serrão Sacramento além de líder sindical era muito conhecido por todos aqueles que de alguma forma lutavam pelo direito a possuir um pedaço de terra no município e no estado do Pará. Sua morte se deve principalmente por ele defender os interesses

dos mais pobres perante os projetos agroindustriais que se instalaram, onde no dia 05 de abril de 1987 foi brutalmente atropelado por um caminhão a poucos metros de sua residência na comunidade do Sucuriju, e mesmo perante toda a comoção que se tomou no município, o motorista do caminhão respondeu em liberdade, e posteriormente teve pena decretada em regime aberto.



Velório de Virgílio Sacramento. Arquivo pessoal de Elias Sacramento.



Monumento no local de morte de Virgílio Sacramento as margens da PA 150, próximo ao Sucuriju

Depois do episódio da morte do vereador próximo às comunidades de Ipitinga e Curuperé, a REASA resolveu intensificar sua expansão territorial sobre uma região próxima dali, o Jambuaçu. Hoje, a região do Jambuaçu é conhecida por ser uma região de comunidades e remanescentes quilombolas, mas em meados e fins dos anos 1980 o que se tinha era bem diferente.

A resistência e a luta negra pela posse de suas terras como forma de resistência e ancestralidade existe no Brasil desde antes da abolição da escravatura, entretanto legalmente não existiam legislações que categorizassem os descendentes de escravos e seus direitos, o que viria a mudar com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988, reconhecendo que o Estado é responsável por titular as terras para os quilombolas.

Anterior a este entendimento, a empresa REASA via os viventes da região do Jambuaçu como simples posseiros. A maioria das famílias que viviam nas 15 comunidades do Jambuaçu, incluindo aquelas que faziam divisas com a empresa, eram oriundas de aquilombados que naquelas terras viveram e viviam por mais de 100 anos a época, por isso não possuíam

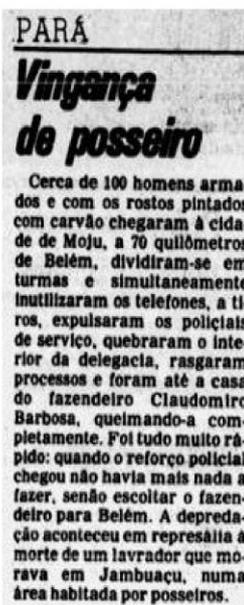
documentos que comprovassem serem donos das terras, o que foi alegado pela empresa para invadir e grilar essas terras se dizendo ser possuidora legal das terras.

Aos poucos a REASA foi invadindo as terras das comunidades no Jambuaçu, ocupando a região com pistoleiros, os colocando próximos às terras dos trabalhadores. Mais uma vez, o STR-Moju e a CPT-Guajarina interviu para mediar e orientar os lavradores da região a resistir às invasões. Uma das estratégias adotadas era o cultivo comunitário das terras para que estas não ficassem sem ocupação para serem invadidas pelos grileiros e pistoleiros da empresa. A CPT-Guajarina na figura do Pe. Sérgio Tonetto propôs que se formasse um grupo para que se buscasse junto ao ITERPA a documentação definitiva de posse das terras o que em partes amenizaria o conflito.

A violência na região do Jambuaçu estava grande e a morosidade dos poderes governamentais em resolver a situação acabou aprofundando os conflitos. A região estava tomada por pistoleiros, e os trabalhadores sabiam quem era o chefe deles, um tal de Claudomiro Barbosa, que vivia na sede municipal sem despertar suspeitas devido ao seu estilo de vida, a ideia era desarticular esses pistoleiros para que os conflitos cessassem, uma tarefa nada fácil visto que todo o aparato governamental e policial estava a favor da empresa e seus dependentes.

A situação fugiu do controle ficando extremamente crítica a partir de 03 de janeiro de 1988, quando Canindé e João, moradores e lavradores do Jambuaçu, haviam sido presos e mais tarde retirados da delegacia para serem torturados e depois assassinados a tiros. Este foi o estopim para que em resposta os lavradores do Jambuaçu resolverem agir por conta própria para buscar justiça já que o estado furtou-se em resolver a situação.

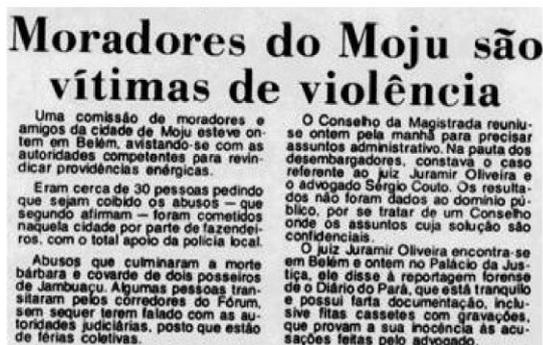
Logo pela manhã do dia 08 de janeiro, aproximadamente 78 homens com os rostos pintados de carvão, marchando como um exército, com armas em punho invadiram o município para fazer justiça. Ao chegarem ao centro da cidade o grupo se dividiu em dois, sendo que um foi ao comércio buscar vasilhames para encher de combustível, enquanto que o segundo destruiu o posto da Telepará de Moju. Após isso, os grupos se juntaram e rumaram para a casa do chefe dos pistoleiros Claudomiro, que havia fugido, o que não foi suficiente para que sua casa fosse incendiada.



Correio Braziliense -  
9 de janeiro de 1988

Depois, o grupo foi até o posto policial canalizar sua raiva contra a inanição e convivência das forças policiais frente a violência que ocorria no Jambuaçu, atearam fogo no prédio enquanto que o comissário ficou escondido dentro de tambores vazios de combustíveis próximos ao prédio policial. Da mesma forma como vieram sorrateiramente os “100 encapuzados”, como foram denominados pela imprensa, voltaram para o Jambuaçu, parte da população viu aquilo tudo de forma atônita sem saber o que estava acontecendo, e só após a cobertura da imprensa tiveram dimensão do que havia acontecido.

Após o ocorrido o reforço policial chegou a Moju mas já não havia muito o que fazer devido aos revoltosos já terem se retirado para o Jambuaçu. Um mês depois uma comissão do município se fez presente em Belém para se encontrar com o governador Hélio Gueiros (1987 – 1991) que serviu em partes para denunciar as arbitrariedades envolvendo agentes públicos e os conflitos que aconteciam no Jambuaçu, e partes para que os membros do governo municipal se eximir de culpa sobre as tensões que ocorriam no município.



Diário do Pará - 14 de janeiro de 1988

O episódio de janeiro de 1988 pode ser visto como uma forma desesperada e extrema de resistir a violência, a expropriação de terra promovidos pela REASA, a pistolagem e convivência policial que existiam pelos interiores do município. Diante de tudo o que ocorreu, a empresa conseguiu ainda subtrair cerca de 20 mil hectares do território do Jambuaçu, o que não foi questionado pelo judiciário e executivo estadual na época. Ao final da década de 1980 e início de 1990, a REASA foi extinta, sendo suas terras repassadas a Marborges Agroindústria SA, que ainda conseguiu incorporar mais 1 mil hectares do território do Jambuaçu a sua propriedade totalizando 21 mil hectares que antes eram dos lavradores do Jambuaçu.

### **Nova perspectiva. Novos conflitos. Os anos 2000.**

No dia 05 de outubro de 2024 comemoramos 36 anos da atual Constituição Federal, ela é mais conhecida pelo seu caráter cidadão, o que a apelidou de “Constituição Cidadã”. Vários são os direitos que a atual Carta Magna garantiu aos brasileiros, como a liberdade de expressão e pensamento, participação política, assegurou uma pequena redução na carga horária semanal de trabalho, férias remuneradas, criminaliza o racismo, previu a responsabilização dos governos federal e estaduais em promover a reforma agrária, bem como a demarcação de terra para os povos originários e os quilombolas. Sobre os quilombolas é importante destacar os artigos 68 do ADCT, 215 e 216 que obrigam o Estado a titular as terras quilombolas e garantir a posse das terras para os descendentes, a partir de então a denominação quilombola ganha força política tornando a luta negra mais representativa do que já era até aquele momento.

#### **Constituição Federal de 1988**

*Uma constituição é o conjunto das leis que definem as estruturas de um país, como a definição sobre o Estado, os direitos, os deveres e forma de governo. A atual constituição brasileira é de 1988, entretanto o Brasil já teve outras 6 constituições (1824, 1891, 1934, 1937,1946, 1967) cada uma com características peculiares ao seu tempo de promulgação.*



Atualmente, é notório que a região do Baixo Moju e Jambuaçu são compreendidas como a região quilombola do município, sendo até o presente momento 17 comunidades quilombolas tituladas, o que mostra a força política e de organização que o movimento negro nas comunidades conseguiram ao longo de anos com muitos desafios, união e lutas contra vários agentes invasores ao seu território.

Ao final dos anos 1980 e durante a década de 1990, a Marborges assume as terras da extinta REASA e expande a dendeicultura no Jambuaçu, os conflitos violentos na região cessaram, o que não quer dizer que os conflitos deixassem de existir, período esse de relativa

#### **Você Sabia?**

*Segundo dados do Censo de 2022, o Pará possui a quarta maior população brasileira de descendentes quilombolas. São 135.033 quilombolas, sendo em Abaetetuba a maior população quilombola paraense com 14.526 pessoas, seguida por Baião e Cametá.*

tranquilidade para os habitantes das comunidades do Jambuaçu. A relativa tranquilidade começa a ruir no início dos anos 2000 quando novos agentes invasores chegaram às terras do Jambuaçu.

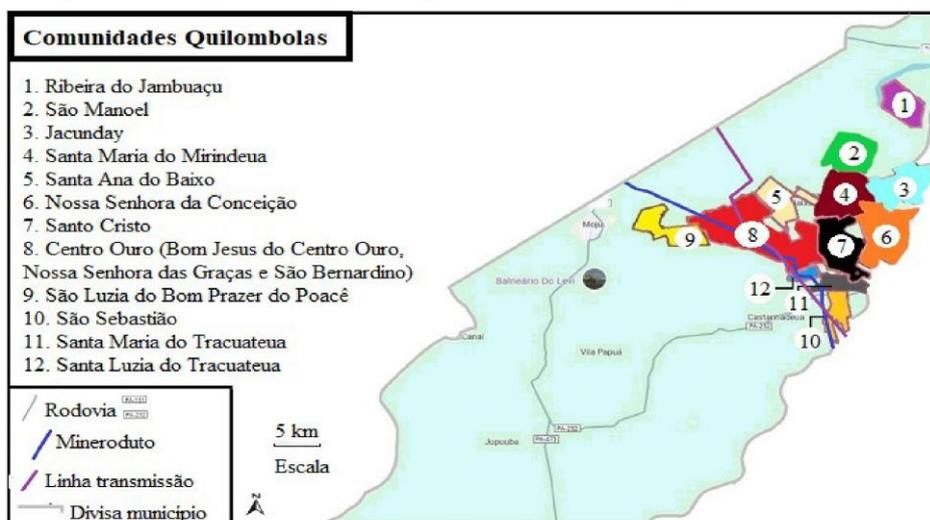
### Privatização

*Leia mais sobre o que é, pontos positivos e negativos, além do histórico de algumas privatizações no Brasil.*



A Companhia Vale do Rio Doce, CVRD, hoje Vale S.A., foi fundada em 1947, no período em que o discurso prevalente se relacionava a defesa da soberania nacional compreendendo o controle do Estado sobre as áreas estratégicas como a energética e mineral, a justificativa da criação da estatal da mineração era justamente para assegurar tais recursos. Foi no governo de FHC, em 1997, que a estatal foi privatizada e teve seu controle acionário passado para as mãos da iniciativa privada, e é nesse contexto que a história da Vale se cruzaria com a dos quilombolas de Jambuaçu nos anos 2000.

A Vale, para expandir e integrar atividades mineradoras no Nordeste Paraense, decidiu construir com apoio irrestrito das esferas governamentais, um empreendimento para ser executado por empresas terceirizadas sob sua responsabilidade, que levariam bauxita e caulim do Projeto Mina de Bauxita de Paragominas até a refinaria da Alunorte, em Barcarena, ao todo seriam 3 minerodutos e uma linha de transmissão de energia com extensão de 243 quilômetros, dos quais 15 destes quilômetros passariam por dentro das terras dos quilombolas de Jambuaçu.



Para concretizar suas obras as empresas tuteladas pela Vale derrubaram uma grande quantidade de árvores, entre elas as castanheiras, para passar os minerodutos pelos rios e igarapés da região, foram feitas profundas alterações nos leitos e margens o que impossibilitou o uso e consumo das águas. Somando ao desastre ambiental, na construção das linhas de transmissão foi determinado que 100 metros as margens de cada lado das obras deveriam ser resguardadas por segurança pela empresa, o que fez muitos quilombolas perderem grandes somas de áreas de suas propriedades. Sem contar nas estradas e ramais que ficaram intransitáveis devido ao maquinário pesado usado nas obras associadas ao Inverno Amazônico danificar um dos meios terrestres de locomoção dos quilombolas.

Com a insatisfação generalizada causada pelas obras a população do Jambuaçu iniciou a busca por diálogo junto a Vale para que os problemas causados fossem reparados, o que foi sistematicamente ignorado pela empresa. Diante dessa situação novamente a CPT-Guajarina e STR-Moju voltam a se destacar na luta pela posse da terra, desta vez assessorando os quilombolas o Pe. Sérgio Tonetto com seu conhecimento legislativo, experiência na luta e resistência de décadas anteriores passou a somar forças, tendo o enfrentamento a forma escolhida para resistir.

O Pe. Sérgio Tonetto destacou que durante o planejamento e viabilização das obras da Vale junto aos órgãos estaduais e federais de regulação em momento algum foi mencionado pela empresa que as áreas que se pretendiam construir minerodutos e linhas de transmissão que a população local que seria impactada tivessem aprovado, ter conhecimento ou consentimento sobre as obras e suas implicações, demonstrando que a Vale transgrediu normas jurídicas com a cumplicidade do Estado.

Entretanto, desde o licenciamento prévio expedido pela SECTAM, em 2006, a Vale já era incumbida de apresentar soluções quanto a geração de renda para os afetados por suas obras, o que a empresa não fez, e em casos específicos representantes da empresa induziram a assinatura de forma individual acordos baseados em má-fé e por valores irrisórios para ter direito irrevogável sobre partes de propriedades o que garantiu inicial celeridade das obras.

**“Agora, Vale já pode executar projeto no Pará”**



*Reportagem do Jornal do Commercio (RJ) datada de sábado, 5 de junho de 2004, que explica como a Vale conseguiu as licenças necessárias para a obra.*

Com as tratativas com a Vale pouco promissoras, os quilombolas passaram a adotar como resistência o enfrentamento direto, primeiramente com denúncias aos órgãos públicos, como o Ministério Público Estadual, que passou a agir como intermediador do conflito. Outra tratativa legal proposta pelo Pe. Sérgio Tonetto, que já havia sido proposta ainda nos anos 1980, era de que os quilombolas buscassem frente ao ITERPA a titulação das terras de forma coletiva para reconhecer o quilombo ali existente, para isso iniciou no Jambuaçu, em 2002, a formação de associações nas comunidades quilombolas para que tivessem representação na busca do direito de titulação de suas terras, dessa forma a luta deixou de ser individual para ser coletiva o que ganhou mais força junto aos órgãos de governo.

Em fevereiro de 2006, a Vale se recusava ainda a reconhecer os danos causados e os quilombolas usaram da detenção de um diretor e de técnicos da empresa como forma de fazer pressão para que se abrisse uma mesa de negociação, o que não ocorreu. Com as obras ainda sendo executadas no território dessa vez os quilombolas obstruíram, em setembro, por um mês a construção das linhas de transmissão, e como a Vale ainda se recusava a negociar, em dezembro, algumas torres de transmissão foram derrubadas e as estradas que davam acesso as obras foram fechadas, o que durou 51 dias, até que a empresa resolvesse sentar e negociar com os quilombolas.

#### Resistência

*Mesmo diante de grande resistência formada a mídia local resistia em dar visibilidade a luta dos quilombolas do Jambuaçu. Em alguns casos houve maior cobertura de meios de comunicação de fora do PA do que os paraenses.*

*“Quilombolas x Vale” – Correio Braziliense, terça, 30 de janeiro de 2007*



Diante da pressão social que se deu com a exposição midiática da disputa, e do prejuízo causado a Vale pela resistência dos quilombolas, como a paralisação das obras e a destruição de parte da estrutura elétrica que havia sido construída, não restando outra opção a empresa senão a de ouvir os quilombolas de Jambuaçu. Por intermédio do MPPA, MPF, membros do governo do

Pará, CNBB e CPT houve a firmação de um Termo de Compromisso, em fevereiro de 2007, entre a Vale e os representantes dos quilombolas de Jambuaçu.

Os representantes da direção da Vale sob seus termos resolveram negociar com os representantes das comunidades afetadas. A empresa admitia que suas obras causaram danos e expôs seu plano para mitigar os danos causados, que era plantar algumas mudas de castanheira e pagar indenização de dois salários mínimos durante dois anos somente para 58 famílias que a própria empresa categorizou como “afetados”, um número bem distante daqueles estimados pela CPT-Guarajina que era de quase 700 famílias.

**Vale a pena assistir!**

**“Minidocumentário – Amor pelo Território Quilombola de Jambuaçu”**

*No minidocumentário de autoria da Prof. Dr. Rosa Elizabeth Acevedo Marin, titular da UFPA, no PPGDSTU/ Núcleo de Altos Estudos Amazônicos e PPGA, descreve através da visão dos quilombolas de Jambuaçu todos os danos que a Vale causou as comunidades, descrevendo aquilo que a empresa se negava a aceitar. O vídeo é muito importante para o contexto histórico da luta e resistência na região.*



Em contrapartida os quilombolas defendiam que a empresa se comprometesse a cumprir uma série de reivindicações dos afetados pelas obras, entre os principais pontos defendidos estava a implantação da Casa da Família Rural, a construção de um posto de saúde, pagamento de indenização financeira para as famílias afetadas direta e indiretamente pelas obras, recuperar os recursos hídricos do território afetado, construção e distribuição de rede água potável e o asfaltamento da Rodovia dos Quilombolas, algumas dessas reivindicações até foram atendidas enquanto que a maioria não saiu da promessa.

A proposta da Vale foi a vencedora mas para os quilombolas de Jambuaçu a vitória se deu com a resistência que resultou no reconhecimento e na discussão que se deu com a empresa sobre o tema, sendo os quilombolas ouvidos pela gigante da mineração, e mesmo que as ações acordadas não fossem ainda as ideais pelo menos agora eram vistos e ouvidos, a luta passou para o campo político das negociações e nesse processo de resistência foi que a identidade quilombola se fez presente na defesa do território.

Mesmo com a assinatura do Termo de Compromisso, a Vale passou o ano de 2007 tentando juridicamente anular o acordo feito pelos seus representantes, bem como não cumpriu os prazos estabelecidos para implementar as compensações previstas no acordo. A relação entre a Vale e os quilombolas ficou ainda mais tensa quando a empresa conseguiu na justiça o mandado de reintegração de posse de seus bens cabendo a polícia militar executar a liminar, o que só não aconteceu por uma decisão a pedido da Casa Civil do governo paraense, que à época era governado por Simão Jatene (PSDB).

Ficou também acertado no Termo de Compromisso que ficaria a cargo da UFRA, sob encomenda da Vale, o desenvolvimento de um “Estudo de Potencialidades” para que fosse viabilizado um projeto de geração de renda como forma de compensação pelas obras no território do Jambuaçu. Para os quilombolas o estudo que seria produzido era aguardado como um documento significativo para viabilizar a mitigação dos danos causados e que viria a substituir os pagamentos e ter uma reparação a todos que sofreram com as obras. Quando pronto o estudo, a empresa logo tratou de engavetar por considerar que para implantação seria um ônus muito elevado o que não justificava os gastos.

Com a sistemática adotada pela Vale em não cumprir acordos firmados juridicamente, o ano de 2009 tornou-se importante para a luta quilombola. Os pagamentos de indenização

## Vale nega quebra de acordo com quilombolas no Pará

BELÉM - A Companhia Vale do Rio Doce negou ontem ter descumprido acordo firmado com as comunidades quilombolas de Moju, no Leste do Pará, que, em protesto na noite de quarta-feira, derrubaram uma torre da linha de transmissão construída pela empresa para fornecimento de energia elétrica à mina de bauxita localizada em Paragominas. Na queda da torre, cuja linha ainda não está energizada, duas outras foram atingidas. A Vale ainda não estimou o prejuízo.

O diretor de operações da mina de bauxita de Paragominas, Ricardo Saad, classificou o protesto dos quilombolas de “ato de vandalismo”, informando que a empresa registrou um boletim de ocorrência na delegacia policial do município. “Esse fato criminoso, ilegal, precisa ser apurado com rigor e os culpados punidos”, resumiu Saad. Em nota, a empresa também pediu providências do Ministério Público.

Segundo a Vale, ela está honrando os compromissos assumidos com as comunidades da região, mas lembra que as ações obedecem também a uma parceria firmada com a prefeitura de Paragominas. Para Saad, as obras agora cobradas foram uma opção da empresa

em favor da melhoria da saúde, educação e desenvolvimento sustentado das comunidades e não uma obrigação ou tentativa de “substituir o papel do Estado”. A casa familiar rural, pontes, estrada e posto de saúde, as principais reivindicações dos quilombolas, segundo ele, ou estão concluídas ou perto de conclusão.

Os quilombolas afirmam que a Vale deve compensar as 32 comunidades da região com ações que visem repor os impactos ambientais causados pela passagem do mineroduto de bauxita e da linha de transmissão por suas terras. A empresa refuta a alegação, argumentando que os estudos de impacto ambiental não indicaram nenhum dano que a obrigue a fazer o ressarcimento.

“Nós estamos sempre abertos ao diálogo e respeitamos as comunidades quilombolas, suas tradições, cultura e modo de vida, mas não podemos aceitar e repudiamos atos criminosos como esse”, disse Saad. Os líderes das comunidades disseram, no final da tarde, que a Vale não está dizendo a verdade sobre as obras definidas em acordo firmado entre eles, a prefeitura de Paragominas e a empresa. Quase nada, segundo eles, foi feito até agora.

Tribuna da Imprensa (RJ) - 23 e 24 de dezembro de 2006

firmados em acordo findariam em fevereiro e uma renovação não estava em pauta tendo a empresa várias recusas em se reunir com os quilombolas. Para forçar uma reunião com os dirigentes da Vale, os quilombolas, em dezembro, fecharam a Rodovia dos Quilombolas, o que fez a empresa se queixar à polícia civil por danos a sua propriedade em São Bernardino, resultando em ações jurídicas contra três líderes quilombolas. Depois do episódio vários policiais passaram a vigiar a região tendo a Vale usado de intimidação como resposta às demandas quilombolas, revelando como foi a relação da empresa com os quilombolas, que por vezes persistia em negociações desinteressadas com propostas dúbias ou que favorecessem a empresa, enquanto que também existia a aura repressora assessorada pelo Estado.

Outro ponto a se destacar é a diferenciação adotada pelo sistema jurídico sobre a disputa entre os quilombolas e a empresa, pois em nenhum momento a Vale foi autuada como agressora aos direitos dos quilombolas seja pela invasão de suas terras ou pela destruição dela, entretanto os quilombolas ao reivindicarem seus direitos foram processados, criminalizados e receberam tratamento desigual perante a justiça, mostrando que em pleno século XXI existe ainda certa primazia quanto a qual lado dominante que geralmente pende ao lado de quem tem mais capital.

É importante ressaltar que durante os anos de embate com a Vale gradativamente as comunidades quilombolas de Jambuaçu foram sendo tituladas de forma coletiva, um processo que foi de 2003 até 2009, expondo a estratégia governamental em tentar contornar o conflito com a demora em titular as terras criando condições e favorecimento para que as obras não fossem paralisadas ou que tivessem suas estruturas adiantadas o máximo possível.

<b>COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE JAMBUAÇU - ANO TITULAÇÃO DAS TERRAS PELO ITERPA</b>	
Santa Maria de Mirindeua	23/08/2003
Santo Cristo	23/08/2003
São Manoel	20/11/2005
Nossa Senhora da Conceição	20/11/2005
Santa Maria do Tracuateua	20/11/2005
Jacunday	23/11/2006
Centro Ouro (Bom Jesus do Centro Ouro, Nossa Senhora das Graças e São Bernardino)	23/11/2006
Ribeira do Jambuaçu	02/12/2008
Santa Luzia do Tracuateua	30/11/2009
Santa Ana do Baixo	30/11/2009
São Sebastião	30/11/2009
Santa Luzia do Bom Prazer do Poacê	08/11/2023

Em meio aos conflitos, em maio de 2010, a Norsk Hydro anuncia que adquiriu 60% do controle da Mina de Bauxita de Paragominas que pertencia a Vale, tornando-a controladora da produção da cadeia do alumínio de Paragominas até Barcarena, tendo a negociação sendo totalmente concluída em dezembro de 2016, o que significou que os minerodutos e a linha de transmissão, causa dos conflitos com os quilombolas, agora ficariam sob controle da Hydro, o que não significou que o conflito dos quilombolas com a Vale se encerraria.

A Vale, em 2010, junto a SEMA conseguiu a Licença de Operação nº 4352/2010 autorizando a empresa a continuar mesmo que as condicionantes impostas em licenciamentos anteriores para efetuar as obras não tivessem sido implementadas. A partir de 2010, o MPF ingressou processo judicial contra a empresa para que os acordos firmados nas LO e TAC fossem cumpridos, peticionando o pagamento de indenização retroativo para as 788 famílias residentes no Território Quilombola de Jambuaçu, a implementação do Projeto de Geração de Renda confeccionado pela UFRA e reparação dos danos causados ao meio ambiente.

Entre idas e vindas na justiça, no início de 2018, a Justiça Federal manteve os elementos peticionados divergindo apenas quando sentenciou a Vale a continuar pagando indenização de dois salários mínimos até que os impactos das obras fossem sanados para as 58 famílias residentes nas comunidades quilombolas do Centro Ouro, Nossa Senhora das Graças, São Bernardino, Bom Jesus, Santa Luzia do Tracuateua, Santa Maria do Tracuateua e São Sebastião, uma vez que foi alegado que nem todo o território foi afetado pelas obras.

#### REPARAÇÃO

### Pará: Justiça Federal condena Vale por danos ambientais em comunidades quilombolas



Mineradora terá que recuperar rios e igarapés, realizar projetos de geração de renda e pagamentos por danos ambientais

Lilian Campelo  
Belém (PA) | 19 de janeiro de 2018 às 09:07

02/05/2010 19:05 - Atualizado em 02/05/2010 19:05

REUTERS

### Hydro compra negócios de alumínio da Vale por US\$4,9 bi

29/12/2011 09:00 - Atualizado em 29/12/2011 19:45

REUTERS

### Vale conclui acordo com Norsk Hydro sobre ativos de alumínio

Vale receberá 22% das ações ordinárias em circulação da Hydro. A Vale anunciou, ainda, a criação da Mineração Paragominas.

15/12/2011 19:06 - Atualizado há 8 anos

### Vale conclui venda de fatia em mineradora no Pará por US\$ 113 milhões

Empresa vendeu fatia na Mineração Paragominas, no Pará, para a norueguesa Norsk Hydro, por US\$ 113 milhões.

---

O que se viu após a decisão desfavorável a Vale foi uma tentativa sistemática da empresa em buscar novamente a anulação de uma sentença alegando que seu direito de defesa ampla não foi exercido durante o processo, já o MPF em seu recurso busca a inclusão das 788 famílias na sentença.

A disputa entre a Vale e os quilombolas de Jambuaçu ainda não teve um desfecho definitivo pela justiça, devido a recursos perpetrados pela empresa as decisões desfavoráveis, sendo comum notícias esperançosas aos mais velhos de que a empresa ainda vai implementar todas as reivindicações definidas em juízo, o que a cada dia parece mais distante da realidade.

### ATIVIDADES

Agora que você tem um pouco mais de conhecimento sobre a história da luta de terras em Moju e os movimentos sociais será capaz de responder as atividades.

1. Com a ajuda do mapa do município de Moju, localize todas as regiões que são apontadas no texto.
2. Pesquise com os membros mais velhos de sua família o que eles sabem sobre o conteúdo descrito nesse material. Em seguida escreva os relatos que obteve.
3. Para debate em sala de aula. Forme grupos e discuta com seus colegas o que vocês acharam da forma de luta e resistência que os quilombolas tiveram.
4. Faça uma pesquisa e descubra como esta atualmente a luta por Reforma Agrária e por demarcação de terras quilombolas. Escreva o que encontrou, e dê sua opinião.

---

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, Suely Rodrigues. **NOSSO CANTO É AQUI! Quilombolas de Santa Maria do Trauateua frente a interesses do poder privado em Jambuaçu/Pará**. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento)-Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BRASIL, Ministério Público Federal. **Processo nº 32308-15.2010.4.01.3900**. Apelante: Ministério Público Federal. Apelado: VALE S/A. Relator: Juiz Federal da 9ª Vara Federal da Seção Judiciária do Estado do Pará. Belém, Pará, 2010.

BRINGEL, Fabiano de Oliveira; SACRAMENTO, Elias Diniz. HISTÓRIA E MEMÓRIA DE UM MUNICÍPIO DA AMAZÔNIA a chegada do “progresso” em Moju/ PA (Década de 1980). **Revista Observatório**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 113–141, 2016. DOI: 10.20873/ufp.2447-4266.2016v2especial1p113. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/1878>. Acesso em 4 jun. 2024.

BRITO, Daniel Chaves de. A SUDAM e a crise da modernização forçada: reforma do estado e sustentabilidade na Amazônia. **Ambiente & Sociedade**, n. 8, p. 69–90, jan. 2001.

FERREIRA, Sylvio Mario Puga; BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. As origens da política brasileira de desenvolvimento regional: o caso da Superintendência da Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA). **Texto para discussão. Instituto de Economia da Unicamp**, Abril, 2016. Disponível em <<http://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3461/TD266.pdf>>. Acessado em 12 nov. 2024.

FONSECA, Haydeé Borges. **Quilombolas de Jambuaçu: seus saberes e educação como fator de politização e identidade**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido)-Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

FREIRE, Lana Erica Almeida. **Análise dos conflitos territoriais das comunidades quilombo de Jambuaçu – Moju/PA**. 2023. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnólogo em Geoprocessamento)-Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2023.

LEÓN, A. C.; ARAÚJO, I.; REZENDE, G.; ARAÚJO SOBRINHO, F. L. Planejamento regional no Brasil: a experiência da SUDAM/Regional planning in Brazil: the experience of SUDAM. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 18, 2018. Disponível em <<https://seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/45828>>. Acesso em 13 nov. 2024.

LIMA, Josilene Moraes; LIMA, Sávio Levi Moraes. **O avanço do capitalismo no campo e transformação do território: análise a partir do Distrito Nova Vida, em Moju-PA**. Orientador: Alan Nunes Araújo. 17 f. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) - Faculdade de Geografia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/6010>. Acesso em: 3 jun. 2024.

LIMA, Sávio Levi Moraes; LIMA, Josilene Moraes. ORGANIZAÇÃO SOCIAL E RESISTÊNCIA CAMPONESA AOS GRANDES PROJETOS DO CAPITAL NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE JAMBUAÇU: análise a partir da comunidade Nossa Senhora das Graças em Moju/Pará. **VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária**. Curitiba, 2017. GT 2 – Comunidades tradicionais na luta por territórios. ISSN: 1980-4555. Disponível em <[https://singa2017.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/gt02\\_1506912655\\_arquivo\\_organizacao-social-resistencia-camponesa-aos-grandes-projetos-do-capital-no-territorio-quilombola-de-jambuaçu-analise-a-partir-da-comunidade-nossa-senhora-das-gracas-em-moju-pa.pdf](https://singa2017.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/gt02_1506912655_arquivo_organizacao-social-resistencia-camponesa-aos-grandes-projetos-do-capital-no-territorio-quilombola-de-jambuaçu-analise-a-partir-da-comunidade-nossa-senhora-das-gracas-em-moju-pa.pdf)>. Acesso em 3 jun. 2024.

MARIN, Rosa E. Acevedo. Estratégias dos quilombolas de Jambuaçu e projetos da Vale S.A no Moju, Pará. In: **Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos**/Alfredo Wagner Berno de Almeida (Orgs)... [et al]. – Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010. p. 50-62.

PEREIRA, Carmela Morena Zigoni. **Conflitos e identidades do passado e do presente: política e tradição em um quilombo na Amazônia**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PEREZ, Pietra Cepero Rua. **Questão agrária e luta de classes na Amazônia: o episódio da REASA em Jambuaçu, Moju/PA**. 2014. 124f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. Território quilombola Jambuaçu: primeiras aproximações de um estudo sobre a questão agrária na Amazônia. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária – VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária**. 1a. Jornada de Geografia das águas, de 22-26 de setembro de 2013. ISBN 978-85-237-0718-7.

PROJETO GESPAN. Gestão Participativa de Recursos Naturais. **Informações básicas sobre o Município de Moju, Pará: uma contribuição para o seu planejamento**. Moju: Prefeitura Municipal, 2003.

PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BRASIL. **FASCÍCULO 3 – Quilombolas de Jambuaçu – Moju, Pará**. Brasília, março 2007. ISBN 85-86037-20-6.

REIS, Henrique Heber dos Santos; SOBREIRO FILHO, José; SOUZA, Deisiane. “Educar” para territorializar e territorializar para “Educar” na Amazônia paraense: estudo de caso sobre a disputa territorial e educação do campo em Moju (PA). **Revista Interdisciplinar Educação e Territorialidade**. RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. B33 aC 53 jan./jun., 2023.

SACRAMENTO, Elias Diniz. Processos de resistência na Amazônia nos tempos da Ditadura Civil-Militar: entre a memória e a história. **Revista Moara**, Cametá, v. 44, p. 100-119, dez. 2015.

---

\_\_\_\_\_. Grilagem de terras e assassinatos: a revolta camponesa em Moju/PA na década de 1980. **MARGENS – Revista Interdisciplinar**. Dossiê: Desenvolvimento Territorial no Brasil. Vol.13. N.20. Jun 2019. p. 104-127. Versão digital – ISSN: 1982-5374.

\_\_\_\_\_. **As almas da terra: violência no campo paraense**. 2007. 186f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia)-Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

SACRAMENTO, Elias Diniz; SOARES, Fagno da Silva. “Memórias de um sindicalista na Amazônia: entre as histórias e memórias de Virgílio Serrão Sacramento”. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, (octubre-diciembre 2016). Disponível em <<http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/04/sindicalista.html>>. Acessado em 23 mai. 2024.

SANTIAGO, John Cleber Sarmiento. **Comunidades quilombolas de Jambuaçu, Moju-PA, contra as agroestratégias do capital: juventude e territórios de R-existências**. 2018. 129 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018.



Todos os arquivos usados como referências para a produção desse material estão disponíveis nesse qr-code.