



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE SILVA PEREIRA

**O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO:  
UM ESTUDO SOBRE AS INTERFACES ENTRE A CULTURA VIVIDA E O  
COTIDIANO ESCOLAR EM VILA CRISTAL – VISEU/PA**

BELÉM-PA  
2020

VIVIANE SILVA PEREIRA

**O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO:  
UM ESTUDO SOBRE AS INTERFACES ENTRE A CULTURA VIVIDA E O  
COTIDIANO ESCOLAR EM VILA CRISTAL – VISEU/PA**

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, Linha de Educação Cultura e Sociedade, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão

BELÉM-PA  
2020

**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)**

---

P436s Pereira, Viviane Silva  
O Sistema de Organização Modular de Ensino : um estudo sobre as interfaces entre a cultura vivida e o cotidiano escolar em Vila Cristal – Viseu/PA / Viviane Silva Pereira. — 2020.  
195 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

1. Cotidiano escolar. 2. Cultura vivida. 3. Fenomenologia.  
4. SOME. I. Título.

CDD 370

---

VIVIANE SILVA PEREIRA

**O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO:  
UM ESTUDO SOBRE AS INTERFACES ENTRE A CULTURA VIVIDA E O  
COTIDIANO ESCOLAR EM VILA CRISTAL – VISEU/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED-UFPA), na linha de pesquisa intitulada Educação Cultura e Sociedade do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade do Estado do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Carlos Jorge Paixão  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
(Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Isabel da Conceição Silva  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
(Membro Interno)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucélia Bassalo  
Universidade do Estado do Pará – UEPA  
(Membro Externo)

BELÉM – PA  
2020

Ao meu estimado tio, Amarildo Araújo (*in memoriam*), que sempre incentivou minha formação e ao meu querido amigo Ricardo Pereira (*in memoriam*) que sempre estará em meu coração.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter guiado meus caminhos, mesmo nos momentos de maior provação, permitindo-me ter saúde e serenidade para concluir essa tão almejada etapa de minha vida e formação com fé e saúde.

À minha querida mãe que com todo amor e criatividade soube contornar nossas adversidades transformando-as em momentos magia vividos em nosso jardim secreto.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão pelo voto de confiança e pelas inestimáveis contribuições a minha formação humana e acadêmica.

Aos meus familiares pela paciência e carinho que a mim dispensaram, compreendendo minhas ausências com apoio incondicional.

Ao meu amado Mario Augusto por ter sido meu alicerce nos momentos brandura e tormenta.

A meus queridos amigos irmãos Célia, Candido, Patrick, João e Bruno pela amizade eterna.

Aos estimados amigos Isalú Mauler e Celso Mauler que com sua alegria, força e amizade sempre me ajudaram a superar as adversidades.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucélia Bassalo e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Lúcia Isabel, por terem gentilmente aceitado participar da banca examinadora deste trabalho e pelas preciosas observações feitas a essa pesquisa.

À companheira Dilza por sua parceria tornando essa jornada mais leve com sua alegria, sabedoria e otimismo.

Ao estimado Prof. Ribamar e sua esposa Prof.<sup>a</sup> Fátima pelas memórias e contribuições valiosas.

À minha querida comunidade de Vila Cristal e aos meus pequenos cristaizinhos do ensino médio pelo infinito amor.

Aos meus colegas da pós-graduação pelas trocas e aprendizagens.

Ao amigo Paulo da Secretária de Estado de Educação

A todas as professoras e professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA as contribuições valorosas feitas a minha formação que levarei pela vida toda.

Dedico essa vitória a todas e a todos maravilhosos mulheres e homens que forma direta ou indireta ajudaram-me a concretizar esse sonho. A vocês meu muito obrigada!

*“O conhecimento  
caminha lento feito lagarta.  
Primeiro não sabe que sabe  
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho  
deixado nas folhas vividas das manhãs.  
Depois pensa que sabe  
e se fecha em si mesmo:  
faz muralhas,  
cava trincheiras,  
ergue barricadas.  
Defendendo o que pensa saber  
levanta certezas na forma de muro,  
orgulhando-se de seu casulo.  
Até que maduro  
explode em voos  
rindo do tempo que imaginava saber  
ou guardava preso o que sabia.  
Voa alto sua ousadia  
reconhecendo o suor dos séculos  
no orvalho de cada dia.  
Mesmo o voo mais belo  
descobre um dia não ser eterno.  
É tempo de acasalar:  
voltar à terra com seus ovos  
à espera de novas e prosaicas lagartas.  
O conhecimento é assim:  
ri de si mesmo  
e de suas certezas.  
É meta da forma  
metamorfose  
movimento  
fluir do tempo  
que tanto cria como arrasa  
A nos mostrar que para o voo  
é preciso tanto o casulo  
como a asa.”*

**Mauro Iasi**

## RESUMO

Esta Dissertação intenciona, entre outros aspectos, discutir a realidade da educação formal modular na Amazônia pela perspectiva do cotidiano escolar de Vila Cristal no município de Viseu-Pa. O objeto de estudo em curso trata-se da educação escolar que se projeta substancialmente por intermédio das versões que se transmutam em interfaces com a cultura vivida dos/das estudantes do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) naquela comunidade. Tem-se por objetivo principal compreender, nas interfaces dos substratos do cotidiano, em especial o escolar, de Vila Cristal de que forma têm sido constituídas as composições entre a educação escolar no SOME e a cultura vivida dos/das estudantes que fazem parte desse sistema de ensino. Para isso optou-se por incursionar a essa realidade pelos meandros das existências que reverberam na escola em forma de ações e expressões, as quais se condensavam através da cultura vivida dos sujeitos que são estudantes, e cujos ecos também se infiltram pelo cotidiano escolar, fazendo com que este passe a representar um todo que se projeta em um terreno fluido e de muitas interpretações. Por conta disso seu desvendamento exigiu um tatear paciente, já que em cada manifestação desse cotidiano poderia emergir um elemento, que destituído de qualquer pressuposição, a priori, seria capaz de revelar outras inteligibilidades sobre o contexto escolar no/do SOME, sobretudo no que concerne a Vila Cristal. Utilizou-se como cernes teóricos na discussão sobre cultura e cultura vivida principalmente Williams (1992, 2015), Berger e Luckman (1978), Fourquin (1993) e Paixão (2007, 2015), para tratar das categorias cotidiano e cotidiano escolar, Certeau (2012, 2014) e Pais (2003), ainda Martins (1992), Merleau-Ponty (1999), Husserl (2008) e Capalbo (1990) para demarcar o posicionamento fenomenológico que permeia esse estudo. A pesquisa é qualitativa incursionada por meio de portes etnográficos feitos na comunidade de Vila Cristal e na escola municipal onde acontecem as aulas do Sistema Modular de Ensino. Foram interlocutores da pesquisa os próprios sujeitos estudantes e uma egressa. A técnica de coleta de dados utilizada constitui-se em uma compilação entre a observação participante e entrevistas semiestruturadas do tipo aberta ou em profundidade. Os dados coletados foram refinados, analisados e interpretados com base no método fenomenológico. Os registros foram realizados através de diários de campo, gravações e fotografias. Os resultados sobre a realidade que comporta a educação escolar no SOME em Vila Cristal, em interfaces com a cultura vivida dos estudantes, apontaram à primordialidade de se religar as dimensões formais e vividas na formação escolar, uma vez que naquele contexto as manifestações que partem das vivências tem se mostrado secundarizadas, constatou-se ainda a imprescindibilidade de se criarem convergências, na formação escolar em Vila Cristal, que possam superar a ambivalência entre as demandas do mundo da vida comum cotidiana e o mundo do trabalho; a esperança figurou como um potente campo ontológico de onde tem sido projetadas formas de autonomia capazes de fomentar projetos individuais e coletivos; a possibilidade de continuidade nos estudos em nível superior, bem como a proposição de sua oferta em sistema de itinerância despontou como contingência derivada das necessidades cotidianas dos estudantes e por fim o currículo formal, em rotas insurgentes pela cultura vivida, aparece como uma aposta exitosa para se reorganizar as fronteiras de negociação nos territórios da educação formal modular, que passaria a ser projetada em uma região de confluência entre os saberes formais e vividos.

**Palavras-chave:** Cotidiano escolar. Cultura vivida. Fenomenologia. SOME

## ABSTRACT

This Dissertation intends, among other aspects, to discuss the reality of modular formal education in the Amazon from the perspective of the school routine of Vila Cristal in the municipality of Viseu-Pa. The object of study in course is school education that is substantially projected through the versions that are transmuted in interfaces with the lived culture of the students of the Modular Teaching Organization System (SOME) in that community. Its main objective is to understand, at the interfaces of the substrates of everyday life, especially the school, of Vila Cristal of how the compositions between school education in SOME and the lived culture of the students who are part of this system have been constituted education. To this end, it was decided to enter this reality through the intricacies of existences that reverberate in the school in the form of actions and expressions which were condensed through the lived culture of the subjects who are students, and whose echoes also infiltrate the school routine, causing let it come to represent a whole, which is projected on a fluid terrain and of many interpretations. Because of this, its unveiling demanded a patient groping, since in each manifestation of this daily life an element could emerge, which, deprived of any presupposition, the priore, would be able to reveal other intelligibilities about the school context in the SOME, especially in what concerns the Vila Cristal. It was used as theoretical core in the discussion about culture and culture lived mainly Williams (1992, 2015), Berger and Luckman (1978), Fourquin (1993) and Paixão (2007, 2015), to deal with the everyday and school everyday categories, Certeau (2012, 2014) and Pais (2003) and also Martins (1992), Merleau-Ponty (1999), Husserl (2008) and Capalbo (1990) to demarcate the phenomenological position that permeates this study. The research is qualitative researched through ethnographic sizes carried out in the Vila Cristal community, and in the municipal school where the Modular Teaching System classes take place. The research subjects were the students themselves and a graduate. The data collection technique used is a compilation between participant observation and semi-structured interviews of the open or in-depth type. The collected data were refined, analyzed and interpreted based on the phenomenological method. The records were made through field diaries, recordings and photographs. The results on the reality that school education encompasses at SOME in Vila Cristal, in interfaces with the students' lived culture, pointed to the indispensability of rewiring the formal and lived dimensions in school formation, since in that context the manifestations that come from experiences have been shown to be secondary, the need to create convergences in school education in Vila Cristal has also been shown, which can overcome the ambivalence between the demands of the world of ordinary everyday life and the world of work; hope figured as a powerful ontological field from which forms of autonomy have been projected capable of fostering individual and collective projects; the possibility of continuing to study at a higher level, as well as proposing its offer in a roaming system, emerged as a contingency derived from the daily needs of students and the formal curriculum, on insurgent routes through the culture experienced, appears as a successful bet to become reorganize the frontiers of negotiation in the territories of modular formal education that would be projected in a region of confluence between formal and lived knowledge.

**Keywords:** School life. Culture lived. Phenomenology. SOME

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANP	Agência Nacional do Petróleo
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESOME	Coordenação Estadual do Sistema de Organização Modular de Ensino
DOEBEC	Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo
EPSTEM	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FADESP	Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FEP	Fundação Educacional do Pará
GEIEC	Grupo de Estudo Independente em Educação e Cultura
ICED	Instituto de Ciências da Educação
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IDH	Índice de Desenvolvimento humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos
LAPAC	Laboratório de Pesquisas e Análise de Combustíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MST	Movimento dos Sem Terra
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remunerações
PDF	Formato Portátil de Documento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Integrado
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
TLEC	Termo de Livre e Esclarecido Consentimento
UFPA	Universidade Federal do Pará
URE	Unidade Regional de Educação

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1-	Imagem da comunidade de Vila Cristal - Viseu/PA.....	37
FIGURA 2-	Imagem da comunidade de Vila Cristal - Viseu/PA.....	37
FIGURA 3-	Imagem da comunidade de Vila Cristal - Viseu/PA.....	38
FIGURA 4-	Representação do mecanismo de percepção da realidade por meio do entendimento fenomenológico.....	98
FIGURA 5-	Imagem da Serra Piriá - Viseu/PA .....	102
FIGURA 6-	Círio de Nossa Senhora de Nazaré em Viseu .....	103
FIGURA 7-	Microrregião do Guamá .....	106
FIGURA 8	Municípios da Microrregião do Guamá .....	106
FIGURA 9-	Criação de animais no Município de Viseu .....	108
FIGURA 10-	Convênio de Cooperação Técnica para implantação do Ensino Médio Regular nas Escolas E.E.M Açaitéua e E.E.M Fernandes Belo.....	112
FIGURA 11-	Local de partida dos ônibus para as colônias da região de Capanema e PA/MA.....	118
FIGURA 12-	Vila Japim.....	119
FIGURA 13-	Primeira porteira da fazenda.....	120
FIGURA 14-	Segunda porteira da fazenda.....	121
FIGURA 15-	Terceira porteira da fazenda.....	122
FIGURA 16-	Estrutura das salas de aula da escola de Cristal antes da reforma.....	131
FIGURA 17-	Estrutura das salas de aula da escola de Cristal no período da reforma....	131
FIGURA 18-	Parte interna da estrutura das salas de aula da escola de Cristal no período da reforma.....	132
FIGURA 19-	Estrutura interna no corredor localizado em frente às salas.....	132
FIGURA 20-	Turma do 3º ano em aula no Ginásio de Esportes.....	133
FIGURA 21-	Turma do 1º ano em aula no Ginásio de Esportes.....	134
FIGURA 22-	Turma do 2º ano em aula no Ginásio de Esportes.....	134
FIGURA 23-	Disposição das três turmas juntas no Ginásio de Esportes.....	135

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1-	Resultado das produções coletadas no banco de teses e dissertações da CAPES que tratam do SOME.....	72
QUADRO 2-	Distribuição das pesquisas sem os critérios de inclusão e exclusão por programa, linha de pesquisa, universidade e quantitativo de produções por linha de pesquisa.....	75
QUADRO 3-	Produções coletadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES que tratam do SOME após segundo refinamento.....	77
QUADRO 4-	Quadro de escolas que atendem ao ensino médio em Viseu por Localização e Modalidade de Ensino.....	111
QUADRO 5-	Estruturação da Análise Fenomenológica sobre o contexto escolar de Vila Cristal em Interfaces com referencias da cultura vivida dos sujeitos estudantes.....	146
QUADRO 6-	Procedimento de refinamento das unidades de significado primárias da Análise Fenomenológica sobre o contexto escolar de Vila Cristal em Interfaces com referencias da cultura vivida dos sujeitos estudantes.....	152
TABELA 1-	Sobre as comunidades de Viseu, número de alunos e turmas atendidas com ensino médio Modular em Viseu.....	114

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1-	Série histórica do Índice de desenvolvimento Humano para o Município de Viseu.....	108
GRÁFICO 2-	Número de Matrículas em percentagem nos Níveis Fundamental e Médio Município de Viseu.....	109
GRÁFICO 3-	Evolução no número de Matrículas no Ensino Médio entre os anos de 2004, 2008, 2012 e 2018 no Município de Viseu.....	110

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 NAS PRÁTELEIRAS DA MEMÓRIA: PERCEPÇÕES DO COTIDIANO EM TRÂNSITOS COM MINHA FORMAÇÃO .....	19
1.2 PELO MEU CAMINHO COTIDIANO HAVIA A CULTURA .....	26
1.3 A CULTURA COMO GUIA DE MEU CAMINHO NOS RASTROS COTIDIANOS .....	35
1.4 QUESTÕES NORTEADORAS .....	45
1.5 OBJETIVOS .....	46
1.5.1 Geral .....	46
1.5.2 Específicos .....	46
<b>2 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>52</b>
2.1 UM PORTAL FENOMENOLÓGICO PARA VILA CRISTAL .....	52
2.2 UM CAMINHO QUE SE FAZ NO CAMINHAR .....	58
2.3 PELOS RUMOS DA PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA .....	61
<b>3 SOME: HORIZONTE DAS PESQUISAS ACADÊMICAS NOS TERRENOS DA CULTURA, COM APORTES A CULTURA VIVIDA E COTIDIANO EM DIMENSÕES ESCOLARES .....</b>	<b>68</b>
<b>4 AMÁLGAMAS TEÓRICOS E CONFLUÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS COM A CULTURA VIVIDA .....</b>	<b>90</b>
4.1 A CULTURA VIVIDA EM MARGENS A UMA SOCIOLOGIA VAGUEANTE ENTRE OS COTIDIANOS E CULTURA NOS CONTEXTOS ESCOLARES .....	91
4.2 A CULTURA VIVIDA E SUA FACE FENOMENOLÓGICA .....	96
<b>5 DESBRAVAMENTOS RUMO AO MOVIMENTO ETNOGRÁFICO .....</b>	<b>101</b>
5.1 VISEU: HISTÓRIA E CULTURAS DAQUELE QUE SE OLHA DO ALTO .....	102
5.2 DESBRAVAVANDO RIOS E SOLOS, ALÉM DE OUTRAS PERTINÊNCIAS .....	105
5.2.1 Aprofundamentos sobre a educação modular em Viseu .....	112
5.3 ENREDOS ETNOGRÁFICOS: MOLDURAS EMPÍRICO-TEÓRICAS EM DIREÇÕES AS INTERFACES DO COTIDIANO ESCOLAR EM VILA CRISTAL .....	117
5.3.1 O regresso ao lócus na jornada como pesquisadora .....	117

5.3.2 A comunidade, a escola e os sujeitos participantes .....	125
<b>6 DESVELARES DA CULTURA VIVIDA NO COTIDIANO ESCOLAR DE VILA CRISTAL: AFLUÊNCIAS ONTOLOGICAS DOS SUJEITOS-ESTUDANTES .....</b>	<b>140</b>
6.1 TRANSITANDO ENTRE ESSENCIAS: DO TODO ÀS PARTES .....	141
6.1.1 Dimensões dissonantes de cultura: Vila Cristal entre o escolar e o vivido .....	153
6.1.2 Ambivalência vida-trabalho na formação escolar de Vila Cristal .....	157
6.1.3 A esperança como recurso que brota da escola e da educação formal modular....	160
6.1.4 Contingências e inventividades educacionais do cotidiano.....	164
6.1.5 Currículo formal e suas aprendizagens nas rotas insurgentes da cultura vivida ...	166
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE A - PRODUÇÕES EM CARÁTER PRELIMINAR COLETADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES QUE TRATAM DO SOME .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENORES DE 18 ANOS ....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO CONSENTIMENTO.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE D - ENTREVISTA .....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE E - PROPOSTA PARA ENTREVISTA .....</b>	<b>194</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>195</b>

## APRESENTAÇÃO

O seguinte texto de dissertação encontra-se vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPa) junto a Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, e tem como objetivo central investigar, nos substratos do cotidiano escolar de Vila Cristal no Município de Viseu/PA, de que forma têm acontecido as composições entre o cotidiano escolar no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a cultura vivida dos/das estudantes que dele fazem parte.

Meu interesse por pesquisar a cultura vivida nos solos e subsolos do cotidiano escolar aconteceu em muitas nuances de minha vida enquanto professora de ciências, porém, foram as experiências como educadora, desenvolvidas no SOME, em posteriores desvelamentos em referenciais teóricos na cultura e cotidiano, as responsáveis diretos por impulsionar o adensamento à pesquisa que aqui será apresentada. Meu atrelamento ao SOME iniciou no ano 2010, mas apenas em 2017, decidi tomar a iniciativa de rabiscar os primeiros contornos sobre as leituras desses cotidianos escolares em interfaces com a cultura, que aqui serão apresentados.

O SOME por se tratar de um sistema voltado a oferta do ensino fundamental e médio às comunidades longínquas de nosso Estado, desde os primórdios de sua implantação, ainda como projeto na década de 80, assumiu características diferenciadas da educação regular, e com isso desenvolveu peculiaridades relacionadas ao seu próprio formato educacional, que ao longo do tempo, se firmou pela característica da itinerância.

A referida característica, entre outros aspectos, tem oportunizado a seus educadores conviverem em diferentes cenários de nossa região Amazônica, nos quais se encontram combinações proeminentes de sujeitos, naturezas, formas de vida, cultura, constituindo-se em manifestações tão peculiares, e ao mesmo tempo complexas, que nem que quiséssemos, poderíamos dimensionar. Mas tais fatores, indubitavelmente, constituem-se em motivos substanciais de inquietações teóricas e epistemológicas a qualquer pesquisador, cuja intenção seja sondar as engrenagens da educação, da escola e de seus sujeitos em multiespaços e micro-realidades.

Posso dizer que meu olhar mais perscrutador, a essas realidades se aguçou de maneira mais latente, após leituras e discussões travadas no Grupo de Estudo Independente em Educação e Cultura (GEIEC), criado por mim e outros professores-pesquisadores em 2017. Nele partilhávamos vivências, inquietações, leituras e discussões sobre nossas realidades

escolares. Os fatores presentes nas trocas de experiências cotidianas que se passavam nas escolas motivavam nossa busca por respostas em diferentes referenciais teóricos, inclusive, na perspectiva da cultura atrelada à educação.

Com a ajuda dos encontros semanais no grupo e debates em referenciais teóricos, com base na cultura e cotidiano, como Paulo Freire, Carlos Brandão, Geertz, Theodor Adorno, Raymond Williams, Pais, Certeau e Heller, é que pude lançar outros olhares aos entornos escolares e sua dinamicidade, que há algum tempo vinha sendo encoberta pela sensação da rotina.

Por outro lado os estudos em cultura, sobretudo em sua forma vivida, foram de grande ajuda para compreender, de forma mais aprofundada, minha própria cultura de trabalho com vistas ao cotidiano escolar, já que por essa perspectiva a amplitude analítica deste, quanto aos parâmetros de investigação, era aumentada a cada revelação complexidade educacional, tanto em situações particulares, como nas mediações dos instantâneos e nas interfaces que podem compor o todo institucional, principalmente, em tons dissonantes que só se tornam perceptíveis ao olhar mais estreitado às versões locais que se criam e se recriam a cada dia nos instantes da vida cotidiana e que também ganha contornos nas escolas.

As linhas de fortalecimento e concretização do projeto intitulado **“O Sistema de Organização Modular de Ensino: um estudo sobre as interfaces entre a cultura vivida e o cotidiano escolar em Vila Cristal – Viseu/PA”** aconteceram apenas no final de 2017, quando decidi que minha formação docente não poderia mais ficar desamparada da relação com vetores tracejados pela cultura, logo deveria também ser fortalecida pelas vias da formação acadêmica em Educação, por meio do curso de Mestrado, que passava a mirar como projeto de vida e de formação.

Para minha completa felicidade, no final de 2017 passei a fazer parte do quadro de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Foi quando de fato iniciei a tão almejada formação na perspectiva da linha de pesquisa de Educação, Cultura e Sociedade.

Tal momento também representou a concretização do desejo de poder mostrar a importância de minha pesquisa à comunidade acadêmica, uma vez que ela parte da prerrogativa de que é indispensável se voltar às cabeças as realidades que se desenvolvem no espaço da cotidianidade escolar dos sujeitos que englobam o Sistema de Organização Modular de Ensino, pois longe de se incorrer a impressões imediatistas de inércia que possam ser atribuídas a estes, é mediante ao olhar paciente que podemos constatar que neles estão

inseridas redes complexas de vidas, as quais, à sua maneira também, também se expressam e se alinham aos espaços de escolarização.

Logo, o cotidiano escolar por essa perspectiva ganha status de um processo sinérgico entremeadado a um conjunto complexo de relações humanas, que tanto se diferenciam a partir de cada lugar, quanto pelos mais diferentes elementos presentes nesses espaços, os quais no desenrolar dos acontecimentos diários vão ganhando significação, e, de fato, todas essas formas de vidas, de ser e estar no mundo também estão presentes e se fazem por inteiro nos espaços onde a educação modular acontece. Por isso penso que a cultura vivida que se tece nas realidades que envolvem interfaces entre a escola e a comunidade, tal como acontece na Vila Cristal, devem ser partilhadas, também por seu protagonismo, na própria construção da escola em todas as suas dimensões e experimentações, não apenas materiais, mas simbólicas e existenciais.

Devo ressaltar que esta pesquisa fortalece-se com base em outra mais abrangente desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPSTEM), intitulada “Interfaces e Dissonâncias na Produção do Conhecimento na Área de Educação na Amazônia Paraense” que, entre outras questões, direcionava-se a entender as dissonâncias e coerências entre os diversos significados de cultura e a importância desses pressupostos epistemológicos para enfrentar os dilemas no campo educacional.

Além disso, destaco que os dados coletados foram provenientes da pesquisa de base etnográfica realizada no município de Viseu na comunidade de Vila Cristal. O estudo envolveu 12 estudantes regularmente matriculados no Sistema Modular de Ensino e uma estudante egressa. Para a coleta dos mesmos, foram utilizados como técnicas principais: observações *in loco*, entrevistas individuais e coletivas com os estudantes, e os registros foram feitos através de diários de campo, gravações e fotografias.

Este texto está organizado em seis seções:

**I Seção - Introdução:** Inicialmente apresento em forma narrativa o traçado do percurso que me conduziu até a temática desta dissertação, seguida das questões norteadoras, dos objetivos geral e específico, em diálogos preliminares com os referenciais teórico na fenomenologia, bem como no que tocante às categorias: cotidiano em dimensões escolares e cultura em sua acepção vivida.

**II Seção – Caminhos da investigação: O percurso teórico-metodológico:** Nessa fase serão percorridas as formas de condução da pesquisa, tanto no terreno da perspectiva teórica endossada pela vertente fenomenológica, quanto pela escolha do traçado metodológico pela abordagem etnográfica, bem como os procedimentos que deverão ser utilizados na fase

empírica, a exemplo das entrevistas semiestruturadas e as do tipo aberta ou em profundidade.

**III Seção – Revisão de Literatura:** Nesta seção apresento um panorama geral de pesquisas realizadas sobre o Sistema Modular de Ensino coletadas em inventários da revisão de literatura, para em análise posterior debater em que medida eles têm traçado relações com a cultura, cultura vivida e cotidiano com aportes as dimensões dos contextos escolares.

**IV Seção – Amálgamas teóricas:** Nesse tópico realizo um apanhado de conjunções teóricas para dar sustentação à pesquisa, sobretudo nas bases que alicerçam a cultura vivida, como a sociologia cultural e a sociologia do cotidiano. Para tanto, foram utilizados referenciais como Williams (1992, 2015), Paixão (2007; 2015), Pais (2003), Certeau (2014), além de Martins (1992), Capalbo (1990) a fim de tratar das bases fenomenológicas que margeariam entendimentos sobre a cultura vivida nos contextos escolares.

**V Seção – Desbravamentos rumo ao movimento etnográfico:** A partir daqui intenciono proporcionar um panorama geral de informações sobre o município de Viseu-PA, inclusive trazendo dados sobre o cenário educacional no que diz respeito ao Sistema Modular de Ensino, para em seguida fazer, por meio da base etnográfica interpretativa, conexões empírico-teóricas entre as dimensões da cultura vivida e seus entrelaçamentos aos contextos cotidianos.

**VI Seção – Desvelares da cultura vivida no cotidiano escolar de vila cristal: afluências ontológicas dos sujeitos-estudantes**

Por intermédio dos dados coletados na pesquisa etnográfica, através das entrevistas com os estudantes, nessa seção derradeira eles serão analisados, refinados e interpretados a luz do método fenomenológico conduzido com bases nas indicações de referenciais como Martins (1992) e Capalbo (1990), de maneira a adentrar nas essências daquilo que se manifesta pelas lentes da cultura vivida dos estudantes sobre o cotidiano escolar da referida comunidade para finalmente tecer as considerações finais.

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 NAS PRATELEIRAS DA MEMÓRIA: PERCEPÇÕES DO COTIDIANO EM TRÂNSITOS COM MINHA FORMAÇÃO

Das poucas lembranças que tenho de minha primeira infância, em especial uma foi marcante, trata-se do período em que ficava com minha mãe em seu trabalho. Divertia-me ao fazer movimentos com vassouras e ficava hipnotizada ao ver a decomposição das cores se movimentando em pequenas e grandes bolhas de sabão, além dos insetos. Claramente, sempre fui fascinada por insetos, joaninhas, tatuzinhos de jardim, borboletas; sendo meu favorito, os soldadinhos que outrora eram bem comuns em castanholas presentes nos quintais das casas em Belém.

Depois de um exaustivo dia de trabalho, minha mãe e eu retornávamos para nossa casa para recomeçar na manhã seguinte a mesma rotina. Geralmente eu a acompanhava no trabalho no período das férias escolares, visto que, sendo muito nova, não poderia ficar sozinha em casa. Em uma dessas ocasiões, minha rotina passou por uma ruptura um tanto quanto peculiar. No dia em que isso aconteceu, minha mãe dissera “hoje vou te levar em um lugar secreto”.

Difícil precisar minha idade aquela época, talvez entre cinco e seis anos, o que posso realmente dizer é que no instante em ouvi aquelas palavras, mesmo não fazendo ideia do que se tratava o tal “lugar secreto”, ainda assim não pude conter minha curiosidade de criança em saber onde ficava o tal lugar. Curiosamente também é que este fato ficou marcado em minhas memórias.

Não lembro o quanto caminhamos, nem ao menos o caminho, mas recorro de já estar sentada em um banquinho feito de um material que se assemelhava a concreto, em uma pequena praça muito bonita. Ao lado do banco havia uma árvore cuja copa era medianamente frondosa e que deixava escapar entre suas folhas alguns filetes de luz, causando um efeito incrível com a junção dos vários diâmetros dos feixes.

Os feixes de luz por consequência clareavam um pequeno caminho de areia e pedrinhas de seixo, acentuando sua brancura, como se as pessoas que por ali passavam, se é que passavam, havia tido todo o cuidado de não sujá-las. Havia também uma espécie de grama da qual brotavam minúsculas flores brancas de três pétalas com seu interior em tons de um azul marinho, lilás e branco. Havia um casal de pequenas borboletas amarelo-claras que não ligando para minha inspeção enamoravam-se em um movimento que se assemelhava a uma dança, por entre as pequenas flores.

Se havia alguém por lá nesse dia, confesso não ter notado e nem nos outros em que fomos naquele lugar. O fato é que a partir daquele dia e em todos os outros eu ficava na expectativa de que minha mãe me levasse ao nosso “lugar secreto”, pois todas as vezes que para lá voltávamos, sempre conseguia perceber algo novo, como um novo inseto na grama, a intensidade maior ou menor de feixes de luz que eram filtrados pelas árvores, o que fazia com que o lugar estivesse mais brilhoso ou mais sombreado, dessa forma afetando também o reflexo nas pedrinhas de seixo alterando a percepção de seus formatos e suas cores.

Enfim, aquela praça pouco movimentada, presente como uma paisagem corriqueira, poderia não ter significado algum para as pessoas que por ali transitavam, mas pra mim, todas as vezes que eu a visitava, minha expectativa era sobre o que de novo poderia avistar, ou olhar, tocar, cheirar, sentir. Era como se meu lugar secreto todos os dias se regenerasse de sua forma anterior. Acredito que ingenuidade que a priori me acompanhava naquela fase da vida, permitiu com que eu pudesse absorver melhor, naquele microuniverso, os aspectos da vida cotidiana, aguçando-os em toda sua intensidade.

Segundo Merleau-Ponty (1999) em nossa relação com mundo, à percepção que temos das coisas e como ela se aproxima de nós é primeiramente feita por intermédio de nossa sensibilidade, de nossa percepção. Nesse momento não estamos preocupados com instauração de verdades, porque a ideia que vem primeiro não é explicá-lo, mais vivenciá-lo “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

Aqueles momentos da infância, não eram coordenados pela busca de algum sentido, o sentido se fazia, na medida em que naqueles momentos, poderia estar em contato com aquele espaço, tocando na grama e na terra, descobrindo uma pequena fila de formigas carregando minúsculos pedaços de folhas para dentro de seu formigueiro, a textura diferenciada entre a terra que estava na raiz da árvore, a areia próxima às pedras de seixo, e quando tínhamos que ir embora, estranhamente é como se todas às vezes tivesse deixado por lá, uma parte de mim, talvez porque, essa mesma parte, sem saber, de alguma forma encontrava algum sentido naquela forma de conexão.

Esses pequenos fragmentos de minha memória, aqui ganham significação através de entendimentos de semelhantes aos discutidos por Ricouer (2007) para o qual a importância da memória está no sentido de que esta é responsável por dispor de um mecanismo que visa garantir que algo nos aconteceu, antes mesmo deste algo se tornar lembrança. Esse é uma das

condições para que a memória seja responsável por sua condição de veracidade, por outro lado é importante considerar os apontamentos de Borges (1994), para a qual:

Por mais nítida que nos pareça à lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BORGES, 1994, p. 55).

Em todo o caso, os pequenos recortes da memória ficaram registrados como lembranças vívidas de minha infância e não foram dispostos aqui por acaso, todavia foram recursos que busquei para refletir sobre nossa própria passagem pelo mundo. Imagino quão estranho seria se, desde o momento de nossa concepção, viéssemos acompanhados por algum manual de instruções e teorias sobre a realidade cotidiana, que nos orientasse sobre todas as fases de nossa vida, nos primeiros passos de como agir diante das primeiras compreensões do que existe ao nosso redor, dizendo com precisão como deveríamos proceder ou como as coisas iriam acontecer, ou de que forma deveríamos pensar sobre elas. Esse cenário nos leva a supor que talvez nem chegássemos a saber, ou nem tivéssemos a oportunidade de entender ou experimentar, o acontecer de nossas vidas surgindo na renovação de cada dia.

Busquei tal metáfora para reforçar que, a priori, a forma como percebemos o mundo e as coisas que estão nele, não se dá por meio de juízos conceituais e pragmáticos que foram inicialmente pré-concebidos. Pelo contrário, nossas primeiras experimentações sobre as coisas são fruto direto de nossas percepções sobre o cotidiano que geram pressupostos maiores para/com o mundo, e que vão se constituindo, a cada dia, a cada nova descoberta, como partes do quebra-cabeça que provém das significações que nós formamos sobre a realidade ao longo de nossas vidas, mas há de se atentar que esses entendimentos só são possíveis porque a cada acontecer, invariavelmente, também nele estamos inseridos. Nós também o significamos.

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não "habita" apenas o 'homem interior', ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6).

O que quero dizer é que, naquele acontecer, que para alguns poderia representar uma mera passagem corriqueira da vida, sem grande importância, naturalizado por meio de sua aparência, a mim por outro âmbito, representava uma caixa de pequenas surpresas da qual a

cada contato, ainda assim, não poderia prever seus acontecimentos perante a cada nova realocação de meus sentidos sobre aquela realidade.

Para Pais (2003) essa forma de abrir rotas alternativas ao que parece estar naturalizado dentro da vida social, de certa forma, representa uma “transgressão” a certas orientações que constantemente tentam pacificar as (in)constâncias e variâncias de nossa vida cotidiana, ao passo que esta, na realidade se constitui em um “tecido de maneiras de ser e estar, em vez de apenas um conjunto de meros efeitos secundários de ‘causas estruturais” (PAIS, 2003, p. 30).

De outro modo, a incompletude que me tomava nos momentos em que me fazia falta estar naquele lugar, acontecia porque para mim a significação de estar nele somente acontecia quando nele me fazia presente. Lyotard considera que a nossa relação com as coisas está implicada diretamente na eclosão de nossa consciência, “uma consciência, em suma, não é nada menos que esteja em relação com o mundo” (LYOTARD, 1967, p. 10).

Era como se a cada nova fiada de interação com elementos conhecidos e desconhecidos, representassem pecinhas do quebra-cabeça contido naquele microuniverso, que como o passar do tempo, acabou por se tornar uma das lembranças mais significativa de minha infância, inclusive, influenciando na decisão de me tornar professora de ciências algum tempo depois. Para Dichtchekenian (2006) esse sentimento que nos agrega inicialmente ao mundo, pode ser explicado também como resultado da percepção de que:

Nós somos parte do mundo, somos do mundo. Ao mesmo tempo, nós não somos simplesmente uma coisa do mundo, nós não paramos aí. Nós somos aquele que mantém as coisas em redor de si. Nós não estabelecemos uma relação ao acaso com as coisas do mundo. Nós somos um centro a partir do qual as coisas estão ao redor. (DICTCHEKENIAN, 2006, p. 2).

A intimidade que aos poucos se criava entre mim e o mundo da natureza geraram as primeiras conjecturas, na busca de entendimentos sobre o mundo fascinante das ciências, a curiosidade de saber sobre o porquê de cada animal, cada planta, cada pedra, a terra, as estrelas, o sol, o vento, a água, ser da forma que era? Como nasciam? Por que morriam? Qual era seu papel em nossas vidas? E qual seria a melhor maneira de buscar as respostas?

De certa forma, as indagações que vieram das relações nos domínios naturais, culminaram nos pressupostos que aproximaram minha atenção à vida cotidiana, introduzidos pelas vias da observação da natureza, na qual me empenhava, sempre que podia, em coletar alguma espécie para observação como girinos, insetos, formigas, lagartas ou plantas que serviriam, a posteriori, para fomentar minhas indagações a quem estivesse mais próximo. Ou

seja, as experiências sensíveis que inicialmente me instigavam a explorar a realidade, tinham também impactos inevitáveis no mundo das relações sociais.

Heller (1992, p. 27) acredita que já nascemos inseridos na cotidianidade, cujo amadurecimento ao homem na sociedade, corresponde a “adquirir todas as habilidades para vida cotidiana em sociedade”, por outro lado “a vida cotidiana é heterogênea, que solicita todas as nossas capacidades em várias direções”. A vida cotidiana, nesse caso possui uma ambiguidade fascinante que comporta tanto “a assimilação do domínio da natureza, quanto à mediação das relações sociais” para o desenvolvimento das assimilações que vão permitir o amadurecimento para a cotidianidade (HELLER, 1992, p. 19).

Nesse mundo das relações sociais estava presente a escola, a qual me esforçava sobremaneira para conectar os conceitos explanados pelos professores com o que de fato estava armazenado em minhas observações iniciais, e confesso que na maioria das vezes não conseguia obter muito êxito nessa intenção porque os conceitos trabalhados, não somente nas ciências, mas em outras disciplinas, quase que de maneira geral, não me permitiam fazer relações com o mundo da maneira como eu o conhecia, com a percepção mais aproximada dos elementos que cercavam minha vida cotidiana e dos quais inevitavelmente não poderia estar desatrelada, sem que isso gerasse uma ruptura sobre a forma inicial como havia dado os primeiros passos na direção da compreensão sobre as coisas.

Aos poucos, ao longo de minha formação escolar, foi como se tivesse iniciado um processo, cuja primeira aproximação foi gerada pela forma de sentir o mundo, mediante aos meus aparatos perceptivos, fosse postergada a cada novo estágio em que avançava nas séries, a cada nova construção do conhecimento formal. Em doses pequenas, isolava-me de uma compreensão direta com a vida, que agora passava a ser precipuamente mediatizada pelos entendimentos conceituais correspondentes a cada disciplina, as quais versavam, em maneiras fracionadas, sobre aquilo que se define como relevante a respeito do que existe sobre o conhecimento do/no mundo.

Sobre esse entendimento, Capra (1996, p. 17) discorre sobre o mundo “não como uma coleção de objetos isolados, mas é como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes”. Penso que os fenômenos a que se refere o autor não se restringem apenas ao mundo natural, mas comportam todos os fenômenos que envolvem a forma como o homem busca dar sentido à sua realidade, isso inclui também as relações com meio social e cultural que se espraiam no cotidiano, onde a escola se constrói por intermédio da educação.

Todavia, a forma como foi conduzido o meu desenvolvimento nos estudos, de certa forma, passou a seguir o foco de uma lógica fragmentar, em que as perguntas eram conduzidas diretamente ao caminho de respostas presentes em livros divididos, cada qual, sobre determinado assunto específico, nos questionários sobre as matérias, nos textos e apostilas referentes a algum tema, e que no final conduziam sempre ao mesmo propósito, gerar a preparação necessária para realizar os exames de progressão à série seguinte. Esse processo perdurou até meu ingresso no curso de Licenciatura em Química na Universidade Federal do Pará.

Com o passar de alguns anos e as novas responsabilidades da vida adulta, agora na universidade, fizeram com que aquelas experiências vividas no “lugar secreto” de minha infância, que até mesmo foram decisivas para a escolha de minha formação superior, fossem aos poucos sendo recolhidas nos recônditos da memória. Naquela época de graduação, minha memória, prioritariamente, se ocuparia em comportar informações contidas em pilhas e mais pilhas de livros e cadernos que se amontoavam com decurso das disciplinas.

Porém, não posso dizer que deixei de lado minha curiosidade de explorar o mundo em seus aspectos presentes na vida cotidiana, penso que isso seja até mesmo algo imanente do ser humano, uma vez que se reivindica nessa exploração, que deixemo-nos ser conduzidos por nossos aparatos biopsicossociais ao âmbito do sensível, dos sentidos. Essa forma essencial de distinguir nossas adjacências foi descrita por Merleau-Ponty (1999) como “experiência sensível”, caracterizada por ser “um processo vital, assim como a procriação, a respiração ou o crescimento” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 31).

Inicialmente tais sentidos foram despertados pela atração aos odores dos óleos vegetais, suas cores surreais e texturas diversas, que em conjunto representavam a marca registro do Laboratório de Oleoquímica e Catálise, no qual solicitei inicialmente trabalhar como voluntária, e onde aos poucos iniciei a conexão com o mundo dos experimentos. Após um ano trabalhando com afinco nesse laboratório, tornei-me bolsista e passei a atuar no Laboratório de Pesquisas e Análise de Combustíveis (LaPAC). Contudo, aos poucos, o interesse que outrora havia sido a fonte de motivação para entrar no universo das pesquisas em química, foi caindo nas graças do hábito.

No trato das análises, a manipulação dos mais diversos tipos de vidrarias e equipamentos, tudo que se realizava em termos de ciência naquele espaço, deveria obviamente ser conduzido à luz dos mais rigorosos protocolos de manipulação e condução de experimentos, além da preocupação extremamente criteriosa com as análises químicas que agora se voltavam a atender aos propósitos de promover o monitoramento da qualidade dos

combustíveis no Estado do Pará e Amapá em atendimento ao vínculo junto ao Programa de Monitoramento da Qualidade de Combustíveis da Agência Nacional do Petróleo (ANP).

De repente, minha vida passara a ser conduzida a um senso comum gerado por um trato utilitário da realidade, que passava a tomar conta de minhas atividades cotidianas concernentes a minha formação acadêmica, muito diferente do intento inicial que me conduziu a buscar a formação na licenciatura em Ciências. A vida passou a ser administrada em função dos esforços e metas do trabalho, que passaram a encabeçá-la, aproximando-a a noção de trato prático-utilitário, como visto em Kosik (2002, p. 14) segundo o qual é no “trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas”.

Dessa forma os dias passavam, e as flores, jardins, pedras e insetos foram trocados por provetas, pipetas, buretas, *erlenmeyes* e um trabalho solitário e minucioso, o qual serviu ao desenvolvimento de um senso analítico aguçado, já que o ínfimo erro poderia botar a perder um trabalho de dias, semanas e até meses. Por outro lado, de forma inconsciente, isolava-me cada vez mais do aguçamento diário que inicialmente havia me levado a desbravar as dobras dos fenômenos inscritos no cotidiano.

Certo dia, entretanto, ao passar pelo estacionamento do curso de Química deparei-me com uma cena inusitada. Vi um admirável professor, cuja gama de famosas pesquisas e publicações possuía reconhecimento nacional e internacional, observando uma mangueira que ficava atrás do prédio onde aconteciam as aulas práticas de laboratório.

Após uma longa observação, o professor passou a lutar para obter aquilo que por alguns momentos estava a contemplar. Uma pequena manga rosada e madura que estava na árvore. Depois de muitas tentativas de derruba-la, mirando com pedaços de galho, o nobre professor conseguiu seu objeto de desejo, indo em seguida saboreá-la secretamente em sua sala.

Há pelos menos três anos passava por ali, via mangas pelo chão, mas ninguém, incluindo a mim mesma, parecia ter interesse por elas ou por qualquer outro jardim, árvore ou planta que eram uma constante em nossa paisagem. A partir daquele episódio, tive uma estranha sensação. Como se depois de muitos anos, realmente olhasse para fora.

Foi como se, embora toda aquela paisagem, presente em meu cotidiano na universidade, estivesse livre para ser apreciada, as pessoas que passavam por ali, inclusive eu mesma, não estivéssemos livres para apreciar. Exatamente como fizeram as pessoas que um dia passaram pelo meu lugar secreto. As recordações foram inevitáveis.

Depois de algumas reflexões, alguns meses após a minha formatura estava decidida a trocar a segurança do confinamento nos laboratórios, pela imprevisão dos passos seguintes. Então, ao final de 2008, após uma longa seleção realizada pela Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP), fui escolhida para atuar como professora de Ciências na cidade de Bragança-PA e realmente exercer de fato os ofícios de minha graduação como professora. O laboratório agora cedia lugar ao espaço inexplorado dos contextos das salas de aula e a primeira experiência longe de casa.

## 1.2 PELO MEU CAMINHO COTIDIANO HAVIA A CULTURA

Iniciei de fato minha trajetória na prática docente no ProJovem Urbano, na cidade de Bragança. O referido projeto fazia parte da Política Nacional da Juventude lançada em 2005, pelo Governo Federal, o qual criou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) instituído pela Lei nº 11.129, sob essa Política de Inclusão da Juventude foi desenvolvido ProJovem Integrado, que compreendia quatro modalidades: ProJovem Adolescente, ProJovem Campo, ProJovem trabalhador e ProJovem Urbano.

A finalidade do ProJovem Urbano, segundo o Projeto Pedagógico Integrado (PPI) consistia em:

[...] promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua re-inserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania. (BRASIL, 2008, p.14).

Minhas práticas profissionais passaram a sofrer uma mudança radical, em vários aspectos, sobretudo porque o trabalho solitário agora passaria a ser preenchido pela presença, e as práticas experimentais dariam vez à prática pedagógica em sala. Logo, grande parte do tempo de minhas atividades foi destinado à preparação da logística de aulas, tempo estimado para as mesmas, os assuntos abordados, bem como a possibilidade de realizar experiências práticas que poderiam contribuir na educação dos jovens matriculados no referido programa educacional. Em minha primeira experiência significativa trabalhando com educação julgava-me preparada para levar o conhecimento necessário para que aqueles jovens das periferias de Bragança pudessem de alguma forma mudar suas vidas.

Parte desse trato dado à forma como conduzi minha prática docente, naquele tempo, em muito estava relacionado com o formato no qual havia sido habituada a trabalhar, sempre direcionada pela prescrição de conteúdos, pelas metas, pela parte prática e os posteriores

resultados de sua aplicação, muito similar à concepção bancária discutida por Freire (2011, p. 79) em que “nela o educador aparece como indiscutível agente, como real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração”. Nesse caso a finalidade dos conteúdos é comportar “‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2011, p. 80).

Em que pese, só viria a conhecer os trabalhos de Freire, e de outros intelectuais da cultura, alguns anos mais tarde. Esse fato passaria a representar, em meu entendimento, significativas diferenças tanto em meu fazer como educadora, quanto na forma de compreender o outro do processo educativo.

Creio que por contar da ausência de uma formação contrária aos moldes anteriormente descritos, ignorando toda a complexidade que se oferecia no espaço social da escola, fazia com que, mesmo com vigor focado na quantidade de aulas, conteúdos presentes nos livros didáticos, revisões periódicas e exercícios, ainda assim não surtisse o efeito, quanto à eficácia esperada no processo de ensino e aprendizagem dos jovens.

Disso decorriam algumas desistências, repetências e incompreensões por parte dos estudantes, ou, simplesmente, era possível perceber a desmotivação em seus semblantes. Morin, Ciurana e Mota (2003, p. 51) asseveram que para ter-se maiores entendimentos sobre os espaços escolares, é preciso compreendê-los como permeados por certa complexidade, cujo entendimento partiria do aprimoramento da percepção de que os mesmos não estão desatrelados do mundo “social e humano, que, certamente, é essencial na experiência educativa”.

Consequentemente, com o decorrer do tempo e pedras pelo caminho, o volume de interrogações sobre o espaço da sala de aula e a relação com os sujeitos que faziam parte dela, tornava-se um novo enigma do cotidiano que se inscrevia no espaço da escola e do qual não sabia exatamente como, e nem por onde começar a desvendar.

Até que, em 2010 tendo tomado posse em cargo público na função de Professora de Química do Sistema Modular de Ensino, minha relação com a educação ganharia uma nova guinada em relação aos enigmas que me acompanhavam desde as experiências educacionais anteriores. Isso porque trabalhar no SOME se mostrou uma experiência bastante distinta das que havia vivenciado até aquele momento, pois este dispunha de algumas particularidades que o tornam um sistema social de educação único em nossa região.

Comumente é implantado em locais onde não há oferta do ensino regular, concernente ao ensino fundamental e médio, o que acaba por fazer basicamente com que sua missão se estenda as comunidades distantes dos centros urbanos. Em algumas dessas comunidades o

ensino fundamental é ofertado, porém, preponderantemente as maiores abrangências provem de demandas do ensino médio.

Os alunos assistem às aulas presencialmente em suas comunidades, em regime de módulos. Nesse formato, é ofertado um bloco de disciplinas em cada módulo, de forma rotativa, isso porque todas as disciplinas referentes à base curricular do ensino médio devem ser trabalhadas pelos professores em todas as comunidades que compõem cada Unidade Regional de Educação.

Anualmente são efetivados quatro módulos, distribuídos em 800 horas, em pelo menos 200 dias letivo. Por isso cada módulo e seu respectivo bloco de disciplinas conta com no mínimo 50 dias letivo para seu cumprimento e duas avaliações por disciplina, excetuando se os meses de julho e o recesso escolar (PARÁ, 2014).

Convém enfatizar que a regulamentação e estruturação do SOME está presente na Lei 7.806, ou Lei do SOME, de 29 de Abril de 2014. Não obstante, o mesmo já exista como projeto educacional desde 1980, quando foi implementado pela Fundação Educacional do Pará (FEP) e, posteriormente, em 1982 passou aos cuidados da Secretaria de Estado de Educação (NETO, 1998, p. 199).

Em sua lei específica, preconiza em seu Art. 4º os seguintes objetivos e fins:

- I - assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade;
- II - levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia;
- III - valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo;
- IV - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;
- V - possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio;
- VI - garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado. (PARÁ, 2014, p. 5).

A leitura dos incisos já nos permite ter uma base maior de referência quanto às peculiaridades atinentes ao Sistema Modular, sendo que estas dizem respeito, não apenas às suas regulamentações, ou mesmo configurações oficiais, parcialmente observadas nos trechos destacados da lei, mas, atentando-se ao inciso segundo é possível ter uma mostra a respeito do público que está atrelado este sistema de ensino, que, já é em si distinto, por atender diferentes

sujeitos em diferentes realidades, onde a educação, na sua forma regular, não consegue ter alcance.

Povos que se distinguem por suas características culturais e históricas, por seus contextos tão peculiares o quais são capazes de nos surpreender com suas construções genuínas de sentidos, sobre as realidades educacionais amazônicas, quando tomamos por alusão seus complexos sociais.

Ao adentrar de fato nessa realidade, por meio do desenvolvimento de minhas atividades como professora na 1ª Unidade Regional de Educação (URE), no município de Bragança, que também congrega os municípios de Cachoeira do Piriá, Augusto Correia e Viseu. Gradativamente, fui me ambientando a uma realidade que se notabiliza tanto pelas características formais próprias desse sistema, em sua operacionalização, quanto pelas formas que assume ao se mesclar a cultura, saberes e formas ímpares de apropriação do mundo, as quais são inerentes a cada comunidade. Esses processos foram se somando, no decurso do tempo, às minhas inquietações epistemológicas, envolvendo as engrenagens da escola no âmbito do cotidiano.

Após estar por alguns anos lecionando no SOME, confesso que as dificuldades que outrora me inquietaram, em experiências anteriores, não desaparecem pelo recomeço nesse novo projeto. Pelo contrário, ao longo de um tempo de maturação para maiores entendimentos sobre esse sistema, como outro modelo educacional no qual desenvolvi minhas observações sobre os fenômenos educacionais<sup>1</sup>, este só avolumou mais ainda minhas certezas quanto à necessidade de mudar algumas estratégias e dialogar com outras variáveis, de modo a confrontar certas dificuldades do passado, bem como outras relativas ao presente, o que acabou por despertar certa ânsia de sondagem, para além de domínios meramente pragmáticos ou meramente institucionais, buscando precipuamente dialogar em outros âmbitos, em outras faces, as faces humanas.

Então, veio-me à mente que para compreender o meio formador de minha cultura de trabalho, nos contextos educacionais do SOME, era necessário também reaprender. Voltar os sentidos para as manifestações provenientes das formas de vida que preenchiam e se hibridizavam com os espaços escolares.

---

<sup>1</sup> A noção de fenômeno educacional está balizada na noção de Morin et al. (2003) se refere ao complexo que permeia a ideia de educação escolar. Do ponto de vista sistêmico consiste em religar todas as partes de um todo para que se possam aprofundar noções sobre determinado aspecto sem abdicar de nenhum de seus componentes, sobretudo no que concerne a análise do cotidiano escolar.

Para Morin (2002) a própria reforma da sociedade está atrelada dentre outros fatores a reforma da educação, não apenas em seu sentido restrito, mas é indispensável que se busque a reforma dos educadores.

Há, então, a reforma pela educação. Naturalmente, a educação poderia permitir a mudança de mentalidades e, de minha parte, acredito nisso, pois consagro muitos esforços nesse sentido, mas sei muito bem que a reforma pela educação necessita a reforma dos educadores. Karl Marx dizia: “Quem educará os educadores?”. Evidentemente, eles necessitam uma reeducação. Isso é possível, as reformas começam sempre pelos movimentos desviantes que, depois de um certo tempo, se tomam força e forma, podem tornar-se forças na sociedade. Portanto, a reforma da educação é necessária. Necessária, mas insuficiente, já que ela própria está ligada à reforma da sociedade. (MORIN, 2002, p. 10).

E foi assim que decidi que era hora de burlar os mecanismos que por muito tempo haviam estabilizado minhas percepções, as quais de certa forma foram neutralizadas, e por isso faziam com que eu fechasse os olhos para os detalhes das situações da vida cotidiana no espaço escolar, no qual ocorriam as aulas do SOME.

Posso endossar que muito do que me descontentava, também tinha suas raízes na própria forma como aconteceu minha formação pedagógica no curso de licenciatura em Química, em que era notório constatar que as disciplinas de caráter pedagógico não gozavam exatamente de patamares eminentes. Em meu entendimento isso acontecia porque, de certa forma, foi atribuído, sem a devida justificação, que o rigor referente à objetividade das ciências experimentais desfrutava de maior privilégio em relação às ciências de cunho humano e socioculturais.

Felizmente, algumas de minhas inquietações reportaram-me das ciências da natureza às ciências humanas, em seus matizes socioculturais, mais por uma necessidade de não mais me referenciar por concepções estereotipadas do tipo que apontavam as ciências da natureza, sob um ponto de vista bem tradicional, como a detentoras da chave da objetividade onde se circunscreve a verdade, como algumas vezes fui levada a acreditar em minha formação como licenciada em Química.

Se em algum momento de minha caminhada ratifiquei a crença em tais propósitos, relativos à condução meramente objetiva e racional de minhas práticas docentes, às experiências partilhadas nas diversas realidades escolares pelas quais transitei pelo SOME fizeram com que, no transcurso do tempo, a referida crença, naturalmente, fosse aos poucos amortizada, pois sem o mínimo receio posso dizer que conduzir as orientações dos processos educacionais embasados em formatos mecanizados, apenas os engessavam ainda mais, e eram

insuficientes para provocar entendimentos sobre a complexidade das conexões retratadas nas múltiplas realidades dos diversos sujeitos vinculados ao sistema modular.

Percebo que a realidade não pode ser comparada a uma série de fios soltos e desencapados na eminência de um colapso se colocados em contato, como diz Brandão (2003, p.37): “tudo está ligado a tudo, e tudo o que em um plano de vida parece separado, em outro mais profundo, mais compreensível, está unido”. Essa fragmentação que pode ocorrer entre o objetivo e subjetivo, como se ambos não representassem as faces de uma mesma realidade, deveras conduziu por algum tempo os lances de minha formação acadêmica, gerando algumas consequências na condução de meu trabalho, em que resguardado em seu sentido objetivo não encontrava ecos em face da vida social de adultos e adolescentes de nossas comunidades amazônicas, quanto as suas representações simbólicas, representacionais, dos sentidos e materiais.

Esses descontínuos do real que em certa medida são capazes de gerar o apequenamento dos mundos interiores e interativos das pessoas, caso suplantados pelo rigor que, em certos casos, tem mecanizado as relações sociais entre os sujeitos nos meios escolares, foram problematizados por Brandão (2003). O autor considera que o desenvolvimento de ofícios que se aventuram pelas dimensões humanas é feito por meio de rotas alternativas diante de situações de puro operacionalismo e mecanicismo, isso porque conseguem produzir condições de vínculo entre objetividades e subjetividades. Em seguida o autor explora esses descontínuos entre as lógicas de condução operacional e o sensível que transpassam os processos interativos dos seres humanos.

Não foi apenas por esse caminho que ano após ano as ciências humanas e sociais foram descobrindo, bem ao contrário do que pensavam os ‘físicos sociais’, que seres humanos, grupos humanos, dilemas humanos e criações humanas não são ‘coisas’ e não podem ser reduzidas a lógicas operacionalistas e mecanicistas com que as ‘coisas’ são definidas. Não comportam como ‘coisas’ e não podem ser reduzidas a lógicas operacionalistas e mecanicistas com que as ‘coisas’ são definidas e investigadas cientificamente e experimentalmente. São campos complexos de interação em que a relação viva e dotada de sentido e sensibilidade, vale mais do que a norma; em que o acontecimento do cotidiano e sua sempre presente imprevisibilidade vale mais do que a estrutura forma do acontecer, em que a trajetória da história social das pessoas de todos os dias vale tanto ou mais que a grande e ilusória política de alguns homens montados a cavalo. Em que, enfim – tal como os físicos começaram a desconfiar que se passa no Universo e os biólogos começaram a acreditar que certamente se passa na vida - , as ‘coisas’ humanas e sociais têm causas, mais provavelmente também tem alma. (BRANDÃO, 2003, p. 46).

Posso dizer que as pertinentes considerações levantadas nas leituras de Brandão não se converteram imediatamente em analogias de esclarecimento sensível às conexões que se

passavam dia após dia em meu cotidiano, referente ao trabalho escolar entre idas e vindas a diferentes comunidades, ou entre minha prática enquanto professora e registros perceptíveis do cotidiano em sua inteireza. Reconheço que para chegar próximo a esse nível de entendimento, sobre os fatos de minhas vivências cotidianas escolares, foi necessário certo período de maturação intelectual para perceber que o homem e natureza não existem como entidades independentes, ou as relações com o mundo social e cultural são improváveis, como um universo a parte dos sujeitos.

Contudo, destaco que pistas me eram fornecidas através de situações próprias nos ambientes de dentro e fora das salas de aula, na escola em meio às relações diárias com os estudantes, mas, em minhas limitações não conseguia decodificá-las como respostas tangíveis, resistivas aos conjuntos de atitudes que tentavam limitar a imensidão do diverso, e a redução da compreensão dos fenômenos da vida a formas compactadas, quadrantes de conhecimento e comportamento, e pelo meu não saber em lidar com outras formas de compreensão do mundo, muitas vezes manifestações autênticas, questionamentos e insurgências foram por mim julgadas como desinteresse, desentendimento, desobediência, falta de estímulo, desafio ou até mesmo alguma espécie de déficit de atenção ou cognitivo.

Certeau (2014, p. 16) advoga que é impreterível “esboçar uma teoria das práticas cotidianas para extrair do seu ruído maneiras de fazer, que majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de ‘resistências’ ou de inércia em relação ao desenvolvimento da produção ‘sociocultural’”.

Então, diante das diversas formas de expressões do cotidiano, passei a conjecturar que cabia a mim como docente, observar as manifestações de meu entorno e permanecer com as mesmas práticas, ou tentar buscar por algumas respostas às quais careciam aos meus olhos, como reforcei anteriormente, de uma formação que se voltasse à compreensão da educação em um sentido mais amplo e indissolúvel das ações e expressões que se projetavam dos sujeitos, e nas quais pudesse visualizar entendimentos outros sobre a minha realidade vivida nos contextos escolares da educação modular, com todos os seus pontos de apoio e também de desarmonia.

Tomada por esses planos no início de 2017, em parceria com um grupo inicial de três pessoas que desfrutavam de perspectivas e inquietações semelhantes as minhas sobre as experiências vivenciadas no dia a dia da educação básica montamos um Grupo de Estudo Independente em Educação e Cultura (GEIEC). Reuníamos-nos geralmente nos finais de semana, quando retornava das longas viagens feitas às comunidades nas quais estava ministrando aula. Passávamos as tardes debruçados sobre escritos de autores como Paulo

Freire, Carlos Brandão, Geertz, Theodor Adorno, Raymond Williams, Agnes Heller e seus estudos sobre cultura e o cotidiano, dentro outros temas. O grupo chegou a ganhar uma relevância significativa, tanto que em nossos encontros realizados no segundo semestre de 2017 já somávamos sete participantes.

Posso dizer que encarar essa nova experiência não foi fácil, uma vez que nunca havia tido contato mais aprofundado com a maioria dos autores que estudávamos, e assim como acontece todas as vezes que nos deparamos com situações as quais não estamos familiarizados, tais leituras surtiram efeito similar à ideia contida na famosa frase de Albert Einstein: “a mente que se abre a uma nova ideia jamais volta ao seu tamanho original”.

As leituras em referenciais que exploravam temas ligados a cultura e ao cotidiano, em atrelamentos à educação, provocaram mudanças profundas que até hoje reverberam em minha vida e formação como educadora e pesquisadora em educação, e tenho certeza que sobre tais compreensões não tenho pretensão alguma de desatrelar-me, pois quanto mais penso estar a me aproximar de um determinado campo do saber, mais percebo que estou longe de aproximar-me de plenas convicções sobre o referido saber de fato. Essa ausência de convicções sobre a realidade foi definida por Freire (2011, p. 102) como estado de inconclusão dos homens os quais “têm a consciência de sua inconclusão”. Daí que seja a educação um fazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens do devenir da realidade.

Foi nessa perspectiva, então, que a cultura entrou em minha vida, através dos livros e dos autores que se tornaram uma constante em minha rotina, passando a ser uma espécie de guia em meu caminho, por meio de uma necessidade de preencher um vazio de compreensão sobre minhas vivências na profissão docente no sistema modular, e esse espaço de não saber, era alimentado a cada aprendizado partilhado com outros docentes do GEIEC. Despretensiosa e viciante imputou desde os primeiros desvendamentos das obras, a necessidade de que pudesse assumir o compromisso com outras leituras do mundo, não somente como estava habituada, mas também norteada por outras percepções diante do universo das comunidades escolares amazônicas e da sala de aula.

Reconheço que ao término de cada uma das leituras, um passo era gerado rumo a certas mudanças de atitude, com respeito ao processo de aproximação das vidas dos estudantes, assim como as posteriores e inevitáveis destabilizações daquilo que tomava por verdade em relação à realidade que vivia na escola, a qual tantas via e não enxergava, de tão arraigada que estava a uma forma de práxis utilitária definida por Kosik:

[...] práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente que colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e maneja-las, mas não proporcionavam a compreensão das coisas e da realidade. (KOSIK, 2002, p. 14).

Foi por meio das práticas de leitura e dos debates no grupo que também conheci os estudos sobre a cultura vivida, aqui entendida, de maneira geral, como “ações e expressões se evidenciam na cotidianidade de grupos de alguns grupos humanos, que em um determinado ambiente exercitam a existência” (PAIXÃO, 2007, p. 9; PAIXÃO E NUNES, 2015, p. 522).

Por conta da forma como a referida categoria trata a centralidade dada às manifestações que partem do meio social, em que os sujeitos se tornam o epicentro das análises por meio da decodificação de suas leituras no universo cotidiano, que decidi tomá-la como mote de aproximação a pesquisa sobre minha própria realidade, vivenciada tantas vezes pelas estradas, pelas fazendas, pelas zonas rurais, pelas eiras e beiras de rio, das tantas paisagens que produzem as molduras geradas a partir dos desígnios cotidianos dos estudantes, nos quais a educação formal toma notas distintas, mediante a cada cenário de nossas múltiplas Amazônias.

A referida categoria está ancorada, entre outras nuances, de que não há cultura melhor ou pior, como em um viés de uma polarização, mas sim, estaria mais próxima à ideia de cultura no sentido comum como discutido por Williams (2015) no qual, os meios sociais, por mais diferentes que sejam, possuem méritos de pintá-la, inclusive nos tons em que foram sendo constituídas suas formas de ser e estar no mundo, já que ela não se deixa conduzir pela premissa de que todas as organizações sociais necessariamente estão atreladas a lógicas homogeneizantes, as quais por vezes, em caráter de consenso sobre as realidades, teimam em embaçar nossos sentidos quanto à existência de um possível conhecimento predeterminado sobre as mesmas.

Também tive oportunidade de me aprofundar, posteriormente, nos estudos que tomam por base o cotidiano, como categoria analítica, de forma que, posteriormente atentei que este, na realidade, sempre esteve hibridizando meus percursos, em um primeiro movimento nos tratos da percepção desveladores de minha infância, com precursores de meu interesse pela formação como professora de ciências, e depois pela necessidade de focar em pequenas mostras de fraturas que os sujeitos imprimiam a cada dia nos terreiros da escola, tudo sendo reforçado cada vez mais pelas leituras das obras de Pais (2003), Certeau (2014) e Heller (1992). Autores que me ajudaram muito a perfurar as crostas do magma da vida cotidiana.

Ao mesmo tempo em que as leituras nos terrenos da Sociologia Cultural em Williams (1992, 2015), assim como a cultura vivida em Paixão (2006, 2012, 2015) já forneciam as

primeiras ferramentas para entendimentos sobre suas tessituras com as relações cotidianas envolvendo a escola e a educação no SOME, como um conjunto singular a qualquer imposição meramente racionalista e unívoca desses contextos. Por outro lado, geravam também um cabedal teórico não suficiente, mas necessário para que pudesse encher os pulmões de ar e tomar coragem para dar alguns mais audaciosos nos rumos de compreensão da realidade que havia escolhido como um enigma a desvendar.

### 1.3 A CULTURA COMO GUIA DE MEU CAMINHO NOS RASTROS COTIDIANOS

Municiada pelos referenciais das leituras citadas anteriormente, e disposta a tratar com mais atenção à realidade, orientada pelos óculos das teorias que solvia a cada página dos livros, nos intervalos em que tinha oportunidade, nesse contexto, os livros passaram a se tornar parceiros inseparáveis, sempre agasalhados em minha mochila de viagem, a ponto de ser contumaz a realização de fichamentos com letras tremidas e garranchadas em muitos cadernos de anotações, já que muitas das vezes minhas sessões de leitura ocorriam dentro de ônibus ou vans nas quais viajava para ir ministrar aula em algum canto do estado.

Diante de uma embrionária, porém irradiativa base teórica estava disposta a colocá-la em alcance com os atos e os fatos da educação modular, que acontecia nas localidades em que lecionava, parecia-me sensato retornar a uma velha tática que me conduziu tantas vezes ao meu lugar secreto e que também me encorajou a olhar além das paredes do laboratório de análises químicas. Então para começar a dar cabo de minhas pretensões, seria necessário olhar um pouco além da soleira da porta da sala de aula, no entorno da vida cotidiana que propagava nas escolas, em cinesia com as formas de vida em seu entorno.

Era necessário, por consequência, perscrutar mais atentamente todos os vincos do cotidiano, tomando-o não por elemento isolado, mas buscando entendê-lo naquilo que não se mostrava explícito, para que mediante as manifestações nele espelhadas por meio dos sujeitos, pudesse atentar a novas pistas, agora também orientada na ilharga dos marcos teóricos, sobretudo, tomando por pavimento as bases do cotidiano, agora não mais concebido somente como consequência temporal das sucessivas atividades em que a escola estava imersa, mas sim como um renovado horizonte que se abria, cindido da mera concepção amparada em sucessões de rotina.

Nesse sentido, Pais (2003, p. 29) alega que se aspiramos de fato revelar outros entalhes do cotidiano, a princípio temos que entender que o mesmo se encontra envolto por recurso que o intelectual denomina de “segurança ontológica” o qual pode nos levar a crer que

a realidade não pode ser mais do que aparenta. Em contrapartida, nele também, não se deixam de evadir formas *sui generis* que incorrem em “maneiras de fazer cotidianas que cessem de aparecer como fundo noturno da vida social” (CERTEAU, 2014, p. 37), sendo basilar para distingui-las o espreitamento máximo do olhar, como forma de captar não somente o óbvio, mas o que está além dele,

[...] trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o eu nela se passa mesmo quando ‘nada se passa’. Nesse vadiar sociológico, como se advinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem em não um porto. (PAIS, 2003, p. 32).

Assim, interessei-me em aguçar os ouvidos e olhos para evidências que pudessem exemplificar o que usualmente se consolidavam entre aspectos do senso comum, que ecoassem a respeito da realidade de Vila Cristal, quanto aos discursos sobre a educação, o ensino e escola onde ocorriam as aulas e atividades do SOME, porque dessa forma teria bases para realizar um exercício hermenêutico daquilo que, de alguma forma, pudesse ter sido ocultado.

Com este intuito, no mês de junho do ano de 2017, ao ser designada para desenvolver minhas atividades naquela vila como constava em minha carta de apresentação fornecida pela 1ª URE, a ordem dos dias seguintes seria ficar alerta a tudo que soasse em acordes familiares, posto que, os mesmos seriam também minhas referências para verificar os acordes dissonantes.

Vila Cristal é uma das quatro comunidades que recebem a educação escolarizada em caráter modular no município de Viseu, as outras comunidades são Curupaiti, Km74 PA/MA, Vila Cardoso e Japim.

**Figura 1** - Imagem da comunidade de Vila Cristal - Viseu/PA



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

**Figura 2** - Imagem da comunidade de Vila Cristal - Viseu/PA



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

**Figura 3** - Imagem da comunidade de Vila Cristal - Viseu/PA



**Fonte:** Arquivo pessoal (2017).

A equipe docente era composta por três professores - contando comigo - que haviam sido lotados para trabalhar no SOME na referida comunidade. Atuo como professora nesse sistema e há pelo menos nove anos e sempre que dávamos início a cada módulo em alguma comunidade, era quase que de praxe que no meio de nossas conversas tratássemos de nossos dilemas sobre as condições precárias das escolas e da casa dos professores, do transporte escolar e ausência de livros para os estudantes. Essas recorrentes situações, geralmente, eram atribuídas ao não cumprimento do Convênio de Cooperação Técnica assinado entre SEDUC e prefeituras, onde deveriam ser garantidas as seguintes condições de trabalho, de acordo com a Lei do SOME, conforme os artigos (Art. 17, 19 e 20):

Art. 17. A Secretaria de Estado de Educação poderá celebrar convênio de cooperação técnica com os municípios, visando desenvolver o Sistema de Organização Modular de Ensino.

Art. 19. A Secretaria de Estado de Educação providenciará moradia em condições adequadas, para uso exclusivo dos professores que desempenham as atividades pedagógicas no Sistema de Organização Modular de Ensino, em parceria com os municípios.

Art. 20. Cabe à Secretaria de Estado de Educação, em parceria com os municípios, garantir aos alunos do Sistema de Organização Modular de Ensino, em parceria com os municípios garantir aos Alunos do Sistema de Organização Modular de Ensino, transporte, alimentação escolar, bem como a distribuição de livros didáticos que contribuíssem para acentuar o visível abandono em que se encontrava a educação de nossas comunidades amazônicas ou mesmo tratávamos de nossas cargas de horários,

horários de aula, cadernetas a preencher, notas a lançar, prazos a cumprir, novas lotações, provas, notas, recuperações e a terminalidade de cada módulo. (PARÁ, 2014, p. 6).

O espaço escolar por vezes se transformava em espaços de desabafo não só de professores, mas também de gestores e funcionários sobre como a não efetivação das garantias legais presentes na Lei do SOME e no Convênio de Cooperação Técnica que contribuíam para acentuar o panorama de visível abandono em que se encontrava a educação de nossas comunidades amazônicas. As preocupações também se estendiam ao tratamento de nossas cargas de horárias, horários de aula, cadernetas a preencher, notas a lançar, prazos a cumprir, novas lotações, provas, notas, recuperações e a garantia da terminalidade de cada módulo.

E dessa forma iam se deslindando as notas cotidianas nos entornos escolares, as quais orbitavam entre a falta de infraestrutura nas escolas onde as aulas aconteciam, descumprimento do Convênio de Cooperação técnica entre e o governo do estado e as prefeituras dos municípios, nos quais o sistema modular atendia, que dentre outras situações visava garantir “condições adequadas de moradia aos professores que desenvolvem atividades pedagógicas no SOME” e “transporte e alimentação escolar, bem como a distribuição de livros didáticos” (PARÁ, 2014, p. 6) para os estudantes do SOME. Essas demandas com frequência eram postas nas discussões diárias.

Por outro lado, alguns desses dados percebidos inicialmente nas observações empíricas me ajudaram a inferir que as maiores preocupações que circundavam nos cotidianos do SOME em Vila Cristal, estavam diretamente envolvidos com o desenrolar deste em referencia as falhas como Política Pública de Educação. Em contrapartida, pouco ou quase nada, naquela comunidade escolar, se deslocava na direção dos sujeitos, para os quais esse sistema educacional contemplava, que eram os estudantes.

Para ter segurança quanto à consistência dessa suposição e se de fato minhas observações primeiras faziam algum sentido, senti a necessidade de confrontar o que se discutia no âmbito das observações iniciais, naquela comunidade, sobre a dimensão do cotidiano a respeito do sistema modular, e como este era retratado também nos discursos em outros âmbitos. Para isso busquei inteirar-me sobre o que estava a se discutir sobre este sistema social de ensino nas pesquisas acadêmicas.

Diante dessa propositura, e após o levantamento de algumas delas, sobre o SOME, entre os destaques percorridos nos estudos, notei ser recorrente se expor quanto a este, suas dimensões enquanto Política Educacional, explorando suas não conformidades, e os

descontínuos advindos de problemáticas verificadas, por exemplo, entre o que era observado de fato e o que estava prescrito em legislações específicas, a exemplo da Lei 7.806/2014 (Lei do SOME), ou mesmo fazendo-se enlances com as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC).

Esse levantamento foi bem mais esmiuçado através da leitura e análises dos materiais coletados por meio de uma consulta prévia ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre o Sistema Modular, e que posteriormente foi disponibilizado no Apêndice A dessa dissertação, além da formulação de um quadro mais substancial de análise acerca destas pesquisas, o qual foi disposto no segundo capítulo dessa dissertação.

Em caráter preliminar, as informações obtidas nas análises sobre as pesquisas acadêmicas coletadas no banco de dados antes mencionado, mostram um cenário de debates que tangenciam a educação modular e o SOME, nas quais aparentemente as discussões tem sido concentradas no âmbito da Política Pública de Educação e suas disparidades em promover de fato o que está posto no plano de sua diretrizes de funcionamento e nas garantias educacionais concernentes a educação do campo.

É possível supor que tanto na empiria imediata observada nas primeiras notas sobre o cotidiano escolar de Vila Cristal, quanto na literatura decorrente das pesquisas acadêmicas consultadas a cerca do SOME, que o que comumente tem sido assimilado a respeito das realidades em que esse sistema acontece, leva a presumir certo direcionamento, cuja recorrência remonta a versões que o retratam por entre antagonismos, problemáticas, dissidências, afirmações e negações, que convergem para explanações que se situam nos limites da temática da Política Pública Educacional.

Mas o fato é que este, em se tratando de uma Política Pública de Educação do Estado, mesmo diferenciando-se pelo atendimento remoto e com rodízio de disciplinas às regiões longínquas do Pará, onde não há formas de ser implantado o ensino regular, não tem se desviado muito das desatenções que também circundam outras realidades educacionais da rede pública de educação básica de ensino regular fundamental e médio no Estado do Pará como um todo.

Por outro lado, considero haver muita relevância nas análises, a respeito do SOME, as quais se preocupem em trazer a tona suas contradições estruturais e estruturantes. Essas explanações são de suma importância para que se dialogue nos meandros de seus descontínuos, a partir de estudos que tenham como foco as dimensões da referida política, ou na medida em que tragam problematizações que abarquem e adensem temáticas já abordadas

em trabalhos acadêmico-científicos como: nível de desenvolvimento educacional, dimensões dos elementos administrativos e pedagógicos, organização e gestão do trabalho escolar, quantos aos processos de escolarização, política de formação ou processos e Práticas Formativas, entre outros. Contudo, cabe frisar que tais direcionamentos mesmo tendo significativa relevância como pontos de incursão formais de reflexão, não podem ser tidos como a totalidade de guias analíticos de investida às pesquisas que do SOME se referenciem.

Creio que pensar a educação modular, em qualquer uma de suas faces, carece de não se deixar escapar nenhum ângulo, e até mesmo, sempre que possível penso que se deva colocar em suspeição quaisquer ideias que tentem abrigá-la a uma morada acolhedora. Por isso desvencilhando-me de qualquer concepção congruente ou definitiva em relação às realidades educacionais do SOME, ou àquilo que em tese ela aparenta ser, envolvida em contradições cujos desígnios não se têm dado conta de extrapolar, e cujas problemáticas parecem ter se estabilizado como fim em si mesmas, é que a própria problemática desta pesquisa se ancora.

Para mim, na condição de educadora e pesquisadora em educação, seria muito desalentador acreditar que a dinâmica cultural das realidades educacionais dos povos de nossa região amazônica, no que concerne à educação modular, possa ser pensada apenas pela sina de descaso ou desesperança.

Por este motivo é que proponho nesse estudo uma reversão de análise a qual possa se centrar substancialmente nas formas de vida que compõem os cenários cotidianos, e assim através delas se chegar às outras faces das dimensões da educação escolar modular e, dessa forma, extrair-lhes outras inteligibilidades a respeito dos contextos cotidianos escolares nos quais têm ocorrido as práticas formais de educação e quiçá até mesmo explorar outros prismas quanto a esse importante sistema social de ensino.

Diante disso, como Maffesoli (2008, p. 5), acredito que “a profundidade está na superfície das coisas”. À vista dessa afirmativa torna-se possível pensar em cultivar outras expectativas, entrever outras possibilidades, novos olhares diante daquilo que aparenta estar consolidado como único posto de vista, na medida em que estejamos propensos a recalibrar nossos sentidos norteadores, por exemplo, da perspectiva do Sistema, para os indivíduos que o recebem, explorando a forma como estes o recebem ou mesmo à medida que na formulação oficial deste, os sujeitos têm sido partícipes.

Essa outra forma de abordar a realidade, segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), tem permitido gerar versões “não documentadas” dos contextos escolares, para os quais se pressupõe que suas análises não podem ser “dedutíveis apenas da própria teoria”

(EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 9), ou meramente das perspectivas estatais e oficiais, mas sim, podem e devem coexistir de outros modos nas escolas, de forma a dar vida a outras versões sobre elas, ou mesmo sobre a própria Política Pública, ou sobre qualquer outra forma de abordagem dos temas educacionais.

Nesta história, a determinação e a presença estatal se entrecruzam com as presenças civis de várias características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades escolares cotidianas. Nesta história não - documentada, nesta dimensão cotidiana, trabalhadores, alunos e os pais apropriam-se dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 13).

É por essa perspectiva, que penso também ser possível uma divisão do protagonismo entre aspectos vividos e formais, já que muitas vezes estes tem demonstrado usufruir de certa prerrogativa como parâmetros prévios de investidas nas manifestações e debates concernentes aos aspectos de estruturação, funcionamento e entendimento sobre o SOME. Com essa propositura creio ser viável preconizar uma inversão dos olhares com intuito de que possam contemplar a outra ponta, na qual estão os sujeitos que o recebem, para que estes por sua vez ocupem o âmago do inquérito, gerando, por outro lado, outras versões do próprio cotidiano escolar que não tenham que necessariamente ser validadas por embasamentos feitos puramente em referências institucionais, de diretrizes legais, administrativas e ou pedagógicas, tão somente.

E porque não pensar, que por intermédio desses sujeitos que compõem esses cenários, possamos refletir sobre outras possíveis dimensões, que comumente têm sido secundarizadas nos contextos modulares. E até mesmo, de alguma forma, penso que possam ser desmistificadas certas impressões quanto a uma espécie de esforço de legitimação que perpassa algumas pesquisas, as quais aparentemente têm buscado fundamentar sua validação por meio de volumosas argumentações que brotam de teorias de toda natureza, ao mesmo tempo em que acreditam que esse esforço é a única condição capaz de emprestar credibilidade às vozes do cotidiano, e por sua vez convalidar a produção acadêmico-científica. No entanto, creio que a tais vozes, caso lhes seja atribuída à devida autonomia, têm muito a nos ajudar na compreensão dos próprios ajustes qualitativos, de que necessita cada uma das realidades, em que a construção social e histórica da escola acontece nas rotações de cada novo dia.

Nesse seguimento, minhas experiências ao longo de alguns anos de trabalho nas vilas pertencentes a diversos municípios desse estado, em especial as que aconteceram em Vila Cristal, somadas aos referenciais na cultura, ajudaram-me a ter mais cautela nas análises que partem dos cotidianos escolares, gerando reflexões atinentes à importância de repousar os

olhos em outras margens, sobretudo quando se tem diferentes contextos socioculturais.

No caso amazônico, trata-se de considerar nossas diferentes “Amazônias” e seus espaços e emaranhados culturais, nos quais podemos dizer que podem ser expressos por uma infinidade incontestável de abordagens temáticas nas quais cabem diferentes perspectivas teóricas capazes de embasar pesquisas, e que podem trazer outras interpretações a análise de temas que envolvam os sistemas educacionais, tais como o SOME, que tragam a este outras modulações, no âmbito das escolas, nos processos de escolarização, na gestão, nas formas de educação, nos estudos do currículo ou nas práticas pedagógicas, e que possam versar, por exemplo, pelos estudos da memória, pela história do tempo presente, pela perspectiva da psicologia social e suas representações, os estudos em semiologia, nos estudos fenomenológicos, ou estudos como este, que tratem das realidades do SOME em incursões feitas através da égide cotidiano em gradações com a cultura, só para citar alguns exemplos que, em princípio, não tenho observado em nenhuma as pesquisa mencionadas.

Acredito que essa riqueza de detalhes, que podem se tornar abordagens de estudo, envolvendo a conjuntura escolar do SOME, como um todo, poderiam reivindicar não apenas os aspectos legais ou formais como ponto de partida, mas podem comungar inicialmente com os próprios sujeitos, e suas formas de prover significado ao mundo por meio, inclusive, na mediação com aspectos formais do ambiente de escolarização, como componentes que se relacionam de forma dinâmica e integrada com as micro-realidades sociais, e não como partes fragmentadas delas. Por entre tais vertentes que pretendo me dedicar nas análises a partir de Vila Cristal.

Para dar conta do referido intento, busquei embasamento na fenomenologia, bem como sua utilização na fase de análise dos achados da pesquisa, porque ela necessariamente arroga que para se acessar determinada realidade, com enfoque na educação, decorrente de um determinado objeto de estudo, não se deve pressupor, *a priori*, que esta já esteja teoricamente pré-determinada nas interfaces de alguma relação entre sujeito e objeto, até mesmo porque, segundo essa abordagem, a compreensão dos fenômenos do mundo está atrelada ao substrato das vivências, ou seja, as relações por serem tecidas dinamicamente na sociedade, não podem carregar consigo sua possível determinação.

Nesta percepção os filósofos de educação que se fundamentam na fenomenologia tem buscado recursos e fontes que os habilitem o conhecimento melhor dos mundo-vida, visto aqui como algo que se evidencia por si mesmo, a partir das próprias vivências, usando uma metodologia fundamentada na descrição do mundo tal como é experienciado, antes que seja analisado em categorias sociais e lógicas. (MARTINS, 1992, p. 28).

Dito isto percebo também haver certas lacunas nas pesquisas que tratam das realidades educacionais desse projeto de educação do qual tenho feito parte, que tomem como cerne os diferentes mundos-vida dos sujeitos amazônicos, que também são estudantes desse sistema, onde através deles são desenhadas formas próprias de compreensão da realidade escolar, nas quais desconsiderando qualquer pressuposto, *a priori*, pode-se delinear com mais clareza as ações desses sujeitos no mundo, as quais produzem expressões que se mostram nas regiões do vivido, aqui simplesmente definidas como cultura vivida.

A cultura vivida como categoria analítica representa um importante conceito por se ancorar na captação das “ações e expressões dos sujeitos” (PAIXÃO, 2006, p. 9) que ganham significado ao se retroalimentam na base daquilo que é vivido em seus cotidianos, ou seja, o sujeito age mediante ao que está posto no mundo, e agindo sobre os aspectos do mundo ele os imprime suas próprias expressões, sendo que estas podem ser captadas no acervo vivo da vida diária, nas quais também estão e ficam impressas digitais únicas, cujas marcas são entalhadas nos pátios, nas salas, nas entradas e saídas dos meios escolares, e também fora deles.

Essa visão compartilha seus fundamentos com a base fenomenológica, pois segundo Martins e Bicudo (1983, p. 38), a fenomenologia entende que “a própria presença no mundo se torna evidente através das experiências vividas pelos sujeitos”, isto que dizer que se quisermos ter entendimentos mais profundos sobre qualquer fenômeno que acontece no mundo da vida, a condição imprescindível é que possamos entendê-lo da forma como ele se doa a interpretação da experiência que perpassa cada consciência.

Através do fenômeno que se revela a consciência é possível saber-se que o mundo esta aí e que se doa ao Ser. Onde quer que o Ser esteja presente na sua realidade vivida, haverá um mundo, porque a própria existência humana é estar-no-mundo. (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 38).

Ou seja, se quisermos de fato deslindar os cotidianos escolares da perspectiva dos sujeitos, temos que nos aproximar cada vez mais da forma como esse domínio é percebido por eles, de tal maneira que não nos é permitido considerá-lo fora dessa relação. Nessa concepção a própria cultura vivida que provém da experiência é a uma das formas de se apreender os espaços em que a educação formal acontece, em todas as suas acepções, e assim, nos aproximarmos de formas genuínas de compreensão sobre esses espaços, em diferentes perspectivas.

Por outro lado penso que seja importante destacar o que foi enfatizado por Freire

(1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, isso significa pensar que para adentrar o cotidiano escolar de Vila Cristal, por essa perspectiva, representa lançar-se a um trabalho de contraponto, pois ao concentrar-se na face que se transmuta a cada dia, ou seja, nos meandros da vida cotidiana escolar de seus sujeitos, dado seu processo intrínseco de renovação, conforme são criadas novas leituras de mundo por estes, de certa maneira, permite-se por esse detalhe, desabrigar algumas certezas que têm se concentrado nas problemáticas, como um fim em si mesmas, e que tem recorrentemente pautado certas percepções sobre as realidades das comunidades, onde o referido sistema de ensino foi/tem sido implantado.

O não contentar-se com os descontínuos, nessa composição implicaria em extrair das próprias contradições sua síntese, utilizando para tanto, a leitura do mundo acerca dos instantâneos da cultura vivida dos sujeitos estudantes que surgem na realidade escolar, os quais estão sempre em constante renovação, mediatizados pelas experiências sensíveis destes, e que são as primeiras norteadoras para as suas ações no mundo, surgindo assim como importantes filtros de observação das composições dos conjuntos escolares que, *a posteriori*, outorgariam expressões ao âmbito do concreto.

Assim, movida pelo devido esclarecimento, assumo meu caminho pela cultura, porque como Morin (2002, p. 166) acredito na premissa de que “a cultura é, no seu princípio, a fonte geradora/regeneradora da complexidade das sociedades humanas”, portanto, compondo-se como potente eixo referenciador para adentrar em entendimentos sobre educação que acontece no SOME, a partir do cotidiano escolar de Vila Cristal, em aproximações com os entornos da cultura vivida, o que significa tomar por embasamento formas de intervenção a realidade, não são somente conduzidas por diretrizes meramente formais e objetivas, até mesmo porque parto do pressuposto de que no âmbito oficial, mesmo blindado por todas as suas normatizações, não consegue dar conta de suplantar as formas de vida, porque estas transcendem aquelas e não se deixam conter por suas delimitações.

#### 1.4 QUESTÕES NORTEADORAS

Diante do exposto questiono: Em que medida a cultura vivida dos sujeitos que são estudantes do SOME, compõe outras versões aos contextos escolares de Vila Cristal?

E partir dessa indagação outras a acompanham:

a) Em que gradações as percepções advindas das ações e expressões dos estudantes

de Vila Cristal podem contribuir a visualização de outros formatos atinentes ao cotidiano escolar do SOME naquela comunidade?

- b) De que forma os extratos percebidos cotidiano escolar de Vila Cristal podem servir como mote para pensar a própria educação modular destinadas as populações amazônicas?

A partir das problemáticas levantadas tomo por objetivos:

## 1.5 OBJETIVOS

### 1.5.1 Geral

Compreender nas interfaces dos substratos do cotidiano, em especial o escolar, de Vila Cristal no município de Viseu/PA, de que forma têm sido constituídas as composições entre a educação modular no SOME e a cultura vivida dos/das estudantes que fazem parte desse sistema de ensino.

### 1.5.2 Específicos

E como desdobramentos do objetivo geral, apresento como objetivos específicos:

- a) Depreender conexões entre a cultura vivida e o cotidiano escolar que se tecem na Vila Cristal, por meio sua etnografia;
- b) Discutir em que matizes a cultura vivida se faz presente no espaço formal escolar do SOME;
- c) Analisar para onde confluem as ações e expressões dos estudantes do SOME nos meandros, entre o formal e vivido, tomando por base o todo escolar que compõe o Sistema Modular em Vila Cristal.

E como forma de contemplar tais objetivos, bem como a questão cerne que norteia o problema de pesquisa já delimitada nas suas intenções, tornou-se conveniente selecionar com todo cuidado o formato do método de pesquisa, bem como as técnicas de operacionalização e coleta dos dados, pois os mesmos segundo Mynaio (2009) influenciam o “caminho do pensamento e a prática exercida de abordagem da realidade” (MINAYO, 2009, p. 14).

Entretanto, é apropriado salientar que as razões que têm me motivado no caminho de construções epistemológicas sobre a realidade escolar de Vila Cristal, que partem da cultura vivida de seus estudantes, não estão na ordem de uma busca sedimentada em respostas

definitivas, mas sim tê-las como base de experimentações, reflexões e interações que têm como chave, percepções, experiências, relatos, observações e anotações cuja essência advém dos sujeitos para os quais se destinam os aparatos escolares de maneira a extrair-lhes a forma como este é experienciado.

Nesse sentido, para Chizzotti, as pesquisas que têm necessidade de “aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana” (CHIZZOTTI, 2014, p. 19) devem ser entendidas como pesquisa de cunho humano e social, e a partir da captação desse entendimento o pesquisador terá as condições de determinar os meios para edificá-la.

Em decorrência dessa orientação optei pela abordagem metodológica em dimensões qualitativas, já que a mesma está para voltada ao mundo que deriva da “compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade as diferentes interações humanas e sociais” (CHIZZOTTI, 2014, p. 128).

Ao passo que, na medida em que se determina a forma de orientação dessas bases de compreensão sobre a realidade, também se oportuniza a abertura de um caminho mais coerente para organizar os fundamentos de interpretação e posteriormente de análises que dele decorreram. Por outro lado, segundo André (1995), notadamente as apreensões que se manifestam através das ações expressas pelos sujeitos, e que também são de interesse da cultura vivida, devem ser consideradas mediante a um contexto específico, que neste fim é o próprio cotidiano do SOME em Cristal.

Coadunada com a abordagem qualitativa está à escolha feita pelo estudo de natureza etnográfica que é corporificado também dentro das rotas dessas intenções, já que para André (1995, p. 19) ela tem como preocupação central “os significados que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados”.

Então como forma de captar os burburinhos do cotidiano em que a cultura vivida dos sujeitos ganha contornos próprios, em formas de suas ações e expressões para com os contextos sociais, em que a escola de Vila cristal está inserida, é necessário esclarecer que o que também motivou a referida opção pela incursão etnográfica, realizada em Cristal, foi por entender que ela, em seu desenvolvimento, permite um cuidado mais atento às realidades locais e a cultura que dela emerge, visto que esta passa a ser a base de entendimento que sustenta as significações que os sujeitos imprimem ao mundo de seu entorno.

Nessa medida entende-se que a própria compreensão que sedimenta as análises que se baseiam na incursão etnográfica inevitavelmente está associada ao conceito de cultura como um recurso do qual os homens se valem para criar seus próprios enredos, os quais na medida de nossa absorção e interpretação podem vir a nos contemplar com alguns de seus

significados. Geertz (2008) nesse âmbito assume que o homem está envolto em uma teia de significações tecidas por ele próprio e que a etnografia é uma das formas de investigar esses significados.

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, á procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro ao construir expressões enigmáticas de sua superfície. (GEERTZ, 2008, p. 4).

Por outro lado o próprio Geertz reforça a imprescindibilidade de se tomar a cultura como elemento analítico de análise social, não porque a partir de determinados processos ou instituições sociais possamos chegar até a compreensão dela, mas sim o seu oposto, ela é o próprio contexto do qual se partem todas as compreensões sobre estes,

[...]a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 2008, p. 10).

A própria pesquisa de cunho etnográfico também se tornou necessária, pois não se atém apenas a aspectos gerais de um determinado núcleo de abordagem, pelo contrário, pode vincular-se a outros desdobramentos das experiências que o cercam, inclusive, os domínios escolares das práticas cotidianas, o que contribuiu sobremaneira na orientação dos objetivos aqui pretendidos.

Assim como também foi necessário atrelar ao conjunto dos dados da pesquisa etnográfica ao refinamento da análise fenomenológica, a qual segundo Husserl (2008) se apresenta, não pela negação de uma ou outra concepção teórica a respeito da realidade, mas sim por considerar que em análises que envolvem os sujeitos no mundo, não se têm como demarcar aprioristicamente a suposição de que essa relação se governa como algo imediatamente perceptível, que como lei, está para uma determinada concepção de conhecimento, como “sistemas de verdades vigentes” (HUSSERL, 2008, p. 26), mas sim permite considerar que há abertura a exploração de todos os tipos possíveis de conhecimento. Por isso, cada fenômeno em análise deve ser posto em questão, em suspensão, livre de qualquer preconceção, *a priori*.

Se se tornou pouco claro e duvidoso como é possível a apreensibilidade do conhecimento, e se nos inclinamos a duvidar de que isso seja possível, devemos então em primeiro lugar, ter diante dos olhos casos indubitáveis ou de conhecimentos possíveis, que atingem ou atingiram realmente seus objetos. De início, não nos é permitido admitir conhecimento algum como conhecimento; de outro modo, não teríamos nenhuma meta possível ou, o que é a mesma coisa, uma meta com sentido. (HUSSERL, 2008, p. 23).

O referido posicionamento traz como desdobramento a atitude suspensiva ou *epoché*, como conceito base da fenomenologia, onde nela está inserida a suposição de que quando tomamos um objeto por estudo, se quisermos imputar-lhe de fato, o devido rigor metodológico, nossa primeira e atitude é abordá-lo com nossos aparatos de sensibilidade e não tematizar nossa compressão a luz de unidades pré-concebidas de sentido e de fundamentação, como se houvesse moldes de encaixe da realidade a partir daquilo que já foi previamente analisado por outrem. Somente assim, mediante a atitude suspensiva de pré-conceitos sobre aquilo que o mundo nos doa, podemos avançar rumo à extensão da criticidade do pensamento. Com base nisso, fazer pesquisa de base fenomenológica implica em “ir às coisas próprias” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 11).

*Epoché*, no sentido fenomenológico, visa colocar entre parênteses a crença em toda realidade temporal e espacial, isto é, em toda a transcendência. Isto quer dizer que não devemos fazer juízo algum sobre o mundo e tudo aquilo que nele se inclui até mesmo as mais convincentes evidências científicas, uma vez que as ciências naturais alimentam-se deste mundo empírico. Uma teoria rigorosa do conhecimento deve partir da absoluta e total falta de pressupostos. Evidentemente, isso não quer dizer que devemos negar a existência do mundo, o que seria impossível, mas simplesmente que tudo deve ficar em suspenso. (NASCIMENTO, 2012, p. 2).

Na continuidade desse raciocínio trazer claridade à pesquisa, quanto à construção de um determinado conhecimento, implica em se rastrear todas as possibilidades, tomando o cenário de análise como um todo, o que representa sondar “todas as formas do dar-se e todas as correlações e exercer sobre elas a análise esclarecedora” (HUSSERL, 2008, p. 33). Essa posição, diante da pesquisa, projeta então sua relevância de maneira imanente e encontra-se conectada às percepções que partem das vivências dos sujeitos,

Aí esta a coisa diante dos meus olhos que a percepcionam; vejo-a e agarro-a. Mas a percepção é simplesmente vivência do sujeito, do sujeito que percepciona. Igualmente são as vivências subjetivas a recordação e a expectativa, todos os atos intelectuais sobre elas edificados em virtude dos quais se chega à posição imediata de um ser real e ao estabelecimento de qualquer verdade sobre o ser. (HUSSERL, 2008, p. 42-43).

Essa ótica vem em direção à vida que se passa nas dimensões escolares das comunidades amazônicas e encontra sua consonância, pelo fato de que nelas se organizam matizes diversas de cultura que se evidenciam na história, memória, produções simbólicas, nos saberes, fazeres, vivências, subjetividades, existencialidades que criam dimensões de experiências distintas, e que se hibridizam em vivências nas escolas, de onde parte a educação modular amazônica, criando com isso possibilidades reais, nesse complexo, de explorar seus pontos de tangência com o contexto escolar modular, como uma totalidade, a qual creio que careça de um cuidado concentrado quanto as suas manifestações e implicações no mundo dos sujeitos.

Por conseguinte, entender que esse estudo não se centra em um único aspecto do entorno do cotidiano, mas que abrange a escola e todos os seus recônditos, vista um todo que abrange linhas tênues entre os âmbitos formal e vivido, mediatizados nas dimensões da cultura vivida, implica ponderar que justamente por intermédio dela os aspectos mais marcantes relativos à própria educação e a escola podem se revelar naquilo que é vivenciado nas interseções desses espaços.

Sublinho considerar, em outra medida, que a proposta de trazer o objeto de pesquisa junto a uma região de interface que se demarca entre cultura vivida e o cotidiano escolar de Vila Cristal está ancorada a algumas reflexões, começando pela escolha de sua incursão pelos meandros do cotidiano o qual o fiz, pois este sempre esteve presente em minha vida, menos como rotina e mais como ponto de reflexão. Além disso, comungo da ideia de que “a fonte primeira do cotidiano é o vivido” (PAIS, 2003, p. 28),

Por outro lado acredito que são nas acepções do cotidiano, encarados muitas vezes como aspectos “frívolos e anódinos” da vida social, como afirma Pais (2003, p. 28) que estão também às próprias “condições e possibilidades de resistência que alimentam sua própria rotura”.

O segundo ponto que quero destacar no que tange a minha caminhada é a escolha pela categoria cultura vivida, como ponto de apoio e investida as observações na comunidade. Ao longo de minha trajetória como pesquisadora em educação, aliada aos estudos gradativos sobre a cultura que perpassa os contextos escolares, sobretudo, no que tange ao Sistema Modular, esta tem se associado de maneira significativa em muitos momentos de minha vida, tanto nos debates iniciados no GEIEC quanto nos estudos e leituras posteriormente realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPSTEM), sob a coordenação do Prof. Carlos Jorge Paixão, do qual atualmente faço parte.

Penso ser as confrontações teoria/empíria nas comunidades atendidas pelo SOME,

uma oportunidade de pensar os cotidianos escolares em entremeios com a cultura vivida, como campo de interferências constantes, em que sujeitos, em certos casos, tomados por figuras inativas nos cenários cotidianos, e por vezes essa concepção sendo até naturalizada por nós docentes como senso comum, podem muito bem nos surpreender com entendimentos ímpares e ricos, caso queiramos nos aproximar dos sujeitos de nossas realidades.

Nesse sentido noto a relevância de trazer a reflexão sobre como tem sido construídas as relações entre o contexto escolar modular em confluência a cultura vivida dos sujeitos desses cotidianos em Vila Cristal, porque esse pode ser um novo horizonte para as pesquisas que venham tratar da educação modular na Amazônia.

Nesta vertente os sujeitos assumem seu protagonismo diante dos cenários escolares e passam do status de meros expectadores, a promissores referenciais de outras versões escolares. Sob essa angulação eles passam a ser importantes fontes de pesquisa, bem como responsáveis diretos por compor novos arranjos a escola, tão significativos quanto aos percebidos, creditados e referenciados pelos quadrantes oficiais, já que estão e são incentivados pela dinâmica própria de suas micro-realidades sociais, como a que acontece particularmente em Vila Cristal.

## 2 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

### 2.1 UM PORTAL FENOMENOLÓGICO PARA VILA CRISTAL

Em princípio, apresentar na introdução dessa dissertação algumas memórias sobre rotas que percorri como professora pareceu-me a forma mais propícia de compartilhar algumas das experiências propulsoras dos caminhos que nortearam minha busca por algumas respostas no campo da educação, sobretudo no contexto do SOME, conduzindo-me até a escolha pelas suas intersecções com a cultura vivida, que é tecida nas fronteiras do cotidiano escolar, desse sistema social de educação, como objeto da pesquisa a ser sondado.

Posso dizer que a junção de percepções que se avolumavam a cada nova experiência, nos mais diversos municípios em que estive realizando trabalho como educadora, foram às forças motrizes que impulsionaram meus primeiros questionamentos referentes à educação modular que era participada por tantos conjuntos singulares de pessoas. E à medida que o tempo passava a cada novo prelúdio de experiência formava-se ao mesmo tempo, para mim, uma espécie de banco de dados, sobre os emblemas frequentes e dissonantes de cada nova vivência, antes mesmo de qualquer relação com a própria teoria.

Merleau-Ponty (1999) sugere que por detrás de qualquer pensamento rigorosamente embasado preliminarmente estão nossas percepções e experiências, como intenções primeiras: “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Nesse sentido entendo haver uma razão primeira entre as percepções docentes e experiências que se passam nos contextos escolares, desencadeada dos elementos provenientes da sensibilidade que aflora a cada novo movimento com as comunidades das quais, nós docentes estamos a fazer parte temporária ou mais demoradamente, de partilhas entre pessoas e lugares que nunca ocorrem da mesma forma, compondo conjuntos inusitados de experiências daquilo que nos toca em nossas vivências, como tem defendido Bondia:

A experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir

os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros (BONDIA, 2002, p. 21).

Essa sensibilidade ao que nos acontece é embalada por Merleau-Ponty (1999), cuja visão do autor exprime que “O visível é o que se apreende *com* os olhos, o sensível é que se apreendemos sentidos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 25). Sobre essas reflexões entre os autores penso que só conseguimos de fato ativar as muitas regiões de nossos sentidos quando permitimo-nos conectar com situações que de alguma forma chamam nossa atenção a ponto de fazer com que não nos eximamos de tal envolvimento, e assim adentramos ao fio da meada de seus enredos. Brandão nos diz que:

Qualquer pessoa que reflete sobre suas próprias experiências de cada dia e do fio de sua vida reconhece que mesmo nas dimensões mais simples e mais cotidianas, algumas formas embrionárias do exercício da investigação estão presentes. (BRANDÃO, 2003, p. 73).

Reflito na linha de pensamento dos referidos intelectuais e vejo que estes se remontam a pressupostos que se aproximam de percepções sobre minha própria realidade como docente no SOME, sem a qual não poderia ter chegado a meus questionamentos, já que a mesma forneceu os substratos, os quais ao longo do tempo fizeram com que eu pudesse vislumbrar potenciais enlaces com as bases teóricas aqui apresentadas, antes mesmo até de dialogar com qualquer outro marcador teórico.

O envolvimento genuíno e sensível com a realidade nessa direção despontou como potencial meio capaz de diluir certos discursos que solapavam os formatos de educação no ensino médio modular apenas da perspectiva inevitável de descaso, do qual os estudantes estavam fadados a aceitar, e que por sua continuidade acabavam se consolidando como um marcador de senso comum sobre a realidade, deixando um estigma que se incumbia por invisibilizar outras formas de experiências nos fluxos escolares como os que aconteciam em Vila Cristal.

Por outro lado, em se tratando de bases teóricas para dialogar com tais contextos, assevero que anterior a qualquer atitude de tentar cravar a todo custo alguma perspectiva teórica, assumo a fenomenologia, como porta inicial de incursão, ou melhor, como um posicionamento diante da dinamicidade que tenho percebido na referida comunidade instigada principalmente pela própria forma como ocorreram minhas andanças como pesquisadora até tomar os nortes do cotidiano como escopo para perceber a cultura vivida que se espreita no espaço formal de educação de Vila Cristal.

Na condição de pesquisadora, o referido posicionamento embasou-me a constatar que não havia como me portar desvencilhada das realidades que tenho vivenciado, até mesmo porque acredito que as realidades cotidianas escolares no SOME não são demarcadas por alguma forma de previsibilidade, estagnação, apatia ou mera alienação. Ao contrário disso, penso que elas possam se limitar apenas nas fronteiras daquilo que nossas percepções conseguem alcançar sobre elas, nesse sentido coloco-me em posição adjacente ao que afirma Gadotti (1979):

O apelo ao cotidiano torna-se como que o horizonte de toda a pesquisa em educação. A realidade não é feita de grandes teorias. Em um jogo de xadrez os pequenos peões são tão importantes quanto à rainha. Graças a eles se armam os mais belos golpes. (GADOTTI, 1979, p. 27).

Em outra medida, averigui que por meio da forma de pensar fenomenológica, não há reticências quanto à existência de investigações que se empenhem em elucidar outras possíveis relações, que mediatizadas com mundo embasam percepções sobre o cotidiano. Quanto a essas formas de percepção Merleau-Ponty (1999) esclarece-nos como funcionaríamos nos vieses fenomenológicos:

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas.  
[...] O mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6-7).

Ademais mesmo a ideia da possibilidade de transitar em meio a percepções que se estruturam nos terrenos heterogêneos da subjetividade, a qual opera como um canal de interpretação do mundo no viés fenomenológico, como acima nos reporta o autor, esta em nada impede por outro lado à condição de rigor metodológico que desejo dar a pesquisa, pois segundo Triviños (1987), até mesmo a essa dicotomia entre objetividade e subjetividade, que havia sido levantada como um emblemático problema das pesquisas que embarcam os direcionamentos fenomenológicos pode ser revertida quando nela se considerar a propositura de uma intersubjetividade, a qual é atinente a esse embasamento, e justifica que:

Não existem diferenças substanciais entre o objetivo e o subjetivo, e que ambas são expressões de uma mesma realidade. De acordo com, o problema assim colocado perde seu caráter crítico e, ainda mais, deixa de ser uma preocupação importante. (TRIVINÓS, 1987, p. 46).

Creio que dessa forma até mesmo o próprio empirismo que se confere muitas vezes aos dados coletados nas observações sociais cotidianas das pesquisas ganha contornos que se mesclam e criam pontes e conexões as quais inevitavelmente não podem se descolar das formas de vida, de ser e de estar dos sujeitos, o que, aliás, é um dos pontos em evidencia na fenomenologia,

A fenomenologia, sem dúvida, representa uma tendência filosófica que, entre outros méritos, parece-nos, tem o de haver questionado os conhecimentos do positivismo, elevando a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento. (TRIVIÑOS, 1987, p. 48).

Coadunando a essa questão Puke e Marcellino (2013, p. 308) ressaltam que a própria fenomenologia trouxe uma espécie de equilíbrio ao dualismo existente entre sujeito e objeto, posto que discorram que “o fenomenólogo considera que não há qualquer conhecimento alheio à subjetividade, uma vez que não conhecemos o mundo como um dado bruto, e sim, revestido de significados”.

As tessituras sociais e culturais têm uma forma particular de envolver o espaço escolar e mesmo traduzi-lo em diferentes teores as formas seus cotidianos, cunhados através das lentes da cultura vivida que fornece distintos escopos da realidade nos espaços em que a educação modular ocorre na Vila Cristal. Para essa pesquisa constituem-se em fontes imprescindíveis, até mesmo porque todos os acoplamentos desses componentes conjunturais, humanos, de existências e vivencias foram alguns dos desencadeadores que também apontaram-me o caminho pelo posicionamento fenomenológico.

Tal posicionamento se fortalece nesse estudo, pois prevê aproximação aos objetos de análise, sem julgamentos inaugurais, ditados como pressupostos rígidos, muito pelo contrário, exige, em suas análises primárias, um desprender-se do pesquisador de alguns filtros de verdades absolutizadas, que podem às vezes teimar em inculca-lo. Esses filtros são os mesmos que tendem a ofuscar nossas percepções pelo temor de não sermos tão sagazes, a tal ponto de fazerem com que criemos antolhos para outras possíveis intepretações dos fatos e até mesmo de novas relações diante das metamorfoses que ocorrem no seio social. Merleau-Ponty nos empresta, mais uma vez, uma maior compreensão sobre esse debate:

Se agora nós nos voltamos, como se faz aqui, para a experiência perceptiva, observamos que a ciência só consegue construir uma aparência de subjetividade: ela introduz sensações que são coisas ali onde a experiência mostra que já existem conjuntos significativos, ela sujeita o universo fenomenal a categorias que só são exigidas no universo da ciência. Ela exige que duas linhas percebidas, assim como duas linhas reais, sejam iguais ou desiguais, que um cristal percebido tenha um

número determinado de lados, sem ver que o próprio do percebido é admitir a ambiguidade, o 'movido', é deixar-se modelar por seu contexto. (MERLEAU-PONTY, 1999. p. 33).

No excerto a analogia das distintas faces de um Cristal fez com que me reportasse às múltiplas facetas de Vila Cristal, divisadas quando lá trabalhei pela primeira vez ainda no ano de 2017. Pude me deparar com situações as quais muitas vezes exigiam ir além do senso comum, para tentar entender de que forma a educação modular repassada às turmas do ensino médio, mediante a seus conteúdos formais, poderia trazer contribuições significativas às vidas deles naquele lugar, o que geralmente acontecia através de uma aproximação maior com os estudantes.

E foi diante da escuta mais atenta, de um convívio mais próximo, que percebi que antes de tentar direcionar-lhes qualquer forma de conhecimento formalmente formulado, primeiro seria necessário comungar com os pontos de vistas experimentados por eles, em relação à multiplicidade de fenômenos que transcorrem nos simultâneos processos diários em que a escola se firma com todas as suas marcas institucionais naqueles meios culturais.

Por sua vez, a formação escolar alimenta, por seus desdobramentos nos entornos desses sujeitos, muitas expectativas no tocante as suas demandas as quais acabam por se mesclar aos modos de ser e viver dos estudantes e que por sua vez se mesclam a ela, e com ela compõem outros processos de condução factual de aprendizagens, de práticas, de questões, de maneiras de enxergar o universo escolar que já não podem ser descartadas.

Brandão (2003) reforça que os sujeitos responsáveis pela formação cotidiana dos estudantes não podem fixa-la somente como meros aparatos instrumentalizadores que em nome da ação de se transferir um cabedal de conhecimentos já consolidados em formas de se educar, fazem-na com o simples objetivo de habilitar pessoas em uma determinada capacidade, em desacerto com seu mundo social, como lê-se na inscrição:

Antes disso e muito, além disso, é um gesto de formar pessoas na sua inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem a si mesmas e partilharem com os outros a construção de seu próprio mundo social e da vida cotidiana. (BRANDÃO, 2003, p. 21).

Logo passei a perceber que experienciar alguns processos habituais nos âmbitos da escola vai muito além todas as prescrições, formalizações, ritos e papéis que cada personagem carrega hodiernamente para si nas relações sociais das escolas. E dependendo de cada lugar, se nos dispusermos a observá-los, indagá-los, escutá-los, deixarmos que se mostrem, cavamos margens de precedentes para que esses sujeitos comunguem conosco suas próprias

singularidades, em maior ou menor grau, mediante a composições próprias inscritas a partir sua cultura vivida, assim como feito com os estudantes de Vila Cristal, em formas de expressões que muitas vezes nos passam despercebidas nos cotidianos das escolas e nas salas de aula, sendo necessária uma imersão mais profunda nas múltiplas realidade para desvendá-lhes os recônditos e desbancar-lhes uma pretensa obviedade ou automaticidade.

À vista disso, enfatizo que o tratamento dado a meu percurso teórico-metodológico aconteceu diante de um posicionamento fenomenológico que também se estruturou em bases antropológicas, visto que, nesse sentido poderia tratar de observações ocorridas nos âmbitos socioculturais onde se desenvolve a educação formal.

Ao se referir à fenomenologia de base antropológica, Triviños (1987, p. 48) afirma que ela “tem-se privilegiado, antes que o lar, a escola”, e o autor posteriormente acrescenta que diante desse espaço é possível se aproximar de alguns “elementos culturais que caracterizam o mundo vivido dos sujeitos”.

Aliás, o mundo representado pelo contexto cultural, que pode vir de recortes nos espaços escolares, ganha destaque como um lugar em que diferentes fenômenos tendem e se apresentar, e é aí que podemos “através da interpretação deles, estabelecer questionamentos, discussões dos pressupostos e uma busca dos significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 48). É desta maneira, que o conhecer mostra-se implicado também nos universos culturais dos sujeitos frente as suas expectativas e projeções quanto aos conjuntos da escola e sua formação.

Nesse universo estão em cruzamentos diversas formas próprias de representações, nos quais a escola vai sendo descoberta nas linhas de interseções que se perfilam por entre formatos normatizados por diretrizes, regras, protocolos, senso curriculares prescritivos, os quais tentam, em alguns momentos, indeferindo sua forma vivida e com isso a complexa gama de elementos que envolvem a educação nos contextos cotidianos do SOME sob o manto de um senso comum de trato utilitário.

Portanto, aderir ao posicionamento fenomenológico constitui-se em um modo de não se abster perante a esse complexo conjunto de modulações representativas que despontam nos espaços cotidianos escolares em que a educação formal modular transcorre. Nessa perspectiva, há o consentimento em se aceitar que o importa é endossamento de profundas (re) conexões no/do cotidiano, da mesma forma em que favorece o enfoque da escola como locus de onde são desenvolvidas possibilidades promissoras nas direções dos aspectos culturais no âmbito do vivido, o que de certa forma contempla as categorias de pesquisa que tenho tratado, inclusive, com vistas à própria região de interface entre ambas.

## 2.2 UM CAMINHO QUE SE FAZ NO CAMINHAR

Para se chegar até a cultura em seu sentido vivido, nessa pesquisa, tive que abrir caminhos pelas trilhas do cotidiano escolar, já que comungo das ideias de Paixão (2012), o qual afirma que nestas trilhas estão contidas composições, as quais são projetadas em região limítrofes e compostas, cujas dimensões resultam “da educação formal e de variações sobre temas do senso comum, isto é, de um lado, a racionalidade e, de outro lado, os saberes das vivências” (PAIXÃO, 2012, p. 64).

Além do que, para dar conta de alcançar o objetivo principal que foi delimitado no início dessa jornada tornou-se crucial pensar com muito cuidado em uma metodologia que margeasse minhas pretensões, as quais visavam principalmente esquadrihar, no contexto particular de Vila Cristal, configurações escolares atinentes à educação modular, tendo em vista suas muitas dimensões, ou seja, que pudessem englobar regiões onde os aspectos formais e vividos se tocassem e se articulassem a vida dos estudantes, e que estes, por sua vez despontassem significados/ressignificados com base cultura vivida dos mesmos.

Em virtude disso, ao dar os primeiros passos na direção de minhas incursões metodológicas, optei por fazer aproximações às ideias de Morin, por ele defender que “o método é caminhar sem caminho, fazer o caminho no caminhar” (MORIN, 1977, p. 25). Em que pese o fato de fazer o caminho nas bordas do cotidiano escolar, como uma região fronteira não implica na estigmatização da vida social como pueril ou mesmo dissonante de rigor metodológico, qual deixo bem claro estar em total desacordo.

Sem embargo, o “fazer caminho no caminhar”, nesse entendimento, de forma alguma desconsidera que se deva romper com o rigor que reafirmo ser necessário ao desenvolvimento de qualquer pesquisa científica. Por essa razão vejo o espírito científico como sendo movimentado por uma hermenêutica inicial dos fatos, de forma a desmistificar a inquestionabilidade gerida pelas tramas do senso comum de cunho utilitarista, por meio de proposições problematizadoras, da forma como aqui foram colocadas, e sem as quais não haveria sentido em se travar estudos sobre o cotidiano escolar de Vila Cristal.

Em acordo com essa questão evoco Bachelard (2005) com a seguinte afirmativa:

O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. E, digam o que disserem na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta.

Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. (BACHELARD, 2005, p. 18).

Por isso que as questões que foram colocadas em relação à realidade da referida comunidade, representam um conjunto de problematizações que não são de hoje, mas que já vem há muito tempo foi se configurando em minhas divagações sobre as realidades escolares de muitas outras vilas e comunidades amazônicas, as quais têm sido constantemente retratadas do âmbito dos controversos da política pública, da estrutura organizacional da escola, das leis e diretrizes, dos regulamentos, das teorias educacionais e curriculares, como tão somente significativos primários de pesquisas.

E mais, nessas perspectivas, em meu ponto de vista, o complexo e indispensável mundo da educação modular, não tem sido lembrado como uma possibilidade, e por vezes seu cotidiano escolar é marcado como semelhante ao “mundo do acaso ou é considerado uma mera aparência múltipla de um discurso ideológico unívoco” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 17).

Mas não somente isso, as supostas aparências que teimam em determiná-lo, fazem-no sob o pretexto da inevitabilidade da organização burocrática, aqui entedida por características como:

A organização burocrática tem por características básicas ser um sistema racional, formal e impessoal, ou seja, ela busca um nível alto de eficiência, por isso possui um sistema de normas, escritas e exaustivas, com isso busca a previsão dos indivíduos através destas, e não leva em consideração o aspecto emocional das pelas pessoas que fazem parte dela. (ESTRADA E VIRIATO, 2012, p. 23).

Percebo que o êxito da lógica dessa matriz burocrática que se sedimenta na aparência, está em imputar ao dia a dia escolar, a exemplo de Vila Cristal, uma operação de convergência mecanicista e impessoal, que de alguma forma tem se enraizado em por entre padronizações de comportamentos, conhecimentos, costumes, daquilo que se espera como desejável aos que fazem parte dos espaços de escolarização, onde o SOME acontece, inclusive refletindo nos traçados da educação formal de alunos e alunas do Ensino Médio.

Além disso, a referida lógica passa a ter notoriedade nos estudos acadêmicos, de uma forma geral, como nos diz Motta (2004, p. 232) “a compulsão burocrática transparece claramente no meio acadêmico”, o que acaba por conceder aos aspectos rígidos do âmbito formal, o usufruto de certa prerrogativa nas discussões, e faz com que tudo que se queira tornar credível tenha que necessariamente ser validado por rótulos e padrões protocolares, sejam eles administrativos, organizacionais, jurídicos e pedagógicos.

As fontes oficiais se tornam mais legítimas a que se pode incorrer o pesquisador, caso deseje fazer pesquisas sobre os sistemas escolares, como no caso do SOME, e, como tenho repetido a escolha de tal posicionamento não é nociva, desde que consciente ou inconscientemente não suture a realidade a uma razão hierarquizante, na qual os “outros da educação” sejam sempre vistos da perspectiva do sistema, sob o pretexto de que padrões são necessários para respaldar suas vozes.

Porém, inegavelmente, concordo que há uma cultura escolar, com toda sua lógica de sistematização, necessária enquanto marcação social, que irá se encarregar de disseminar os bens materiais das sociedades humanas. Dessa forma, concordo com Forquin (1993), que é através da cultura escolar que a experiência humana é comunicada sob a forma mais universal possível. Contudo, de acordo com este autor, essa mesma cultura possui uma vertente menos concreta e menos pertinente quanto a interrogações pontuais, aleatórias, rotineiras, suscitadas pelas situações triviais da vida.

Em vista disso, não podemos dar todo o crédito das análises sobre a realidade à perspectiva institucional, ou aos âmbitos formais como forma de respaldo ao que acontece no âmbito das vivências, e é por esses motivos que reivindico começar uma pesquisa que tenha sua matriz no cotidiano escolar, entre mediações em que formal e vivido dialogam em aproximações, posto que, mesmo que as incursões sejam feitas, em princípio, pelas esferas dos sujeitos de Vila Cristal, em algum momento estas chegarão até às margens das representações formais, institucionais, para delas captar, nas confluências, as vertentes em que as dimensões da educação modular são percebidas e ganham a devida inteligibilidade por parte de seus discentes.

É nesse âmbito das fronteiras que penso serem possíveis, versões alternativas de se refletir a realidade escolar de Vila Cristal. Entretanto, é necessário que se resgate, por outro lado, o âmbito das vivências e das subjetividades dos diversos sujeitos como sendo responsáveis por dar vida a esse sistema, e delas acredito que seja possível extrair acepções transmutadas em relação à escola, educação, políticas, leis, diretrizes, e as teorias em educação, como possíveis de serem imaginadas, e não meramente impostas, ou, *a priori*, encaixadas como explicações plausíveis a determinada realidade.

Portanto, diante disto exporei na sequência, de forma mais contundente, os eixos teórico-metodológicos pelos quais optei para trilhar minha caminhada.

### 2.3 PELOS RUMOS DA PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA

Considerando que o quadro teórico desta pesquisa privilegiará em seu propósito embasar a forma como a cultura vivida, em interfaces com o cotidiano escolar, que é capaz de forjar inteligibilidades aos elementos que constituem a educação modular em algumas de suas dimensões, sejam elas administrativas, pedagógica, legais, curricular ou mesmo ontológicas a partir dos ângulos dos (as) estudantes de Vila Cristal. Para que se clarifiquem ainda mais os encaminhamentos dados à pesquisa, é necessário pontuar algumas ponderações derivadas do propósito acima colocado que implicaram na escolha da pesquisa do tipo etnográfica como metodologia, e que também serviu de embasamento à análise fenomenológica:

O primeiro deles é que este estudo não tem como prerrogativa confirmar ou refutar, a priori, qualquer uma das bases teóricas que serão utilizadas, definitivamente essa não é a intenção, pois sendo assim, não haveria propósito em dialogar com a perspectiva fenomenológica, uma vez que para ela, não há realidades pré-determinadas. Por essa razão que optei pela metodologia baseada no estudo do “tipo etnográfico”<sup>2</sup>, uma vez que,

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto de flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimentos da realidade. (ANDRE, 1995, p. 30).

Para a referida autora, um dos grandes equívocos de pesquisadores que têm optado por essa investida metodológica é a forma como se tem tentado impor às categorias de análise de fora para dentro, pois pensa que as mesmas “devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa” (ANDRÉ, 1995, p. 44).

Dessa forma, tanto os embasamentos em cultura, quanto os estudos sobre o cotidiano até os âmbitos escolares em Vila Cristal serão discutidos enquanto balizadores da realidade captada na relação com a empiria, mas não como uma espécie de sistema chave-fechadura no

---

<sup>2</sup> Cabe salientar que André (1995, p. 28-29) usa esse termo para se referir a pesquisas que são realizadas no campo da educação que se utilizam de instrumentos da pesquisa etnográfica. Para a autora a diferença entre etnografia e estudo do tipo etnográfico está na forma como estes são conduzidos. Desenvolvida pelos antropólogos a etnografia prioriza a descrição da cultura (práticas, Hábitos, crenças, etc.), para os pesquisadores em educação o enfoque é o processo educativo. O segundo ponto a se destacar nessa diferença é o fato de que o antropólogo que desenvolve trabalho etnográfico necessita de uma longa permanência em campo, enquanto que a adaptação da etnografia aos estudos em educação o período de torna variável indo de semanas a meses.

qual a realidade deverá ser enquadrada a estes axiomas teóricos, preliminarmente, determinados.

Nesse sentido, não se quer argumentar em outra medida, que os cernes teóricos devam cair nas graças do desmerecimento, até mesmo por que:

Se a descrição etnográfica não é óbvia, nem necessariamente relativa (na perspectiva subjetiva), torna-se insustentável considerá-la ‘mera descrição’, desprovida de teoria. A partir de posições epistemológicas que questionam o empirismo, toda a descrição envolve necessariamente uma conceituação do objeto. Pois claro que, em toda pesquisa etnográfica, encontram-se, implícita, conceituações do objeto de estudo que definem qual das múltiplas descrições ‘possíveis’ da realidade estudada se deva fazer. (EZPELETA; ROCKWEL, 1989, p. 34).

Contudo, a construção teórica, no caso de se optar pela incursão etnográfica, passa a estabelecer uma relação mais dinâmica com o objeto que se deseja pesquisar, uma vez que os operadores que se almeja desvendar serão obtidos por intermédio da interação direta no dia a dia, por meio da observação participante. Para André (1995, p. 46), o sentido da fundamentação teórica na pesquisa, que se norteia por esse tipo de metodologia, está em tornar-se base de apoio a “formulação do problema e na estruturação das questões orientadoras”.

Além disso, a autora orienta que se deva fazer um amplo estudo nas produções que tratem do tema para que sejam verificados quais aspectos já foram contemplados por outros pesquisadores e quais os horizontes que podem contribuir com novas pesquisas. No caso desse estudo foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as produções acadêmicas que trazem o Sistema Modular de Ensino como tema, e partir desse corpus foram identificados os horizontes e possibilidades de pesquisas que tratem ou tenham tratado do contexto escolar nesse sistema, tomando por base a cultura e cultura vivida, e também que tratassem de seu cotidiano escolar. O resultado desse estudo está disponibilizado na terceira seção dessa dissertação.

O segundo ponto a ser tocado é que nas pesquisas do tipo etnográfico realizadas em educação, os estudos devem privilegiar os espaços de observação como um todo, que segundo André (1995), ao se referir ao espaço propriamente dito da escola, implica em considerar que:

Qualquer análise da escola centrada num único elemento de todo pedagógico vai se apresentar inevitavelmente incompleta, faltosa, inacabada. O que acontece dentro da escola da escola é muito mais o resultado das cadeias de informações que constrói o dia-a-dia do professor, do aluno e do conhecimento e muito menos a atitude e a decisão isolada de um desses elementos. Os anéis dessa cadeia ligam-se de várias maneiras aos anéis que compõe o todo institucional, o que se articula de muitas maneiras com as várias esferas do social mais amplo. A análise de prática escolar

cotidiana não pode, portanto, desconhecer essas múltiplas articulações, sob pena de se tornar limitada. (ANDRÉ, 1995, p. 77).

Os espaços de escolarização que se deseja investigar não se farão apenas por meras descrições do cotidiano, mas podem se delimitados de acordo com sua própria dinamicidade, sem se deter a um ou outro aspecto, mas dialogando nesse sentido a própria ideia de dinamicidade escolar discutida por Paixão e Nunes (2015), a qual pode se fazer também presente nas fendas em que os aspectos institucionais fazem fronteiras com o vivido a partir da cultura.

Acresce que por conta dessa peculiaridade, a qual está assentada à base da fundamentação que trago, ela também encontra amparo na motivação pela escolha da abordagem etnográfica em educação, em virtude de que por esta, se pode realizar “estudos integrais ‘holísticos’ em busca de relações entre os fenômenos sociais de diferentes ordens” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 37). Esse caráter holístico em que os fenômenos podem ser observados por meio de suas relações, em muito se associa à própria ideia de interface, a qual tem mostrado indispensável nesse estudo.

Segundo Chizzotti (2016, p. 65) o termo etnografia derivado do termo grego *graphein* (descrever) e *ethos* (estrangeiro), embora de uma forma geral tenha sido apropriado pela antropologia para descrever modos de vida de uma população, descrição social e científica, e configuração cultural de pessoas ou populações, modernamente, o método também tem se popularizado em outras bases de conhecimento como “a sociologia, a educação, e a psicologia, e sua utilização em diferentes áreas de pesquisa, como estudos culturais, feministas, etc.”.

Em paralelo a isso tem se assumido, de acordo com este autor, como pressuposto principal nos estudos que se guiam por intermédio do viés etnográfico, o interesse pela interação direta com concepções, comportamentos, práticas e significados que as pessoas têm atribuído a sua vida cotidiana. Nesse sentido, a etnografia é descrita como um método de investigação que se faz pela,

Descrição dos mundos culturais originais de pequenos grupos, para fazer registros detalhados de fenômenos singulares, a fim de recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos, interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo. (CHIZZOTTI, 2016, p. 71).

Diante do que nos expõe Chizzotti é possível visualizar que o primeiro elemento de aproximação dessa metodologia, em sua base investigativa, é orientado pela cultura. E esse é o terceiro ponto que desejo destacar. Para Triviños (1987, p. 121) pode-se afirmar que ela é

entendida como “estudo da cultura”, e o pesquisador que opte por usá-la deve considerar que uma das primeiras condições para isso é, que a sua base de proposta da pesquisa envolva bases culturais.

Se a base interpretativa da etnografia é a cultura, em outra vertente isso significa ter a própria chance de ir a campo, sem de deixar dominar essencialmente por juízos pré-estabelecidos na presença de determinada realidade, como afirmado por André (1995, p. 46): “O trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, às concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e não encaixá-los em concepções do pesquisador”.

À medida que se ganha certa flexibilidade em relação às interpretações vivenciadas no campo com seus sujeitos, se permite por outro lado ter até mesmo abertura para novas conexões, inclusive, diante de possibilidades de outras interpretações das que usualmente têm predominado nos estudos, que se delimitem pelo o SOME. É bom se atentar que a própria maleabilidade que sustenta essa metodologia retira, por outro lado, muitas vezes a sensação de coação que é atribuída ao rigor teórico que se reivindica nas pesquisas quando este passa em alguns casos por processos de distorção de sua finalidade.

Consoante a isso, a referida abordagem também ganha aproximações aos propósitos aqui delimitados por dialogar indiscutivelmente em solos e sobsolos culturais, como observado na sequência quando se discorre sobre a centralidade da cultura nos estudos etnográficos.

Por outro, é preciso não perder de vista a centralidade do conceito de cultura. Mesmo reconhecendo as várias conotações do termo: modo de vida; maneiras de pensar, sentir e agir; teias de significados; valores, crenças e costumes; práticas e produções e produções sociais; sistemas simbólicos. (ANDRE, 1995, p. 45).

É importante frisar que desde o princípio, a cultura, em especial em sua acepção vivida neste texto, tem sido tratada como ponto determinante, de onde se deseja captar o máximo possível de relações, sempre em sintonia com dimensões do todo escolar de Vila Cristal, o que corrobora com o método em questão, uma vez que é essencial tomar o cotidiano da realidade escolar, não apenas por um aspecto da realidade de forma isolada, pois a vertente etnográfica na pesquisa em educação considera que se deve partir de um conjunto de relações imbricadas e que também são encarregadas de fornecer os devidos mecanismos de entendimento sobre a realidade, ou como esclarece André (1995, p. 77), ao dizer que “qualquer análise da escola centrada em um único elemento do todo pedagógico vai se apresentar incompleta, faltosa, inacabada”.

Outro ponto que quero destacar, a propósito, é que diante de todas essas delimitações, enfim posso dizer que a pesquisa tem viés qualitativo, uma vez diante dos diversos acercamentos feitos sobre os propósitos que deverão ser perseguidos, a qualidade que se busca alcançar e os caminhos para esse fim, devo seguir tudo isso não como orientações fechadas, mas como um princípio de percurso.

Gamboa (2003) considera que a pesquisa qualitativa devido a sua natureza não hermética permite que no uso de mecanismos hermenêuticos de observação dos fatos, tanto em contextos sociais quanto culturais se possam alcançar informações além dos fatos. O autor é quem informa que ela também pode ser conhecida e apresentada como pesquisa etnográfica:

Assim quando se fala de pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia). Dessa forma, se torna necessária a elaboração, a posteriori, com base nos sentidos mais fortes e mais permanentes um quadro de conceitos ou categorias abertas que permitam a definição de um horizonte de interpretação. Na busca dos sentidos, além desse horizonte, também é necessária a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado. **Daí porque além de ser uma abordagem compreensiva também se conhece como abordagem etnográfica.** (GAMBOA, 2003. p. 399, grifo meu).

Esta assertiva corrobora com o que discute Chizzotti (2016) ao tratar da evolução da pesquisa qualitativa, a qual no séc. XX teve significado ampliado a partir dos estudos antropológicos, sobretudo nas pesquisas de campo desenvolvidos por Malinowski em 1967, a respeito do detalhamento descritivo dos modos de vidas de povos primitivos, por meio de estudos que ficaram conhecidos como etnografia.

Nesse sentido detecta-se uma aproximação entre a pesquisa qualitativa e a etnografia, que conforme visto nestes autores, pode-se inferir que esta é uma modulação daquela e, portanto, ambas comungam de mesma natureza.

Além desse aspecto, André (1995. p. 17) acrescenta que a pesquisa qualitativa “é uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes na própria fenomenologia, que como todos nós sabemos compreende uma série de matizes”. A informação reafirma ainda mais a segurança com as escolhas metodológicas aqui realizadas, pois como mostrado, comungam em muitas interações e aproximações.

Enfim, para ingressar no dinamismo que se oculta no espaço escolar de Vila Cristal, por essas delimitações teórico-metodológicas em várias nuances e confluências de captação de conhecimentos sociais, antropológicos, culturais, implicam na imprescindibilidade de

serem contemplados, em princípio, sem amarras, as próprias conformações em que são tecidos as dimensões das práticas escolares cotidianas em sintonia com seus sujeitos que são os estudantes, que penso que irão se encarregar de fornecer as pistas empíricas, junto à observação participante, e as entrevistas para a coleta das matérias primas das análises.

Realizados os referidos esclarecimentos a respeito de se optar pela abordagem metodológica baseada em cunho etnográfico, por meio dessa definição, chega-se a escolha em princípio das técnicas de coleta de dados mais recomendadas a essa abordagem, que segundo André (1995, p. 28), dentro dessa metodologia as principais são “a observação participante, a entrevista e análise de documentos”.

Com relação aos próprios desencadeamentos dos estudos etnográficos, não se pode deixar de comentar que um de seus maiores expoente, trata-se do antropólogo Bronislaw Malinowski. Consta, segundo Durham (1978), que o referido pesquisador em atitude crítica à antropologia clássica, acabou por criar um modelo próprio de pesquisa em campo, o qual ficou conhecido como “Pesquisa participante”.

A crítica fundamental de Malinowski e os demais funcionalistas dirigem a antropologia clássica refere-se a arbitrariedade das categorias utilizadas. A comparação entre sociedade diversas é feita através do desmembramento inicial da realidade dos itens culturais tomados como elementos autônomos, com os fragmentos assim obtidos os autores procedem a um rearranjo arbitrário, agrupando-os de acordo com categorias tomadas a sua própria cultura e fabricando com isso instituições, complexos culturais e estágios evolutivos que não encontram correspondência em qualquer sociedade real. (DURHAM, 1978, p. 10).

Como contraposição às pesquisas antropológicas que geralmente eram feitas baseadas em relatórios de visitas breves realizadas nas realidades de diversos povos, Malinowski entendia que dessa forma não seria possível captar a riqueza de significados que circundam o universo cultural de determinados povos em inquérito, então passou a defender, como pesquisador, a maior proximidade das comunidades selecionadas ao foco de seus estudos.

Dessa forma, o pesquisador entendia que o segredo da pesquisa estava da disposição de se lançar a uma imersão na complexidade de uma dada realidade sem cindi-la em sua totalidade, pois “a percepção da procedência de totalidade na compreensão dos fenômenos culturais está associada à técnica de investigação de campo e tem uma enorme importância no trabalho de Malinowski” (DURHAM, p.49, 1978).

Após os achados de Malinowski a referida técnica acabou por ser consagrada como indispensável nos estudos de campo em trabalhos de cunho etnográfico.

Em Minayo a ação de ir a campo permite, sobretudo,

[...] aproximações do pesquisador da realidade sobre a qual formulou a pergunta, mas também estabelece uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. (MINAYO, 2009, p. 63).

Em virtude de uma forte ligação com a comunidade de Cristal e diante de uma progressiva interação naquele universo, a escolha pela pesquisa de campo baseada na observação participante, tal como proposto pelos autores anteriormente citados, tornaram-se opções bastante coerentes para serem inseridas aos aportes técnico-metodológicos de coleta de dados atinentes aos estudos desenvolvidos naquela comunidade.

Aliada à pesquisa participante, também foram realizadas entrevistas com os estudantes, pois a própria característica da pesquisa de campo pleiteia ser indispensável uma maior interação com os sujeitos. Além disso, como afirma Minayo (2009), não se pode falar em neutralidade quanto a pesquisas que envolva cunho social. A interação pela fala seria “reveladora de condições da vida de expressão de sistema de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir por meio de um porta-voz o que pensa um grupo” (MINAYO, 2009, p. 64).

Com tudo isso e diante do que tenho proposto ao longo do projeto, penso que as entrevistas devam ser tangenciadas por um arranjo entre entrevistas semiestruturadas “que combinam perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre um tema, sem se prender a indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64), e as do tipo aberta ou em profundidade, “que são utilizadas quando se quer dar maior liberdade para o informante falar sobre determinado tema “as perguntas do investigador em questão, quando são feitas buscam dar maior profundidade as reflexões” (MINAYO, 2009, p. 64)”.

Essa possibilidade de flexibilidade por parte das entrevistas foi pensada até mesmo para o caso de, no decorrer do contato com os sujeitos, em mediações mais apuradas do cotidiano, abrigar precedentes que permitissem revisitar a escolha da própria técnica, a fim de variar a captação das manifestações dos estudantes, e assim fomentar, quando necessário, trocas e sugestões que pudessem abarcar conteúdos maiores e variados de construções próprias das realidades dos aspectos formais do contexto escolar no SOME, pelos filtros culturais dos âmbitos vividos.

### **3 SOME: HORIZONTE DAS PESQUISAS ACADÊMICAS NOS TERRENOS DA CULTURA, COM APORTES A CULTURA VIVIDA E COTIDIANO EM DIMENSÕES ESCOLARES**

Ao iniciar pesquisas nos terrenos da cultura, notadamente no que tange à cultura vivida que se expressa em interfaces com cotidiano escolar do SOME, a princípio tive impressões de estar adentrando em um universo bastante amplo de exploração, no qual mesmo regulando o olhar com foco que especificamente se voltava a uma realidade educacional específica, como a que acontece nos contextos escolares Sistema Modular de Ensino em Vila Cristal, ainda assim não havia como negar que esse universo poderia contemplar uma gama possibilidades de investigação.

Isso porque este sistema de ensino por sua natureza itinerante de movimentação faz com que esteja sempre se movimentando por diferentes comunidades amazônicas e, portanto, rodeado inevitavelmente por seus costumes, hábitos, saberes, conhecimentos, formas de vida produtoras de ordenamentos muito próprios conduzidos pela cultura de cada grupo humano, e que teoricamente implicaria na oportunidade de alargamento do campo de exploração entre suas experiências vividas.

De outra feita é inegável dizer que essa temática, especificamente no que tange a cultura, também atrai muitos questionamentos e sem dúvida aponta muitas direções, logo essa gama de possibilidades que podem conter os caminhos de pesquisas, levam a indícios significativos de exploração em contextos amplos. Por outro lado, penso que estes não podem se transformar, pela sua amplitude, em um convite para se caminhar nos fios da generalização em despropósito. Nesses casos para melhor delimitar o problema de investigação, definições e caminhos sobre a própria condução desta pesquisa, ponderei ser imprescindível realizar uma revisão de literatura, dado que é através dela que podemos acessar a “discussão com pessoas que tiveram experiência com o assunto e que vão progressivamente tornando o problema mais específico” (GIL, 2008, p. 38).

Em outras palavras, se imaginarmos um âmbito mais amplo, quer dizer que o mecanismo de revisão pode ser um aliado oportuno para antecipar as possíveis condições de viabilidade ou mesmo apontar caminhos que já foram explorados e outros que podem trazer significativas contribuições no tocante ao objeto ou temática independente do que se deseja trazer em pauta.

De forma mais clara, fazer uma boa revisão na literatura, permite ao pesquisador visualizar o que se tem produzido sobre determinado assunto e quais são os campos nos quais

se pode avançar de modo a não saturar determinadas temáticas em detrimento de outras, dado a crescente e progressiva margem de produção das pesquisas em educação, sobretudo se levarmos em conta nosso contexto brasileiro.

Por exemplo, em um estudo realizado por Vosgerau e Romanowski (2014), as autoras evidenciaram que a intensificação da margem de produções de pesquisas em educação no Brasil vem aumentando progressivamente em virtude, principalmente, da criação e expansão de programas de pós-graduação desde 1965 e, por conseguinte, a institucionalização de grupos de pesquisa ligados a esses programas, como observado nos dados apresentados por estas:

Anualmente, são milhares de teses e dissertações defendidas; por exemplo, em 2012 somam 6.186 teses e dissertações defendidas, na área da educação, de acordo com o banco de resumos disponível na CAPES, totalizando aproximadamente 60.000 estudos realizados ao longo das quase cinco décadas da existência desses programas. Do mesmo modo, multiplica-se o número de periódicos e eventos científicos na área, favorecendo a publicação dos resultados dessas pesquisas. (VOSGERAU E ROMANOWSKI 2014, p. 167).

Naturalmente pode haver estudos que envolvam temáticas similares e que são muitos proveitosos para fomentar as pesquisas em educação, pois até mesmo estes estudos podem dar indícios posteriores do direcionamento nos quais estão mais concentrados os maiores esforços de discussão sobre esse universo em graduações mais específicas.

Entretanto, optei em não realizar apenas uma pesquisa aleatória sobre a temática em questão, com intuito apenas de cumprir o mero propósito de alimentar tão somente os campos de exploração contidos nos objetivos pré-estabelecidos em minha produção intelectual sobre o cotidiano escolar do SOME em Vila Cristal a partir da análise da cultura vivida dos estudantes, pois penso ser necessário entender também em que medida esses estudos, quanto aos seus balizadores teórico-conceituais, têm se preocupado em desenvolver relações com a cultura dos sujeitos em interface com o próprio ambiente escolar.

Ainda para reforçar a relevância da revisão bibliográfica respaldei-me em Marconi e Lakatos (2003) para os quais a sua realização representa:

Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, toma-se imprescindível para a não – inclusão de “lugares comuns” no trabalho. A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes. (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 225).

Nesse caso, as autoras acentuam o caráter imprescindível de revisar preliminarmente as produções acadêmicas que tratem de um determinado objeto de investigação, como forma de se ter uma prévia dos estudos que estejam concentrados em determinada área de interesse, bem como a evolução de sua estruturação. E dependendo de cada caso a revisão bibliográfica ou de literatura é uma possibilidade a ser considerada para conduzir de forma mais direcionada a verificação das pesquisas já desenvolvidas sobre determinada temática, ou quanto a possíveis áreas inexploradas.

É importante esclarecer que Vosgerau e Romanowski (2014) adotam a expressão “revisão de literatura” e “revisão bibliográfica” para o mesmo procedimento que se refere tanto “a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa” (VOSGERAU E ROMANOWSKI, 2014, p. 170).

Direcionada pelas referidas considerações é que esta pesquisa passou a ganhar os devidos traçados de suas delimitações. Inicialmente realizei um levantamento de teses e dissertações com o objetivo de compor um panorama geral de pesquisas, cuja finalidade das temáticas estivesse relacionada ao SOME, uma vez que foi dele que partiu meu interesse em estudar o cotidiano escolar bem como sua interface, até mesmo pelo fato de que uma parte significativa de minha própria cultura de trabalho ter sido erigida em meio a esse sistema.

Posterior a isso, pude mapear a forma como as pesquisas, sobre esse sistema de ensino, têm sido direcionadas, posto que minha intenção voltava-se a verificação de como estas têm dialogado a partir das margens da cultura que se expressam no cotidiano escolar e por ventura sua interface. Diante destas intenções tornou-se oportuno realizar uma revisão na literatura como forma de explorar as diversas contribuições feitas em diferentes estudos, e como têm sido conduzidos os aprimoramentos de sua contextualização com o SOME, e em que construtos tem se firmado eventualmente apontamentos que expressem a cultura e o cotidiano escolar nas temáticas em discussão.

Reitero também a necessidade especial de entrever se haviam estudos que se debruçassem sobre o cotidiano escolar do SOME, tomando como ponto de partida a cultura, em específico a cultura vivida, como categoria analítica em perspectivas de interfaces de abordagem junto às comunidades, vilas e localidades da Amazônia paraense, as quais recebem a educação em sua constituição formal pelo referido sistema de ensino. E assim, mediante os dados provenientes do conteúdo da revisão na literatura, de fato poderia substanciar a ancoragem de composição das bases norteadoras fundantes de minha pesquisa.

Delimitada as referidas intenções, parti para a realização da coleta de dados. A referência principal proveio de periódicos presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) indexados na Plataforma Sucupira.

A motivação pela escolha desta plataforma ocorreu porque a mesma reúne um acervo de registros bibliográficos desde o ano de 1987, portanto, estando dentro da margem temporal determinada para a essa dissertação a qual ficou definida entre os períodos de (1998-2018). Ademais, esclareço que desde 2006 mediante a portaria nº 13, o depósito de teses e dissertações de mestrados e doutorados reconhecidos pelos programas de pós-graduação das universidades é feito diretamente a plataforma Sucupira e passaram a ser disponibilizados digitalmente.

Além disso, cabe reforçar que em alguns momentos tive que consultar o próprio banco de teses e dissertações diretamente junto aos respectivos programas de pós-graduação de alguns trabalhos, pois houve casos de pesquisas, em que durante a busca tinham como informações apenas o título, o nome do autor, a instituição, o depositário e por fim a informação de que o trabalho havia sido publicado anteriormente à plataforma Sucupira, de maneira que não havia possibilidade da consulta do arquivo acadêmico em formato PDF (Formato Portátil de Documento) nesta plataforma.

Isto não se tornou um motivo de impasse, já que dispondo de algumas informações chave fornecidas pela plataforma anteriormente mencionada, a busca pelo arquivo na íntegra tornava-se possível à medida que deslocava seu rastreio para a plataforma de consulta disponibilizada nos sites das instituições, nas quais fora originalmente produzido e disponibilizado pelo respectivo autor da pesquisa.

Em continuidade vislumbrei ser pertinente criar um protocolo de busca inicial para que fosse estabelecida a forma como aconteceria a coleta das produções, no intuito de conduzir a busca mediante a utilização de um recurso norteador de seleção das pesquisas, tendo acrescido como critério para seleção na referida base de dados, a disponibilidade das pesquisas na web assim como a disponibilização da busca através de palavras-chave e a presença de mecanismos de busca avançada.

Então foram definidos como critérios de inclusão no protocolo de busca: a) teses e dissertações publicados de 1998 a 2018; b) que tratassem de abordagens na educação básica; c) trabalhos em português; d) disponíveis gratuitamente; e) textos completos disponíveis na plataforma sucupira ou no banco de teses e dissertações onde a pesquisa foi originada; f) com os descritores principais no título, resumo ou palavras-chave; g) nas ciências humanas; h) na

área da educação; i) que tratem de temáticas que se relacionam a categoria “cultura” ou “cultura vivida” j) que trouxessem referências a categoria “cotidiano” ou “cotidiano escolar”.

Nos critérios de exclusão foram considerados: a) produções em duplicata; b) pesquisas que não estejam em português; c) de anos anteriores a 2000; d) que não tratem da pesquisa em educação; e) que não abordem o descritor central no título, palavras-chave ou resumo; f) que não façam aportes à cultura.

Mediante a disposição dos critérios de inclusão, foram escolhidos como descritores de busca na referida plataforma os termos “SOME” e “Sistema de Organização Modular de Ensino”, em seguida foi realizada a primeira consulta, da qual resultou em um total de 1.180 trabalhos entre teses e dissertações. Desse total após ter sido realizada a leitura de seus títulos e resumos das pesquisas, a fim de verificar se neles havia a presença dos descritores escolhidos para realização das buscas em seus títulos, como definido nos critérios de inclusão, observei após a análise de todos os trabalhos que em doze deles eram tratados os referidos descritores e por conta disso foram organizados e disponibilizados no quadro a seguir, na ordem do ano de sua publicação.

**Quadro 1** - Resultado das produções coletadas no banco de teses e dissertações da CAPES que tratam do SOME

Título		Tipo de Pesquisa	Universidade	Ano de Publicação
O Lado Instituinte das Políticas Públicas de Educação no Estado do Pará e o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) 1980 – 1998		Dissertação	UFPA	1998
<b>Autor (A1)</b>	João Gomes Tavares Neto			
O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará: contribuição para o Desenvolvimento Educacional do Município de Abaetetuba		Dissertação	UNITAU	2010
<b>Autor (A2)</b>	Aldeíse Gomes Queiróz			
Elementos Administrativos Pedagógicos do SOME nas percepções de seus atores		Dissertação	UNB	2010
<b>Autor (A3)</b>	Rosivânia Maciel Oliveira			
Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará		Dissertação	UEPA	2013

<b>Autor (A4)</b>	Conceição de Nazaré Moraes Brayner			
O SOME na Comunidade de Tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA: entre o legal e o real observado		Dissertação	UFPA	2015
<b>Autor (A5)</b>	Enely Tavares da Silva			
No Espelho do Rio o que Reflete e o que "SOME"? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves- Pará		Dissertação	UFPA	2016
<b>Autor (A6)</b>	João Marcelino Pantoja Rodrigues			
Carreiras e Remunerações dos Professores do Sistema de Organização Modular de Ensino do Ensino Médio-SOME no Pará		Dissertação	UFPA	2018
<b>Autor (A7)</b>	José Matheus Rocha da Costa Ferreira			
Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do Sistema Modular de Ensino de Ensino Médio em um Contexto Amazônico		Dissertação	UFPA	2018
<b>Autor (A8)</b>	Kariny de Cássia Ramos da Silva			
Política de Ensino Médio Modular no Pará: princípios, diretrizes e práticas formativas para a juventude do campo na Amazônia.		Dissertação	UFPA	2018
<b>Autor (A9)</b>	Benedito Nunes Sacramento			
O Jogo de Tabuleiro no Processo de Ensino-Aprendizagem da Matemática Financeira para Alunos do Terceiro Ano do Sistema de Organização Modular de Ensino		Dissertação	UFT	2018
<b>Autor (A10)</b>	Lara Costa Melo			
Proposta de Ensino por investigação em física térmica no Sistema de organização modular de Ensino visando facilitar a aprendizagem significativa		Dissertação	UFOPA	2018
<b>Autor (A11)</b>	Benildo Antônio Barbosa da Cruz			

Introdução à química para o Sistema Modular de Ensino (SOME) na região marajoara		Dissertação	UFPA	2018
<b>Autor (A12)</b>	Vital Júnior de Oliveira Souza			

**Fonte:** elaboração própria da autora com base no *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*, e sites das universidades: Universidade Federal do Pará, Universidade de Évora/Portugal, Universidade de Taubaté, Universidade Católica de Brasília e Universidade Estadual do Pará.

Mediante a riqueza das informações presentes nos trabalhos selecionados, a seguir faço algumas observações às quais considero relevantes, nas produções em questão, para a reflexão sobre o próprio recorte de meu objeto de estudo. Logo reitero que o motivo que levou-me a realizar a respectiva revisão nas pesquisas consta da missão de verificar quais os horizontes e as possibilidades de exploração pela perspectiva cultural, nos solos da cultura vivida dos sujeitos que se educam na razão proposta pelo sistema modular, tomando-se o cotidiano escolar como observatório de base.

A primeira observação que gostaria de compartilhar é que no levantamento dos trabalhos constatou-se que todos se tratavam de dissertações, ou seja, não há aprofundamentos até o presente momento, de pesquisas posteriores que envolvam o SOME como cerne, nas discussões acadêmicas em nível de doutoramento, o que abre nossa primeira margem lacunar referente a este sistema educacional e sua difusão no âmbito da cultura vivida nos cotidianos escolares.

Como desdobramento das coletas presentes no Quadro 2, pode-se entrever também, quanto ao *corpus* das produções analisadas, que 75% foram realizadas em universidades do estado do Pará e 24,9% foram realizadas em outros estados: 8,3% no Tocantins, 8,3% em São Paulo e 8,3% no Distrito Federal. O quadro a seguir mostra a distribuição das pesquisas por programas de pós-graduação, linha, universidade de origem e quantitativo numérico de produções por linha de pesquisa e porcentagem.

**Quadro 2** - Distribuição das pesquisas da Revisão de Literatura por Programa, Linha de pesquisa, universidade e quantitativo de produções por linha de pesquisa.

Programa	Linha	Universidade	Quantitativo por Linha de Pesquisa	%
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)	Políticas Públicas Educacionais	Universidade Federal do Pará	4	33,33
Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional	Avaliação e Políticas de Desenvolvimento Regional	Universidade de Taubaté	1	8,33
Programa de Pós-Graduação em Educação	Não informado pela autora	Universidade de Brasília	1	8,33
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)	Formação de Professores	Universidade do Estado do Pará	1	8,33
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica(PPEB)	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica	Universidade Federal do Pará	1	8,33
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC)	Educação Básica, Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia	Universidade Federal do Pará	1	8,33
Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT)	Não informado pela autora	Universidade Federal do Tocantins	1	8,33
Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF)	Não informado pela autora	Universidade Federal do Oeste do Pará	1	8,33
Programa de Pós-Graduação em Docência em Ciências e Matemática (PPGDOC)	Formação de Professores para o Ensino de Ciências e Matemática	Universidade Federal do Pará	1	8,33
<b>TOTAL</b>			12	100

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A intenção ao disponibilizar os dados do quadro acima foi demonstrar que há certa predominância de trabalhos que tratem do SOME, pelo âmbito das temáticas relacionadas à Política Pública Educacional (33,33%), o que corrobora em certa medida com as conjecturas feitas a partir de levantamentos iniciais na comunidade de Cristal sobre a tendência nas observações junto a algumas leituras cotidianas, naquela comunidade, estarem voltadas a um debate mais centrado em torno do SOME, levando-se em conta os traçados de seu desenrolar enquanto Política Pública Educacional.

Quanto às pesquisas selecionadas nos cursos de Mestrado Acadêmico, a tendência relatada anteriormente pode estar relacionada ao fato de que o SOME, desde abril de 2014, passou a ser regulamentado, pela Secretaria de Estado de Educação, como Política Pública Educacional do Estado do Pará, embora alguns autores como Tavares Neto (1998), Oliveira (2010) e Brayner (2013), tenham desenvolvido suas pesquisas anteriores a esta regulamentação, e mesmo assim já documentassem que a implantação desse sistema como projeto educacional tenha ocorrido desde a década de 1980.

A respeito dos programas, cujas linhas de pesquisa não foram especificadas nas pesquisas, estes totalizam 25% dos trabalhos, sendo que um deles pertence à Universidade de Brasília e apenas foi caracterizado como Programa de Pós-Graduação em Educação e outros se tratam de dois Mestrados Profissionais, sendo um em Matemática e o outro em Física correspondendo a um total de 16,6%.

Sobre a linha que trata de Formação de Professores o percentual foi de 8,3%, o que corresponde a um trabalho, sendo o mesmo desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFGA. Há outro trabalho de acordo com o quadro anterior, o qual trata de Formação docente, porém é voltado à Formação de Professores para o Ensino de Ciências e Matemática (8,3%) e que também corresponde a um trabalho. Se considerarmos que ambos tratam de Formação Docente o percentual a considerar fica em torno de 16,6%. Essas sondagens demonstram que nas discussões sobre o SOME, transversalizadas pela temática da Formação docente, ainda caminham a pequenos passos, reforçando um pouco mais a assertiva de que as pesquisas que tratam do Sistema Modular têm gravitado, de forma mais contundente, no âmbito da discussão das Políticas Públicas Educacionais.

Por outro lado, tal panorama de análise proporciona enxergar a existência de campos epistêmicos fecundos em outras linhas de pesquisas e seus respectivos desdobramentos, que podem corroborar com significativas contribuições ao referido sistema, a exemplo da própria dimensão que trata da Formação de Professores.

Em contrapartida sublinho que devido ao meu atrelamento à linha de pesquisa “Educação, Cultura Sociedade” da Universidade Federal do Pará, houve uma preocupação mais sistêmica em verificar o quantitativo de trabalhos que foram realizados na respectiva desta linha sobre o Sistema Modular até a presente realização da pesquisa.

E assim, por meio de leituras mais aprofundadas sobre os mesmos foi possível constatar que não havia qualquer tese ou dissertação que tratasse sobre o respectivo sistema

de ensino, na linha anteriormente mencionada na Universidade Federal do Pará, até a presente data da consulta realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Depois da obtenção dos seguintes resultados considerei ser necessário realizar uma nova triagem das pesquisas anteriormente, estas foram disponibilizadas no Quadro-2, agora com o intuito de verificar, mediante a leitura destas, quais seus panoramas quanto à intenção de desenvolver temática cujas propostas perpassassem pela intenção de realizar enlaces com a cultura, ou mesmo trazer discussões no âmbito dos estudos do cotidiano com aportes a escola. Portanto, a segunda triagem visa partilhar um pouco de minhas percepções, norteada pela busca de entrever algumas relações que tomassem a cultura no SOME por mote de discussão, no universo da educação modular e seus cotidianos.

Nessa segunda movimentação das análises, das doze pesquisas iniciais, restaram apenas seis produções que considerei serem pertinentes para se tomar algumas notas em relação aos critérios de inclusão preliminarmente delimitados, além do fato de estarem em acordo com a intenção anteriormente citada.

Os trabalhos selecionados serão comentados na sequência de suas leituras e foram escolhidos porque em alguma medida traziam relações com a cultura e cotidiano em abrangências com escola, embora tenha observado quanto às categorias analíticas cultura, cultura vivida e cotidiano escolar que especificamente, que pouco se pode observar em detalhamentos mais consistentes sobre estas bases categoriais de análise, com aprofundamentos analíticos.

Nesse sentido, reforço que as pesquisas elencadas quanto às dimensões dos parâmetros teórico-conceituais acima mencionados, a título expositivo, estão demonstradas no quadro a seguir. Cabe reforçar que elas foram selecionadas por meio da leitura integral de seus textos e posterior refinamento levando-se em conta os critérios de inclusão e exclusão.

**Quadro 3** - Produções coletadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES que tratam do SOME após segundo refinamento

Título		Tipo de Pesquisa	Universidade	Ano de Publicação
Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará		Dissertação	UEPA	2013
<b>Autor (A1)</b>	Conceição de Nazaré Moraes Brayner			

O SOME na Comunidade de Tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA: entre o legal e o real observado		Dissertação	UFPA	2015
<b>Autor (A2)</b>	Enely Tavares da Silva			
No Espelho do Rio o que Reflete e o que “SOME”? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves- Pará		Dissertação	UFPA	2016
<b>Autor (A3)</b>	João Marcelino Pantoja Rodrigues			
Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do Sistema Modular de Ensino de Ensino Médio em um Contexto Amazônico		Dissertação	UFPA	2018
<b>Autor (A4)</b>	Kariny de Cássia Ramos da Silva			
Política de Ensino Médio Modular no Pará: princípios, diretrizes e práticas formativas para a juventude do campo na Amazônia		Dissertação	UFPA	2018
<b>Autor (A5)</b>	Benedito Nunes Sacramento			
O Jogo de Tabuleiro no Processo de Ensino-Aprendizagem da Matemática Financeira para Alunos do Terceiro Ano do Sistema de Organização Modular de Ensino		Dissertação	UFT	2018
<b>Autor (A10)</b>	Lara Costa Melo			

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Sobre as pesquisas elencadas é importante frisar que em algum momento fazem aportes que tangenciam relações com a cultura a partir da temática principal abordada no título desenvolvido por cada autor, por exemplo, Brayner (2013), mesmo direcionada em sua incursão sobre SOME, pela temática da gestão pedagógica e trabalho docente, dialogando com as referências das DOEBEC (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO), deixa claro seu esforço de prover enlaces, ao longo de seus escritos, entre a educação que acontece no SOME e a cultura:

[...] precisa levar em conta a realidade do campo, com campo com características peculiares e projetos de vida de homens e mulheres construídos dentro de uma

determinada cultura. [...] Os sujeitos do campo têm o direito a uma educação pensada, desde seu lugar e com a participação vinculada a sua cultura. (BRAYNER, 2013. p. 12-13).

Espera-se que os resultados da pesquisa possibilitem refletir o trabalho pedagógico desenvolvido por meio do SOME nas escolas do interior do Estado, propondo meios para favorecer a construção de um projeto de vida na comunidade, referendados em currículos que tratem dos direitos humanos, como também, nos referenciais de cultura. (BRAYNER, 2013. p. 16).

O funcionamento do sistema implica em planejamento, definição de metodologias de trabalho, temas de projetos e diálogos com as comunidades campestres, para sistematização de diagnoses e planos de ensino, que permitam o reconhecimento do potencial da região e demais prioridades, e ainda, a valorização dos saberes culturais e a construção da proposta de uma escola que revele as identidades e subjetividades dos sujeitos e suas diferentes culturas, representações e imaginários sobre a realidade. (BRAYNER, 2013. p. 18).

Essas reflexões são recorrentes nas discussões ao longo da pesquisa, as quais debatem sobre a escola, currículo escolar, diretrizes para o ensino médio, escolas do campo, educação ribeirinha, e também as DOEBEC como norteadoras do trabalho pedagógico, como desde o início foi postulado pela autora. A cultura traça um tangenciamento entre as dimensões categoriais debatidas pela autora, contudo, não se configura nos debates, como sendo seu cerne ou mesmo enquanto categoria analítica central de reflexão, o que nos permite inferir que isso aconteça pelo fato de não se tratar de um ponto principal de partida que norteia a referida análise da autora bem como seus objetivos.

Inclusive, em determinado ponto é mencionado o conceito de cultura amazônica norteadora pelas contribuições de João Loureiro (2005), mais para referenciar associações entre educação e população ribeirinha. No fechamento da pesquisa, momento em que são reunidos os dados entre teoria e empiria, a autora faz um retorno ao que foi proposto no início de sua pesquisa que é analisar a gestão do trabalho pedagógico e o processo de ensino e aprendizagem à luz das DOEBEC, que para tanto se concentra na confirmação ou refutação das DOEBEC diante do lócus que tomou como base de análise. Entre outras palavras, referenda a impressão de que a cultura em nenhuma de suas nuances não se tratou do eixo teórico central de discussão da autora, embora seja por ela atravessada em alguns momentos.

Digamos que a partir de Brayner (2013) será possível notar um padrão nas dissertações, com respeito a dois aspectos, primeiramente no tocante as discussões teóricas que em maior ou menor grau, aproximam-se de categorias analíticas que se transversalizem pela cultura, mas não é possível precisar que seja dada a esta, um posicionamento enquanto temática central das análises. E *a posteriori*, observei que é contumaz nas explanações, no que diz respeito ao SOME, que estas dissertações se preocupam em tangenciá-lo invariavelmente

em matizes com a Educação do Campo, conforme podemos observa em Silva (2015) e Rodrigues (2016).

[...] traçamos uma discussão a respeito da Educação do Campo no que diz respeito à sua conceituação e ao sentido do termo qualidade educacional. (SILVA, 2015, p. 30).

Nesse sentido, é impossível analisar a Educação no município de Ponta de Pedras sem fazer referência à Educação do Campo, pois se observa que há mais escolas e alunos na área rural. (SILVA, 2015, p. 66).

Ao definir seus eixos teóricos, Rodrigues (2016) expressa de forma clara a afirmação feita anteriormente:

[...] definimos assim os eixos teóricos que consideramos basilares a uma análise mais sistêmica do objeto, quais sejam: Sistema de Organização Modular de Ensino, Ensino Médio, Juventude (e, em particular, Juventude do Campo) e Educação do Campo. [...] é a construção de uma proposta pedagógica para o SOME, em cujo processo haja um esforço de se alinhar ao sistema modular os pressupostos da educação do campo. (RODRIGUES, 2016, p. 17).

Em Sacramento (2018) as associações da pesquisa em colaboração com a Educação do Campo podem ser vista em:

Destaca-se, assim, as concepções e orientações da educação do campo que refletem as diretrizes e princípios metodológicos que estão fundamentados nas políticas da educação e se desdobram para as questões metodológicas. (RODRIGUES, 2016, p. 28).

A educação do campo está atrelada a legislação educacional do Brasil, porém as diretrizes operacionais constitui-se um conjunto de ideias que se normatizam dentro das organizações e instituições de ensino, para dar um tratamento específico e adequado às necessidades das populações do campo. (RODRIGUES, 2016, p. 80).

Além das diretrizes operacionais da educação do campo, que supõem um tratamento diferenciado e específico para o ensino e a realidade em que se insere o campo. (RODRIGUES, 2016, p. 83).

Por outra vertente, destaco Silva (2018), a qual constatou em seus achados que os próprios sujeitos daquele lugar reivindicavam um tipo de educação que se pautasse em acordo com suas realidades ligadas ao campo, por meio da empiria em Vila Juaba, seu lócus de pesquisa. Nesse caso a leitura do estudo evidenciou que a pesquisadora foi a campo, não intencionada, *a priori*, pela premissa de que a Educação no Sistema Modular de Ensino estivesse necessariamente amparada por orientações preliminarmente delimitadas nas concepções da Educação do campo. Ao contrário, a empiria foi o fator determinante para que ela chegasse a esta constatação.

Melo (2018) também se pautou por outra visão a qual concentrou esforços de discussão à temática “Ensino e Aprendizagem” no que diz respeito ao ensino de matemática. Nesse caso, a cultura é citada dentro da noção que perpassa a construção do caminho histórico do lúdico nos jogos de tabuleiro, dos saberes e fazeres da etnomatemática, reflexão da prática pedagógica que utiliza os jogos de tabuleiro em diferentes contextos culturais.

Feitas essas observações, que podem ser percebidas a qualquer tempo na leitura atenta das pesquisas, posso mencionar que em todas elas buscou-se seguir uma linha coerente com as questões que envolviam os seus respectivos objeto de pesquisa, a temática central e satélites e aos propósitos definidos nos objetivos de cada uma delas.

Contudo, é possível inferir que nelas não se pode observar, a princípio, a intenção de analisar o contexto escolar do SOME tomando a cultura como temática central de inquérito, o que por outro lado, não quer dizer que muitas vezes não se tenha pontuado determinadas acepções ao termo, a exemplo de utilizações e referências: a cultura escolarizada, cultura da juventude, cultura regional, cultura científica e cultura do ensino médio.

Quanto à acepção que é relativa à “cultura vivida”, exclusivamente, em Brayner (2013) foi possível visualizar duas únicas citações ao termo, em uma delas a cultura vivida aparece como termo contido na citação feita de um dos princípios das DOEBEC: “Princípio político-pedagógico da construção do conhecimento e da organização escolar tendo como referência o mundo do trabalho, das relações sociais e da **cultura vivida** pela população do campo” (BRAYNER, 2013, p. 68, grifo meu). E nos desfavorecimentos históricos que, segundo a autora, têm marcado as políticas educacionais destinadas aos sujeitos do campo:

A população do campo, com uma trajetória de preconceitos e desfavorecimentos por parte das políticas educacionais, inicia com a luta dos movimentos sociais, o embate de transformar a escola num espaço democrático, que tenha na construção do conhecimento, referências do mundo do trabalho, das relações sociais e da **cultura vivida** pela população do campo. (BRAYNER, 2013, p. 76, grifo nosso).

Ainda assim não é possível precisar qualquer forma de explanação sobre categoria em questão que faça referências ao desenvolvimento ou mesmo aprofundamento de suas bases conceituais. Aliás, é notório que as referências à cultura aparecem como marcador quase que sempre necessário nos textos, todavia, não foi possível constatar, entre as seis produções, alguma que desenvolva a referida categoria em quadros teórico-conceituais.

Em alguns casos o termo “cultura” é utilizado em conexão com outros eixos de discussão atinentes a educação e a escola na educação básica, levando a impressão de que por si só, ou apenas sua menção pode dar conta de respaldar a própria intenção dos entrelaces

discursivos que por ventura tenham sido realizados, isso se torna mais latente na medida em que não se pode confirmar entre trabalhos qualquer referência ao conceito de cultura, propriamente dito, para que se possa chegar a outros sentidos dela derivados e utilizados na discussão no campo educacional.

Este fato me levou a pensar que muitas referências e discussões são feitas em correlações com a cultura, porém é curioso que não tenham atentado em dialogar com as raízes desse conceito nas pesquisas que envolvam a dimensão educacional, sobretudo no que tange ao SOME quanto à explanação da educação básica das populações amazônicas em alguns de seus matizes.

Não obstante, gostaria de retornar a discussão quanto ao SOME, tangenciado preferencialmente nas dimensões que perpassam concepções e orientações que o reportam a educação do campo, ou mesmo mediatizado de forma mais sistemática pelas diretrizes operacionais que dela derivam.

Considero natural que as pesquisas que se remetam a análise do Sistema Modular busquem linhas de debates que estejam sintonizados à força histórica dos movimentos sociais camponeses, uma vez que uma parcela significativa dos sujeitos que buscam esse sistema tem forte relação com a terra para além de necessidade básica da subsistência, e, quando falo da força, não estou justificando algum romantismo etéreo de conhecimento sobre esses movimentos, mas entendo nesse caso a concepção de força que foi capaz de se materializar em resultados.

Isso porque pela insistência de se fazer presente acabou trazendo à tona o protagonismo dos movimentos sociais como o Movimento dos Sem Terra (MST) que em um processo de lutas incessantes, conseguiram produzir fendas no âmbito estatal a ponto de fazer com que suas pautas de reivindicação, sobretudo na educação, fossem oficializadas (BORGES, 2012; GHEDIN, 2012).

Em suas concepções, a Educação do Campo defende uma epistemologia cuja base, de acordo com Ghedin (2012, p. 20), “está justamente centrada no seu valor histórico em favor da educação dos excluídos do campo”, e por essa razão, em meu entendimento, tem encontrado terreno fértil ao lado de pesquisas sobre o Sistema Modular.

Em contrapartida, penso que essa primazia não é dissonante de outras formas de análise educacional sobre o SOME, a exemplo do que proponho, tomando por bases norteadoras os estudos do cotidiano na perspectiva escolar, como um substrato no qual ocorrem interfaces que comportam tanto ações e expressões derivadas da vivências dos sujeitos, quanto à configuração formal que se desenha para o referido sistema.

Acredito que se a cultura amazônica, por diversas vezes preconizada por sua complexidade e comumente debatida em várias produções científicas com pautas para além das que foram aqui mencionadas, é capaz de contribuir com outros debates educacionais a respeito do SOME, para além de diretrizes que parecem conduzi-lo infalivelmente norteado pelas premissas da educação do campo.

Nesse sentido, a cultura, por ela mesma, pode ser um parâmetro sensível nos debates consubstanciados pela educação. Neles ela deve ser substantivada como ponto de partida dinâmico e plural nas discussões que tratem como foco a educação dos sujeitos amazônicos, que tenho convicção de que são capazes de formar zonas de inquérito e de constatações intensas, que na maioria das vezes nem sempre são óbvias às nossas investigações, e que por isso mesmo exigem a extensão da amplitude de nossas fronteiras de indagação, e, muitas vezes de nossa própria limitação de enxergar essas realidades tão complexas.

Reitero que não está em questão discutir a relevância dos movimentos originadores de diretrizes para educação do campo, nem a forma como os próprios marcos teóricos da Educação do Campo, de uma forma geral, foram explanados em pesquisas recentes ou passadas sobre o SOME.

Até porque, em meu entendimento, a influência da luta dos sujeitos e movimentos sociais atrelados às forças cujas identidades se construíram e se constroem nos territórios campestres, inquestionavelmente, portam um protagonismo que, certamente, foi e é o diferencial fomentador de reivindicações a outra realidade social da/para a educação nesses territórios, já que neles as desigualdades têm sido historicamente demarcadas quanto a garantia da educação, sobretudo quando se fala de princípios que respeitem suas diferenças culturais, assim como afirmam Molina e Freitas:

O Movimento da Educação do Campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor. (MOLINA; FREITAS, 2019, p. 20).

O que ponho em reflexão é que, se diante dos dados e das explicações seria possível provocar outras discussões que possam ter como epicentro de partida, a cultura das populações que vivem e transitam pelos interiores do estado, vinculadas ao SOME, ou não necessariamente? Que perpassem processos de escolarização formal, ou mesmo arroguem para si processos não formais, dentre os quais a cessão do lugar de protagonismo às vozes de

núcleos sociais representados por pescadores, madeireiros, ribeirinhos, fazendeiros, coletores, agricultores, garimpeiros, dos que vivem nas florestas, e também dos que não vivem, os quilombolas, indígenas, colonos, camponeses e os povos andarilhos que facilmente são visto em trânsitos por diferentes comunidades de nosso estado e que fazem parte de uma mistura singular que compõem os cenários culturais amazônicos, como segmentos adentram os batentes escolares, sejam por eles mesmo, por seus filhos ou congêneres.

As diversas tonalidades que compõem as nuances culturais que invariavelmente integram a vida que se propaga nos acontecimentos diários das populações amazônicas são retratadas em Loureiro (2005) para o qual o território amazônico é habitado por identidades ímpares que caracterizam a própria cultura paraense, e essas marcas que cada meio social contém em si, portam tom e a forma, como se esses próprios sujeitos se encarregam de trazer significações ímpares a cada lugar, a cada vila, a cada escola, a cada história, a cada margem de rio na costura diária e incessante da vida cotidiana.

Essas marcações que trazem significados próprios a cada indivíduo, como impressões únicas na vida, em aproximações a Certeau (2012) foi definida como “cultura no plural”, dado que “a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão para viver e pensar” (CERTEAU, 2012, p. 10). De forma que é perceptível como um dos elementos principais que dão forma aos territórios e as vidas em nossa Amazônia, e encontra suas significações no diverso, o que destoaria a priori de quaisquer perspectivas teóricas ou formas de discussão teórica as quais tente concentrá-los sob o mesmo julgo.

Diante dessas conexões, penso ser possível conclamar outros estudos sobre as realidades da educação modular que possam contemplar desdobramentos nesse sentido, e até mesmo promover uma renovação necessária às próprias perspectivas de pesquisa em outras abordagens possíveis, contemplando as realidades educacionais amazônicas mediante aos próprios movimentos diários que acontecem na escola. Deslocando inclusive o ponto de referência para a própria cultura desses sujeitos e como eles recebem e ressignificam a escola e o próprio processo de escolarização por meio de sua cultura vivida. Esse panorama me parece profícuo e inesgotável, já que se pauta nas formas de ações e expressões dos sujeitos cuja própria lógica está centrada na renovação diária dos movimentos cotidianos, e, portanto destoaria de qualquer indução quanto a sua previsibilidade.

Como tenho dito, são muito salutares as discussões que aproximem o SOME por entre as DODEBEC, mas defendo também a comutatividade a qualquer produção que envolva a educação fazendo desvios pelo âmago da cultura dado seu carácter dinâmico, o qual de acordo

com Morin (1999), tanto se impõe e se mescla aos indivíduos e, por outro lado, carrega um sentido renovador que permite a autonomia e um gradativo arejamento dos próprios conhecimentos, “uma cultura produz os modos de conhecimento nos humanos a ela submetidos, os quais por seu modo de conhecimento reproduzem a cultura, que produz esses modos de conhecimento” (MORIN, 1999, p. 6).

Em princípio, os estudos que tratam de educação na Amazônia, por intermédio de inflexões ao Sistema Modular, têm seguido suas explanações em interlocuções com a cultura e o fazem comumente nas mediações da Educação do Campo, e quero lembrar mais uma vez que não vejo problemas nessa condução, minha preocupação tão somente se delimita as linhas de reflexão que por ventura possam se ater a impressões apaziguadoras por meio de uma demarcada frente de pensamento.

Tal observação guiou-me novamente a Morin (1999) para o qual cabe pensar sobre a premissa de que quanto mais robustas forem dadas rotas de escolha, proporcionalmente, maiores também serão as chances de liberdade. Com a licença da analogia, a liberdade que tenciono está em questionar outras rotas de incursão ao que está consolidado nos estudos das realidades que envolvam contextos do Sistema Modular, de forma a fomentar um leque de alternativas para que se abram frestas para outras rotas de investigação.

Outro ponto de vista, no qual os trabalhos têm transitado, na observação do panorama de pesquisas sobre o SOME, é que mesmo em se tratando de distintas perspectivas de análise, sua caracterização em certos momentos se reporta a uma realidade que tem sido tipificada pelas constantes discontinuidades desse sistema como Política Pública Educacional, as quais geralmente são marcantes nos achados dos autores. Só para citar alguns exemplos, que permitem entrever a referência a tal fragmentação, por momentos, reiterada nas pesquisas de Brayner (2013), Silva (2015) e Rodrigues (2016):

**Apesar das dificuldades que os alunos do Sistema Modular, sujeitos desta pesquisa, enfrentam no processo ensino-aprendizagem** e para serem frequentes às aulas, eles acreditam que o estudo os beneficia para melhorar de vida, aprender coisas novas, elevar suas chances de ingressar na universidade ou no mercado de trabalho, pois têm a expectativa de que **o SOME os ajudará a progredir socialmente e creem na sua competência de superar os obstáculos inerentes ao processo ensino- aprendizagem.** (BRAYNER, 2013, p. 77, grifo meu).

Com seus 32 anos de implantação **acredita-se que esse sistema de ensino é de grande importância devido à possibilidade da alternativa de conclusão de estudos na educação básica** para muitos jovens e adultos que vivem em comunidades isoladas dos centros urbanos e, que por não terem essa oportunidade, acabam sendo fadados ao trabalho árduo da plantação de roças, cultivo e extração do açai e até mesmo da pesca em alto mar, deixando, assim, de prosseguirem em seus estudos e melhorarem a vida futura. Outro fator positivo da implantação do SOME

volta-se ao favorecimento da permanência de jovens e adultos no seio familiar durante o período de escolarização. (SILVA, 2015, p. 97-98, grifo meu).

Sua contribuição é de extrema importância, **porém, nas condições que vem sendo ofertado deixa de efetivar uma educação de qualidade a todos que necessitam dele para obter educação neste estado do Pará.** [...] destacam-se as precárias condições em que se encontra a escola, assim como o deslocamento de docentes e alunos até a escola, com suas inadequadas condições de transporte, ausência de apoio técnico-pedagógico, ausência de material pedagógico e recursos didáticos, ou seja, uma listagem de questões que impactam na melhoria da escolarização de jovens e adultos que necessitam concluir a educação básica. Esse conjunto de questões relacionadas à precariedade do SOME traduzem verdadeiramente uma visão negativa do Sistema Modular de Ensino. (SILVA, 2015, p. 119, grifo meu).

[...] nos foi possível **perceber o sistema modular como uma política de afirmação e de negação concomitantes. De afirmação por promover a garantia do acesso à educação a parcelas significativas da população paraense;** por permitir a um grupo cada vez maior de sujeitos, a formação em um nível que, há algum tempo, parecia utópico a sua realidade. De afirmação, por inscrever no âmbito de sua referência normativa legal, a Lei do SOME, a necessidade de uma formação que reconheça a(s) identidade(s) dos povos dos campos, águas e florestas. **Mas de negação, ao não percebermos a concretude devida destes pressupostos na implementação do sistema, que deixa a desejar em infraestrutura, acompanhamento pedagógico, e outros aspectos,** configurando em grande medida, uma reprodução de um modelo educacional citadino no meio rural. (ROGRIGUES, 2016, p. 125, grifo meu).

Os trechos reportados foram registrados, pois em alguma medida encontram afinidades que tendem a reforçar constatações que transitam em patamares dos descontínuos, referente ao SOME, como Política Pública Estadual de Educação, mediante conduções que regem seus esforços a linha de captação das problemáticas que envolvem a educação formal na perspectiva do campo, as quais a princípio podem se condensar em elencar pontos positivos ou negativos, fragmentação ou desfragmentação, convergências e divergências.

No entanto, não se pode afirmar que isso significa que, como ponto de culminância todas as produções inclinem seus achados a pontuar as problemáticas desse sistema nas comunidades, mas como observado nos excertos em destaque, de alguma forma tem sido feitas referências que convergem a esse sentido. O que não é de todo modo inconsistente, dado que a realidade das diversas comunidades em que ocorre esse tipo de educação é guiada por um senso que se perfila e ao mesmo tempo esbarra em percalços gerados pelo descaso dos governos constituídos.

Outrossim, a apuração desse fato, trouxe-me de lampejo, até o propósito desse capítulo que foi verificar horizontes e possibilidades na pesquisas acadêmicas quanto a cultura e sua acepção vivida nas produções do SOME, considerando a perspectiva intersticial nas dimensões dos cotidianos escolares. E mais uma vez penso que os horizontes avistados abrem caminhos na direção de discussões que poderão transcender perspectivas fraturantes, de descaso na

região entre o que se garante e o que se observa, já que comumente é notório haver uma preocupação maior dos pesquisadores em retratar o descuido com que são tratadas as realidades das instituições escolares onde é ofertada a educação escolarizada, isso não apenas em regiões distantes do estado, mas também nas próprias cidades.

Contudo, creio que estes debates possam sofrer acréscimos, dado que quando se pacificam determinadas conjunturas de resultados ou informações entre Políticas Públicas Educacionais e a realidade dos sujeitos do SOME, ou de alguma outra modalidade de educação, a qual possivelmente venha apontar as contradições que podem vir a ocorrer em diversos contextos educacionais da nossa Amazônia; é provável que em alguma parte do percurso possamos incorrer em um pensamento errôneo de uma fronteira a qual não se tem dado conta de extrapolar e que inevitavelmente desembocará em uma realidade fadada ao desalento como ponto final, sem que ao menos possam ser conjecturadas alternativas e mesmo outras possíveis demandas das comunidades.

Com esse pensamento, não defendo que tenhamos que fechar os olhos para a precariedade e o abandono que circundam a realidade das comunidades e vilas onde o SOME fomenta a educação escolarizada, como muito bem foi abordado em Silva (2015) e Rodrigues (2016). Porém, arrego ser necessário adentrar em outras perspectivas, inclusive direcionada pela própria cultura, a fim de que se desvende a educação amazônica em outros parâmetros, como em imersões as formas de vida dos sujeitos, os quais fazem funcionar de fato as engrenagens da escola e da educação em cada realidade, mesmo tendo suas ações e compreensões da realidade por vezes confundidas com descaso e de alienação.

Nesse sentido, faço um paralelo às contribuições de Certeau (2014) o qual apontou algumas formas de como os indígenas eram subjugados pelos sistemas do colonizador, os quais imputavam-lhes a dominação a qualquer custo. Contudo, por detrás da atitude aparentemente amansada, os próprios indígenas criavam seus sistemas de subversão que nem sempre eram explícitos, mas que mostravam a luta em resistir àquilo que era imposto pelos colonizadores.

Creio que é extremamente válido e necessário apostar em outras válvulas de escape que nos desviem, mesmo que por alguns instantes, do bojo de algum pessimismo que tentadoramente tente nos conduzir em direção às certezas de um beco sem saída, em que no fim do túnel da educação há apenas a alienação dos sujeitos imersos em uma realidade de caos.

Minhas próprias experiências no SOME ajudaram-me a perceber um lado resistivo o qual não podemos ignorar, a exemplo da luta constante de profissionais da educação e estudantes para garantia do acesso a educação pública, gratuita e de qualidade, o que em si já é

um elemento de relevância, que as condições adversas, muitas vezes tidas como alienantes, não são necessariamente ignoradas pelos sujeitos, como muitas das vezes se documenta, mas são vistas por eles como um obstáculo o qual se busca hodiernamente transpor para dar continuidade ao estudos, que o currículo que por vezes é retratado como elemento que não contempla as necessidades dos sujeitos, não quer dizer que a educação não aconteça em alguma proporção, a maneira deles.

Os questionamentos nas interseções com a cultura vivida dos sujeitos, por vezes me ensinaram que outros pontos de vista são possíveis quando se está predisposto a aprender no sentido dialógico de Paulo Freire, como um fenômeno humano movido por um “pensar que percebe a realidade como processo que se capta em constante devenir e não como algo estático” (FREIRE, 2011, p. 114). Mas penso que só podemos nos aproximar desse estágio de apreensão, se apurarmos um pouco mais nossos sentidos para dentro e fora da sala de aula, para as extensões que Freire recomenda: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12).

Essa premissa reconhece que a importância do diálogo com o outro é essencial, e a troca entre ambos, ou de uma maneira geral nas relações humanas, acontece nos dois sentidos, e suas proporções se aplicam também aos espaços escolares, visto que as relações humanas são inerentes a estes espaços. Compartilhamos conhecimento nos ambientes escolares ou fora dele em igual medida, e se bem alertas, podemos vislumbrar, em sentido contrário, uma força reativa, que dependendo de suas dimensões e da sensibilidade de quem a medeia, pode disponibilizar informações valiosas ao enriquecimento de trocas entre o ensinar e o aprender sobre os cotidianos escolares.

Nesse sentido, o diálogo com a cultura vivida dos sujeitos em interfaces com seu cotidiano escolar, pode ser um recurso válido como aporte para se captar a educação em comunidades cujo formato de educação seja modular, pois se trata de uma abordagem que transita, de acordo com Paixão (2006), nas interseções que acontecem nos processos de escolarização entre os sujeitos e que, portanto, contem experiências que se constituem nas faces ‘instantâneas do vivido’ como seu espaço de investigação.

Nesse caso, na perspectiva do autor, o vivido pode se revelar no acontecer diário, que por si só é detentor, por assim dizer, de um caráter regenerável a cada instante e a cada espaço nas formações de novos equilíbrios que passam e perpassam a própria cultura, e a ela vão dando novos tons, e posteriormente recomeçam em novas relações que se retroalimentam nos espaços sociais.

Sarmento nos diz (2004, p. 47) que é chegada a hora de se pensar em novos cenários epistemológicos que busquem “compreender os processos vivos articulados às categorias sócio analíticas, criando um enraizamento bio-organizativo que se constitui de uma complexidade ainda a ser revelado no campo do conhecimento ou de nossas ações”. É necessário para tanto entender que todos os processos que acontecem no vivido possuem uma dinâmica própria e que a própria condução da vida não pode ser encarada como uma ode ao pessimismo.

Para o autor a aproximação do conhecimento a um campo fronteiroço, para o qual “confluem várias esferas da vida humana, sejam físico-biológicas, biológico-sociais, sócio-culturais” (SARMENTO, 2004, p. 48) pode ser capaz de regenerar o próprio campo das propostas teóricas, dada a condição de regenerabilidade da própria sociedade em cada tempo.

Em suma, penso que se quisermos contribuir com outras conjecturas capazes de mirar o universo educacional, sobretudo no que tange ao SOME e seus processos de escolarização, os currículos, as políticas educacionais, os aspectos organizativos, a gestão, a pedagogia, para citar alguns exemplos nos assoalhos escolares, no que tange as comunidades amazônicas, devemos pleitear e tomar como marco precursor, por esta perspectiva, a máxima dedicação a todos os pontos de interferência, tanto em pontos de concordância e discordância, formais ou não-formais, em evidência ou velados, que se movem nas direções de gestos, de expressões, de movimentações, de pensamentos, experiências, narrativas dos sujeitos das realidades escolares para acessar a realidade em seu caráter, constante e dinâmico, e, por essa medida o inesgotável sentido de suas conformações.

Inclusive acredito ser necessário não deixarmos que nossos pensamentos fiquem represados por entre os muros da escola, mas que estes possam se transportar também para as comunidades, e que possam adentrar novamente a escola, não sedimentados, mas renovados e ainda assim sedentos por novas construções com a escola, com o currículo, com a formação, com as práticas pedagógicas. Enfim, com o cotidiano escolar em todas as suas dobras.

#### **4 AMÁLGAMAS TEÓRICOS E CONFLUÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS COM A CULTURA VIVIDA**

O cerne desse capítulo inicia com a necessidade de compartilhar algumas reflexões sobre as bases teóricas utilizadas nessa pesquisa, sobretudo quanto à categoria social cultura vivida, enquanto forma de inserção que tangencia o cotidiano escolar. Isso porque senti necessidade de voltar alguns passos em discussões que talvez possam ter ficado nebulosas ou incapazes de demonstrar o que minhas divagações epistemológicas tanto queriam expressar.

Em princípio, falar sobre a cultura vivida que emerge do/no cotidiano escolar pode aparentar não apresentar tantos desafios, ou se apresentar sem maiores atropelos, quanto ao desenvolvimento de sua investigação. Afinal, em uma visão bem simplificada bastaria ao observador deter sua concentração as ações e expressões dos sujeitos que se manifestam em diferentes extratos desses contextos, e a partir desse corpus, mediante a determinados conceitos utilizados como balizadores teóricos, propor suas sínteses.

No entanto essa explanação vai além disso. Na formulação destes entendimentos, trata-se de levar em conta precipuamente seus meios de ocorrência, que para os fins dessa pesquisa encontram sentido nas dimensões sociais. Em segundo plano é preciso considerar que a partir do mundo social como pressuposto, que se pode requisitar, de acordo com os posicionamentos teóricos escolhidos pelo pesquisador, formas de incursão a realidade que podem acontecer por intermédio de passagens fenomenológicas, uma vez que esta, em sua forma, gera determinadas inferências a respeito de como acontecem as relações entre os sujeitos e os mecanismos de projeção que criam para prover entendimentos sobre as coisas do mundo, enquanto apreensões sensíveis captadas por intermédio da consciência. E por fim, e não menos importante, conectar essas instâncias de apreensão, a relação entre a cultura nas interfaces com os cotidianos, em especial o escolar.

Nessa seção tentarei esmiuçar como maior amplitude a abrangência de cada uma dessas variáveis de embasamento sobre a cultura vivida, para, a partir de tal panorama, lançar os subterfúgios necessários de compreensão de como a referida categoria se torna significativa se for conduzida em diálogos com o cotidiano escolar.

#### 4.1 A CULTURA VIVIDA EM MARGENS A UMA SOCIOLOGIA VAGUEANTE ENTRE OS COTIDIANOS E CULTURA NOS CONTEXTOS ESCOLARES

Para Paixão (2007), os estudos que pretendem tratar da cultura vivida nos contextos escolares, em que a educação formal ocorre, devem levar em conta que os caminhos de investigação sobre essas realidades devem transcorrer possuindo como pano de fundo o meio social. Em decorrência disso pode-se presumir que o substrato que comporta tal meio é abastecido diariamente com a movimentação de muitas redes de interatividade entre as pessoas, isso porque as próprias esferas da sociedade estão rodeadas por uma infinidade de canais de interação comuns que os grupos humanos criam para se aproximar.

Com objetivo de fazer uma elucidação mais abrangente sobre esse aspecto Berger e Luckman (1978) afirmam que até mesmo nossa própria condição de humanidade está inseparavelmente ligada à sociabilidade. Essa afirmação está baseada em alguns apontamentos. O primeiro deles é que o homem não é capaz de se desenvolver de forma isolada, e o segundo afirma que “é impossível ao homem isolado produzir um ambiente humano” (BERGER; LUCKMAN, 1978, p. 75).

Além de se elucidar a questão de que os contextos sociais estão envolvidos em um emaranhado de tessituras sociais provenientes das interações humanas, convém considerar que a base sociológica que sutura a categoria social da cultura vivida a essas relações, anteriormente mencionadas, está mais aproximada a tons de uma sociologia como a que havia sido debatida por Williams (1992), ou seja, nos moldes de uma versão cultural.

Por essa abrangência há maior interesse de perscrutar, sem se contentar com elas, outras “relações possíveis e demonstráveis” (WILLIAMS, 2007, p. 10) as quais não se atenam puramente a versões de estudos que já são peculiares a sociologia, como os que retratam a cultura dentro de um âmbito mais geral, de uma maneira mais tradicional, e que por isso mesmo trazem consigo determinada presunção de legitimidade em face de outras proposições.

Ainda sobre essa incursão, as bases sociológicas dos estudos que têm como mote pensar que cultura não se limitaria a análises de modos de vidas globais, ou análises que, a priori, já definiriam muitas das vezes as subjetividades dos homens como sendo mero reflexo das estruturas econômicas. Diversamente a isso, esses estudos se interessam por outras facetas, que estão abissais, como dimensões parciais caracterizadas por outros processos sociais, como aqueles denominados de “cultura vivida” (PAIXÃO, 2012, 2006; WILLIAMS, 1992).

A cultura vivida nessa esteira tornar-se-ia produto de uma investigação mais específica que envolve processos sociais, cujas formas encontram sentido em manifestações culturais que são peculiares a cada formato de organização social. Segundo esse entendimento, mais do que depreender os elementos da cultura dentro do que seria uma ordem social global, torna-se conveniente explorar a cultura como base em um “sistema de significações” mediante a qual necessariamente uma ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada (WILLIAMS, 1992, p. 13).

Trazendo essa interpretação aos contextos escolares, segundo Paixão e Nunes (2015), para se conseguir sondar com vigor outras leituras sociais das realidades pedagógicas em extensões culturais, bem como esquadrihar as múltiplas demandas que se expressam nos cotidianos escolares, seria necessário deixar um pouco de lado “visões sociológicas simplistas” e trazer outras iluminações a esses contextos. Uma dessas formas aconteceria por intermédio de um direcionamento mais focado nas formas como os sujeitos constroem suas subjetividades e trajetórias em limiares institucionais, tais como os que são representados nos espaços formais escolares.

Até porque em algumas situações, mesmo que não pareça tão explícito, instituições sociais como a escola, carregam consigo o importante status de serem produções humanas, o que implica asseverar que não estão desvincilhadas da atuação e da representatividade de seus integrantes quanto a suas criações e construções sociais, embora algumas vezes as realidades sociais escolares possam não ser disseminadas como tal, como observado em Berger e Luckman:

O mundo institucional é atividade humana objetivada, e isso em cada instituição. Noutras palavras, apesar da objetividade que marca o mundo social na experiência humana ele não adquire por isso status ontológico à parte da atividade humana que o produziu. O paradoxo que consiste no fato de o homem ser capaz de produzir um mundo, em seguida experimenta-lo como algo diferente de um produto humano. (BERGER; LUCKMAN, 1978, p. 87).

A escola não está imune quanto à dessa distorção, que tem alterado o entendimento sobre as instituições sociais. O resultado disso se torna perturbador à medida que a prerrogativa institucional poderia ganhar frente ao entendimento da escola como criação humana. Nesse ponto os autores sintetizam que o que passa a acontecer é que “O produto reagiu sobre o produtor” (BERGER; LUCKMAN, 1978, p. 87). Essa mesma discrepância passa então a alimentar, nos âmbitos da instituição social escolar, a semeadura de algumas intenções, as quais fazem com que sujeitos que ocupam, e ao mesmo tempo constroem esses

espaços, não se percebiam como principais protagonistas dessas instituições. Por conseguinte, a escola passaria a eximir dos sujeitos à sua própria função vital de formuladores, bem como de produtores de importantes limiares de inquérito atinentes às realidades microssociais.

De outra feita, e voltando ao âmbito da sociologia da cultura, ela contempla análises cujos alcances englobam discussões em que instituições formais são percebidas em imersões com os meios sociais por considerar que estes abrigam a cultura como significativa base de interpretação. Assim comportaria dentro de suas fronteiras uma preocupação com "as instituições e formações de produção de cultura" (WILLIAMS, 2015, p. 30). Daí justifica-se seu avizinhamo as demandas que possam evolver instituições escolares e a educação, ao mesmo tempo em que reitera que estas não são isentas dos meios culturais dos sujeitos. Fourquin (1993) assegura essa afinidade quando afirma que "existe entre educação e cultura uma relação íntima" (FOURQUIN 1993, p. 10).

Para este autor os meios escolares propagam a cultura por meio da educação formal e esta, por seus processos educacionais, deflagra a difusão de um acervo que representa o conjunto de valores repassados ao longo de gerações e que se encarregam de perpetuar a experiência humana comum de uma sociedade. Para Fourquin a cultura escolar de incumbe "da transmissão, aquisição, de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores que constroem precisamente o que se chama de 'conteúdo' da educação" (FOURQUIN, 1993, p.10). Então para esse autor:

Educação e cultura aparecem como duas faces rigorosamente reciprocas e complementares de uma mesma realidade. Uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na outra. (FOURQUIN, 1993, p. 14).

Contudo margeando esse formato da educação, que se embasa, como citado pelo autor, por alguns processos característicos, os quais, entre outras coisas, abrangem a condição institucional de disseminação dos conhecimentos da cultura escolar, em contrapartida, ela não está livre da produção de cultura que emerge dos sentidos e visões do mundo ligadas aos grupos sociais que, com ela interagem e a ela se integram, nas dimensões vividas por esses sujeitos, nos contextos em que se encontram a maior parte do tempo, ou seja, seus cotidianos, suas micro-realidades, fatos que advêm do meio sociocultural e por definição seriam contemplados pela perspectiva da sociologia cultural.

Os estudos na sociologia cultural lidam com a cultura em sua acepção vivida, de uma forma não tão genérica. Por isso, eles fornecem alternativas de argumentos que abarcam os processos sociais que acontecem nos meios cotidianos educacionais, pois os mesmos eclodem

em muitas constituições, e apesar disso, por seus formatos, seus substratos, na forma de entalhes presentes nas realidades dos sujeitos, divisam o dinamismo da cultura que por sua própria natureza é capaz de apresentar formas singulares.

Para clarear um pouco mais o que seriam essas formas singulares, a conceituação que escolhi tomar como referência, parte da concepção da cultura vivida como um conjunto de ações e expressões que partem dos sujeitos e são capazes de representar de maneira singular/particular um determinado gradiente social da cotidianidade, bem como alguns de seus processos. (PAIXÃO, 2006). Geralmente essas ações e expressões podem florescer nas margens da cultura escolar, porque elas provêm dos saberes que muitas vezes são localizados fora dos padrões formais, mas que nem por isso deixam de com eles travar interseções.

Por esse motivo a cultura vivida, também necessita ser desbravada nos intermédios dos campos da vida cotidiana escolar, uma vez que segundo Paixão (2006) por meio dessa rota há maior probabilidade de que nos aproximemos de forma gradual “das particularidades de alguns grupos humanos” (PAIXÃO, 2006, p. 27).

Além disso, cabe reportar que as formas de cotidiano, que contêm a cultura vivida dos sujeitos nos contextos escolares, estão longe de espelhar um mero caráter de rotina, pelo contrário, é um campo que se bem escavado, pode relevar o vivido que passa longe de ser um mero produto de estigma condescendente, aquele que é capaz de burlar e mostra suas outras facetas. Facetas, as quais, pelo senso comum, muitas são descritas como estando encobertas pelo estigma da rotinização das consciências.

Contrariamente a esse rótulo, Pais (2003, p. 38) afirma que a sociologia, que tem como base o cotidiano, se caracteriza por ser “um tecido de maneiras de ser e estar, em vez de um conjunto de meros efeitos secundários de ‘causas estruturais’”. Com esta afirmação, o autor consegue nos esclarecer que os estudos de base cotidiana podem ser indicadores de outros tons as leituras cotidianas, inclusive com extensões àquelas que ocorrem nas instituições educacionais escolares.

Condizente com essas leituras está Certeau (2014), o qual se refere ao cotidiano em suas múltiplas formas de fazer, muito distanciadas de noções de uma realidade que se demarca pela passividade e pelo consumismo, que os sujeitos fariam de pretensas estruturas sociais pré-determinadas, conforme poderiam supor algumas teorias.

Em contraposição a elas autor acredita que os cotidianos possuem uma face que transporta consigo uma cadeia engenhosa de muitas outras formas de ser, as quais correm por fora daquilo que se tenta impor como padrão. Para alcançá-las trata-se apenas de revolver o

cotidiano em “maneiras de fazer” cotidianas, de maneira que elas cessem de aparecer como “fundo noturno da vida social” (CERTEAU, 2014, p. 37).

Essas concepções localizam os espaços cotidianos escolares muito além do que está posto no plano de sua superfície, em ótica de perspectivas envoltas furtivamente por fachadas formais da cultura escolar ou empirias desatadas dos partícipes desses contextos. As mesmas ainda julgam que essas fórmulas de encobrimento corroborariam com a atitude de esquivamento de encarar os sujeitos como co-artífices em trânsitos dinâmicos com dimensões formais em que vivem, e das quais partilham por meio de suas experiências, e que a eles tocam, e por meio deles a elas são atribuídos outros relevantes significados que fervilham desses outros lados.

Mediante a isso os estudos dos cotidianos escolares não se isentariam de sondar outras conjecturas que emergem das fendas que envolvem fronteiras entre a dimensão formal e vivida, na região em que ambas desfrutam de patamares semelhantes de notabilidade e de relevância. Por essa credibilidade é que a cultura vivida emerge como uma extensão possível, já que se faz detentora de outros formatos, que inclusive podem aguçar percepções para algumas microfissuras dentro de simulacros de uniformização dos cotidianos, sobretudo o escolar. Desse ponto a relação com cultura vivida, que transita em meio a esses cotidianos, assume status próximo à analogia de “caça não autorizada” como descrita por Certeau, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2014, p. 38).

A cultura vivida sedimenta seus fundamentos também na sociologia que emerge dos cotidianos porque em suas entrelinhas ela evidenciaria os beirais, impressões vivas que podem conter indícios diferenciadores em referencia aos lugares em que a educação sistematizada se realiza. Porém, essa compreensão se move não coadunada a construções pré-estabelecidas, já que sua dinâmica encontra nexos na rotatividade de cada dia, os quais nos transcurso da vida também se encarregam de renovar as próprias condições de inelegibilidades de cada um desses espaços.

Logo, é preciso que o pesquisador também esteja atento aos fenômenos que se reproduzem no cotidiano, pois é através deles que são acessados outros significados mais autênticos dos diagramas escolares, porque tesse eles se tangenciariam a cultura como forma vivida, o que revelaria suas molduras sociais esculpidas em formatos próprios.

Pais (2003) nos alerta que as dimensões cotidianas não se demonstram, mas sim, são descobertas, e por isso divergem de estudos sociais que tendenciosamente possam querer conduzir seus objetos de estudo por meio de “‘técnicas de gestão da realidade’ social” (PAIS, 2003, p. 41). Em vista disso, o autor aconselha seguir nos estudos do cotidiano por rotas de

desvio, sem se preocupar como o que fazer à primeira vista, porque seguramente, em algum momento, a realidade gradativamente ficará cada vez mais transparente, ao ser conduzida pelo tatear do conhecimento, como construção livre, inclusive alcançando-se, pela persistência, os próprios relevos da cultura como forma vivida.

O conhecimento sempre corresponde ao um processo de transfiguração, transformação, metamorfose. Na medida em que está sempre associado a uma pluralidade de hipóteses e códigos de leituras ou de registro, o conhecimento produz-se sempre por uma multiplicidade de vias. Saibamos então, explorar as vias nobres do desvio. (PAIS, 2003, p. 45).

Nesse curso a realidade não pode ser norteada por verdades, a priori, como uma forma premeditada da qual possamos traçar com antecipação seu final, isso porque cada realidade em seus contornos cotidianos tende a ser desvelada no próprio transcurso natural da vida.

Aqui chegamos a alguns desvendamentos importantes que merecem ser retomados. Primeiramente que as discussões que ora possam envolver a cultura em sua acepção vivida partem de uma dimensão mais abrangente cujo meio de inserção mais comum, é o meio social, dele decorrem outros processos de significação em que está inserida a cultura, e ela por sua vez possui determinadas ênfases que podem ser acessadas pelos meandros das subjetividades. De maneira que captá-las de forma mais tangível, exige maiores investidas pelos rumos das rotas cotidianas, uma vez que nessas rotas também estão diluídas as formas de ação e expressão dos sujeitos em seus mundos de adjetivação.

#### 4.2 A CULTURA VIVIDA E SUA FACE FENOMENOLÓGICA

Até o presente momento a discussão aqui apresentada gravitou sobre alguns embasamentos entrelaçadores das fundamentações que tratam da cultura vivida como categoria analítica. Contudo, penso também que seja relevante indicar alguns dos traços que a desvendam por entre as tendências fenomenológicas, embora, pautada em minhas leituras, possa afirmar que essa incursão não se constitui em um meio exclusivo pelo qual ela possa ser discutida, ainda que para mim tenha sido o mais elucidativo.

Como explanado em seções anteriores, essa categoria analítica se pauta em dimensões sociológicas, as quais de forma mais refinada conduzem suas confluências aos instantâneos da vida cotidiana, de onde são captadas, mediante ao tatear paciente, as manifestações representadas pelas ações e expressões dos sujeitos que transitam nos gradientes sociais da

cotidianidade. No caso dessa pesquisa, os contextos sociais escolares da vida comum são as bases desse substrato, em que estão imersas as formas da cultura vivida dos sujeitos.

Pois bem, em algum momento desse desenrolar, a pergunta que o interlocutor poderá fazer é: De que forma a cultura vivida é capaz de compor mecanismos de significação a determinado recorte social da realidade que ajudariam nas leituras cotidianas dos contextos escolares? Penso que além de muitos outros, esse possa ser um questionamento bastante pertinente.

Então, como forma de dar sustentação a essa interrogação, que por vezes eu mesma me fazia, fui levada pelo próprio decurso da pesquisa a adentrá-la por uma porta de incursão fenomenológica. Isso porque me instigava esquadrihar de que forma a percepção sobre a realidade presente nos entornos cotidianos seria capaz de gerar indícios sobre estes. Segundo Merleau Ponty (1999), nossas percepções sobre o mundo são os recursos que presumimos que nos dão acesso à verdade “nosso saber primordial do ‘real’, o de descrever a percepção do mundo como aquilo que funda para sempre a nossa ideia da verdade”. (MERLEAU PONTY, 1999, p.13).

Para Martins (1992, p. 60), “o mundo é aquilo que percebemos, não sendo apenas aquilo que eu penso, mas o que eu vivo. Estando abertos para o mundo, estaremos em comunicação com ele”.

A vista do que expõem os autores é possível conjecturar que o apreciamos como verdade, sobre a apreensão das coisas que existem no mundo, não está na ordem do que elas realmente são em si mesmas, mas sim da forma como nosso intelecto, através de nossos aparatos perceptivos, é capaz de oferecer como estrutura de resposta para que possamos assimilá-las e dessa forma obter uma ideia de realidade, como representado na figura a seguir.

**Figura 4 -** Representação do mecanismo de percepção da realidade por meio do entendimento fenomenológico



Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

A representação, acima disposta, foi pensada com o propósito de esclarecer como ocorreria o mecanismo de percepção dos contextos sociais da realidade sob o prisma da fenomenologia. Esses contextos e suas formas, os percebemos não da maneira como são em si, mas como estes nos parecem ao serem interpostos por uma complexa rede de filtros que comportam nossas leituras, vivências próprias, bem como nosso meio de imersão cultural. E é por isso mesmo que nossas experiências perceptivas muito têm a nos oferecer sobre a forma como percebemos o mundo e os objetos que nele estão presentes, e como damos significação a eles antes mesmo de qualquer pressuposição teórica a respeito dessa realidade.

Nesse sentido, Husserl (2008, p. 35) destaca a fenomenologia como sendo “a ciência dos conhecimentos como fenômenos, manifestações, atos da consciência que se exibem, se tornam conscientes passiva ou ativamente, a estas ou aquelas objectalidades”. Com isso o autor faz uma aproximação entre nossas consciências e os juízos que fazemos sobre as coisas, ou seja, existe uma relação imanente entre eles, de tal forma que a nossa consciência não é nada sozinha. Não é nada fora da relação para com aquilo a que ela se destina.

Por isso que investigar uma determinada realidade, mediante aquilo que se manifesta através da consciência daqueles que a vivenciam de fato, é uma estratégia profícua e ao mesmo tempo desafiante. Pois de fato se pautaria por uma imersão mais visceral da realidade, porque não se trata apenas de fazer conjecturas com a consciência de um homem genérico, mas sim daquele que experiencia cada momento que vive, pautando-se pela organicidade própria com que visa o mundo que o rodeia, com o olhar intencional.

Deve-se destacar por outro lado que a própria consciência que nos projeta em direção às coisas também tem ligações com a cultura, como nos esclarece Capalbo (1990) “a consciência humana em sua existência concreta e infinita e temporal, está inserida numa cultura, numa dada sociedade e num dado momento histórico” (CAPALBO, 1990, p. 45).

E por isso essa projeção para o mundo não está isenta da fusão com o meio cultural. Este meio se constitui em um canal necessário para embasar muitas de nossas visões mais singulares de mundo, dessa forma podemos compreender que, pela perspectiva fenomenológica, a cultura vivida é fruto das manifestações da consciência do sujeito para a realidade que o envolve, o qual a decodifica através de seus aparatos perceptivos, de suas leituras de mundo diante das diversas realidades culturais, logo a compreensão da cultura vivida se torna possível dentro dessa relação.

Analogamente por esse entendimento há como inferir que o que se manifesta dentro dos cenários da cultura vivida, provenha desse movimento de projeção da consciência do sujeito para a realidade sociocultural que o envolve. A consciência é capaz de irradiar-se por entre os diversos polos de fundamentação da vida e ao retornar traz consigo um gradiente de interpretações próprias, “a consciência aberta ao mundo e aos outros, surgindo no seio do cruzamento das suas condições de vida e experiência na família, desde sua formação biopsíquica, bem como na vida da sociedade, na vida cultural” (CAPALBO, 1990, p. 46).

Trocando em miúdos a compreensão sobre os contextos sociais escolares por meio da cultura vivida, pela argumentação fenomenológica, representaria o reflexo dos cruzamentos entre a consciência e os fenômenos dinâmicos que atravessam as existências desses sujeitos, e que tem relação com sua realidade cultural, de forma que são decodificados pela consciência, porque essa é sua função, prover sentido ao mundo, sendo a fonte de origem e doadora de significados.

Então a cultura vivida é projetada através da consciência por meio de manifestação das ações e expressões dos sujeitos às quais podem ser apuradas no desenrolar da vida cotidiana. Ela é formada mediante a significação subjetiva que assume a consciência, a qual é manifestada de acordo com as certas condições que envolvem a realidade que se quer

investigar, como os aspectos culturais, que imprimem diferenças nos grupos humanos e que são os responsáveis por ceder o alicerce que culminará em gravuras cifradas e decifradas pela consciência, manifestadas em forma de cultura vivida.

## 5 DESBRAVAMENTOS RUMO AO MOVIMENTO ETNOGRÁFICO

Seguramente os estudos que pretendem incorrer em regiões fronteiriças, pressupõem ao investigador o detimento aos detalhes, pois estes estão norteados por uma noção de que cada parte carrega consigo igual importância na investigação do contexto global. Por isso para que, mediante a abordagem etnográfica, pudesse fazer um recorte mais minucioso relativo estudo sobre a Vila Cristal, precisei recorrer a alguns estudos e roteiros norteadores que contivessem informações mais gerais e mesmo mais específicas da região em que a vila está localizada.

Com as devidas referências para esse propósito, realizei um mapeamento de dados partindo de características geográficas, hidrográficas, morfoclimáticas, físicas, culturais e históricas até chegar a aspectos mais específicos como informações educacionais do município de localização da referida localidade, para em outro movimento abordar as subjetividades e vivências propriamente ditas daquela comunidade, em que a escola está inserida, obtidas por intermédio da dimensão etnográfica, e por meio dela, depreender possíveis conexões entre a cultura vivida e o cotidiano escolar tecidas em vila Cristal e finalmente organizar o corpus coletado no trabalho de campo para a realização da análise fenomenológica.

Desde o primeiro momento de visitação Vila Cristal, esta se mostrou uma moldura na qual circulavam sofisticadas e intrincadas moções de relações humanas, sociais e culturais cotidianas que iam se constituindo a cada nova rotação das engrenagens de tempos e espaços de seu cotidiano. Por outro lado apresentou ser um cenário no qual a escola e a educação formal são recebidas em todas as suas acepções e com elas se topam, compondo-se e decompondo-se, interceptando-o em outras bases interpretativas, desembocando em substratos de cultura vivida que caracteriza muitas das mediações desses instantâneos.

Portanto, o objetivo principal dessa seção será apresentar um panorama de características que atravessam o território onde está localizada Vila Cristal, para, a partir disso, tecer composições empírico-teóricas nas direções das redes dinâmicas socioculturais nas quais também estão envolvidas escola e a educação no SOME, de modo a enveredar por uma etnografia de base interpretativa e em um segundo movimento lançar as bases para a composição do material das entrevistas com os estudantes o qual foi utilizado para a análise final da pesquisa.

## 5.1 VISEU: HISTÓRIA E CULTURAS DAQUELE QUE SE OLHA DO ALTO...

O município de Viseu recebeu essa denominação ainda no século XVII. Deve-se ao fato de que os franceses, quando por lá aportaram, ao avistarem aquele território, ainda de suas caravelas, chamou-lhes a atenção um de seus pontos mais altos, a serra do Piriá. De acordo com historiadores da região, esse registro histórico foi apontado como o motivo que levou a denominação do município. Viseu significaria “Visto de longe ou Visto do alto” (FERREIRA et al., 1957).

**Figura 5** - Imagem da Serra Piriá - Viseu/PA



**Fonte:** Arquivo pessoal (2017).

A imagem acima foi capturada na região conhecida como Serra do Piriá. Em tempos pretéritos essas e outras áreas do município de Viseu eram habitadas por índios tupinambás e Apotiangas. Nessa época foi justamente uma aldeia Apotianga a ser escolhida, por ordem de Francisco Coelho de Carvalho, então governador do estado do Pará e do Maranhão para ser oficialmente o primeiro povoado desses territórios.

A atitude do governador foi tomada, pois ao retornar de uma viagem de São Luís para o Pará, passando pelo rio Gurupi, ele se interessou tanto pelo lugar, a ponto de decidir dar a capitania a seu filho Feliciano de Carvalho, contrariando inclusive a decisão de doação desta,

que havia sido feita alguns anos antes pelo rei Felipe III da Espanha, para então governador geral do Brasil, Gaspar de Souza. Contudo, pouco tempo depois, a própria corte se encarregou de desapropriar o ato de posse da Capitania de Gurupi dada a Feliciano de Carvalho, devolvendo-a a seu legítimo herdeiro, o filho de Gaspar de Souza (PARÁ, 2007).

A sede da capitania, antes sob a posse de Feliciano de Carvalho, “estabeleceu a sede da sua capitania no povoado de Vera Cruz do Gurupi, que mais tarde daria origem à cidade de Viséu” (PARÁ, 2007, p. 6). Em dezembro de 1856, pela Lei nº 301, passa da categoria de Vila a município, e também é elevada a categoria de cidade. De acordo Santos (2015), contudo essa decisão foi revogada, “em 1930, o Decreto n. 6, de 4 de novembro, aboliu o município, cuja jurisdição ficou diretamente ligada à direção do estado. Mas, em 1935, a Lei n. 08 de 31 de outubro retoma a categoria de município”. (SANTOS, 2015, p. 59)

Até 1995 o município contava com cinco distritos: Fernandes Belo, Açaitéua, São José do Piriá, Viséu e Camiranga que posteriormente saiu de sua jurisdição. No período atual consta como seus distritos: São José do Gurupi, São José do Piriá, Viséu e Fernandes Belo.

Em relação aos aspectos culturais, os mais comuns destacam as festividades religiosas que movimentam Viséu, dentre elas, a mais tradicional é realizada no mês novembro, trata-se do Círio de Nossa Senhora de Nazaré. Também são conhecidas as festividades de São Sebastião e São Benedito, um dos padroeiros mais populares da Mesorregião do Guamá, onde Viséu está situada.

**Figura 6** - Círio de Nossa Senhora de Nazaré em Viséu



**Fonte:** [www.viseufest.com](http://www.viseufest.com) (2015).

Com relação às festividades que comumente são realizadas em comunidades próximas, o destaque é para homenagem a São Benedito, na qual é comum à observação de alguns ritos muito bem demarcados, como a tradicional “esmolação”, cuja finalidade é a arrecadação de diversos donativos dados pelos promesseiros de São Benedito para realização das homenagens ao santo padroeiro.

A esmolação é o rito e o primeiro compromisso de cada devoto, por meio dele são apresentados os bens doados a São Benedito durante o ano. Os moradores expressam sua devoção ao santo realizando criação de animais, pato galinha, porco, produção de farinha, a colheita de banana e outros frutos, e arrecadação de dinheiro a ser doada à festa. (SILVA, 2014, p. 14).

A partir da esmolação a festividade, do referido Santo, ganha prosseguimentos com outras sequências de ritos que envolvem as mais diversificadas movimentações de simbologias para estruturação de cada uma das outras manifestações culturais. Por entre rezadeiras, ladainhas e batuques de tambores, a cada novo rito são demarcadas e reforçadas as práticas culturais das comunidades viseuenses. Segundo Paixão (2006), os diferentes grupos humanos, que integram a cultura brasileira, são responsáveis por atribuir a ela um caráter “plural” que encarregar-se por decompô-la em distintas manifestações expressas nos meios sociais,

A Cultura brasileira e o seu “caráter plural”, marcado pela diversidade de tantos grupos humanos, com visões distintas quanto à religião, ao trabalho, as festividades e a organização da sociedade vai refletir na escola brasileira e no ir e vir da relação entre ensinar e aprender em seu cotidiano. (PAIXÃO, 2006, p. 25).

Há de se destacar também, entre esse emaranhado de manifestações da cultura viseuense, aquele que ocorre entre os meses dezembro e julho. São duas festividades respectivamente, a festividade de Nossa senhora do Bom Parto e Santa Luzia. A forma de destas chama atenção pelo fato de serem encabeçada essencialmente por mulheres, como pode-se observar na descrição feita por Santos (2015):

São festas organizadas exclusivamente por mulheres, desde a derrubada do mastro na mata, o traslado até a capela, a ornamentação do mastro, a procissão e a distribuição de doces e presentes às crianças. O evento encerra com festa dançante, marcada ao ritmo do xote. (SANTOS, 2015, p. 62).

Obviamente não se pode restringir a práticas culturais do Município de Viseu apenas a menção de práticas religiosas, até mesmo porque muitas outras tantas manifestações típicas de

cada comunidade podem ser observadas, a despeito do folclore local de grupos artísticos, do desenvolvimento de atividades artesanais que utilizam o barro, bem como a produção de bordado que acontece nessa região. A extensão desses aspectos pode melhor ser observada em excursões mais detalhas aos mais diferentes lugarejos que pertencem ao município.

## 5.2 DESBRAVAVANDO RIOS E SOLOS, ALÉM DE OUTRAS PERTINÊNCIAS...

Vila Cristal é uma pequena localidade que pertence ao Município de Viseu. Para se ter uma noção, Viseu dista da cidade de Belém em aproximadamente 355 km, pela rodovia BR – 308, o que representa um percurso estimado de 7 horas em viagem realizadas por meio de rasgos de estradas na paisagem que se alterna entre cenários naturais e humanos, contudo é possível realizar a chegada até este município, por meio do transporte fluvial pelos rios Piriá e Gurupi que o entrecortam (BRASIL, 2019).

Viseu localiza-se no Estado do Pará, mais precisamente na Mesorregião<sup>3</sup> do Nordeste Paraense, na zona fisiográfica do rio Gurupi, com uma população estimada de 61.403 pessoas (IBGE, 2019). O município encontra limites na região do capim, Ourém, Bragança, Oceano Atlântico e estado do Maranhão, “com uma área de 83.316,02 km<sup>2</sup> o nordeste paraense é a mais antiga fronteira de colonização do Estado do Pará” (SCHUWARTZ; ARBAGE; CORDEIRO, 2017).

De acordo com autores acima citados, as características ecológicas e socioculturais dessa mesorregião não foram resultados apenas de processos de colonização desencadeados, por exemplo, pelo estímulo ao povoamento da região amazônica com a construção da rodovia Belém-Brasília, elas aconteceram também pela própria forma como os imigrantes estabeleceram suas relações com o meio ambiente cujas consequências refletem naquilo que restou de matas primárias originais existentes, que hoje é de apenas 35%.

Em 1987 o IBGE também optou pela divisão em microrregiões<sup>4</sup> para facilitar realização de estudos. A mesorregião no Nordeste paraense passa a conter 5 microrregiões: Bragantina, Cametá, Salgado, Tomé-Açu, Guamá sendo Viseu pertencente a esta última junto com Aurora do Pará, Cachoeira do Piriá, Capitão Poço, Garrafão do Norte, Ipixuna do Pará,

---

<sup>3</sup> As mesorregiões são individualizadas dentro da unidade da Federação, onde o espaço geográfico é definido pelos seus elementos sociais, de quadro natural, de redes de comunicação e de lugares que retratam a articulação espacial (SCHUWARTZ; ARBAGE; CORDEIRO, 2017a).

<sup>4</sup> São partes das mesorregiões que apresentam especificidades, quanto a organização do espaço, referentes à estrutura de produção, de agropecuária, industrial, de extrativismo mineral ou de pesca. (SCHUWARTZ; ARBAGE; CORDEIRO, 2017b).

Irituia, Mãe do Rio, Nova Esperança do Piriá, Ourém, Santa Luzia do Pará, São Domingos do Capim e São Miguel do Guamá.

**Figura 7 - Microrregião do Guamá**

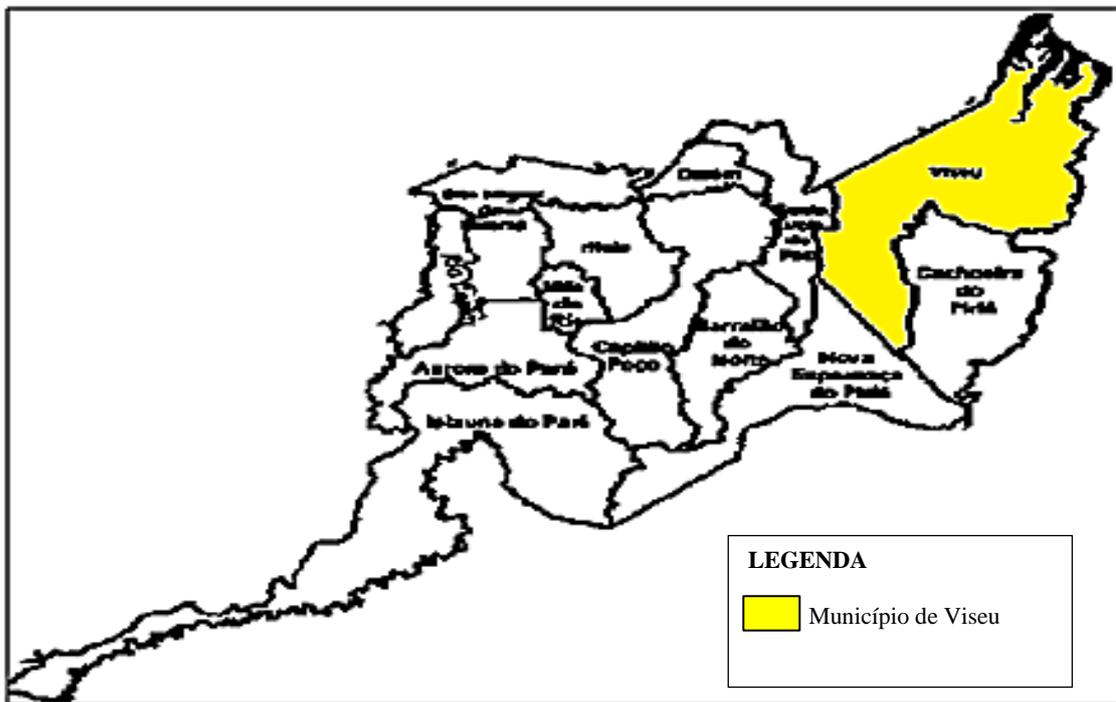


Fonte: (GUSMÃO; ROMA; WATRIN, 2016). (Adaptado pela autora)

**LEGENDA**

 Microrregião do Guamá

**Figura 8 - Municípios da Microrregião do Guamá**



**LEGENDA**

 Município de Viseu

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O clima da região é caracterizado por ser quente e úmido o que é peculiar para um município da região amazônica, e que contribui na manutenção das características de seus ecossistemas florestais formados por florestas de várzea e florestas de terra firme, as quais são coberturas predominantes no município, além de existirem regiões secundárias que se originaram devido à intervenção humana para utilização de roçados e pastagens que se formam a partir da realização de queimadas (PARÁ, 2007)

Com relação aos seus recursos hídricos, eles são constituídos principalmente por rios, lagos, açudes e igarapés, sendo o mais importante deles o rio Gurupi, localizado entre Maranhão e Pará. Contudo, temos o rio Piriá, caracterizado por ser o “segundo em importância no município, apresenta-se navegável a embarcações de pequeno porte em todo o seu percurso” (PARÁ, 2007a, p. 8). Nesse sentido, ambos servem hodiernamente como malha de navegação para pequenas e médias embarcações, bem como fonte de recursos pesqueiros, lazer e escoamento da produção para seus moradores.

Quanto ao relevo da região, ela apresenta formas comuns de planaltos rebaixados como na zona bragantina, no litoral de Rias e lençóis maranhenses. Eles equivalem à visualização de pequenos morros, colinas e áreas aplainadas, além de “alguns terraços nas áreas sedimentares e interpenetrações de influências litorâneas” (PARÁ, 2007b, p. 8).

Sobre a Produção Agrícola, segundo dados presentes no site do IBGE, a base da economia leva em conta produtos de destaque a lavoura temporária como o arroz, o feijão, o milho, melancia, malva e mandioca. Com respeito à produção permanente, o destaque é para o açaí, a banana, o coco-da-baía, laranja, limão maracujá, pimenta-do-reino e tangerina. Na região também há extração de madeira para produção vegetal e do barbatimão (IBGE, 2010).

A Pecuária, que se trata da criação e venda e venda de animais, também é uma das atividades bastante desenvolvida na região, e envolve a aquicultura, ou criação de peixes dentre eles o curimatã e o tambaqui, bovinos, bubalinos, caprinos, equinos, galináceos, ovinos, suínos e a criação de abelhas.

**Figura 9** - Criação de animais no Município de Viseu

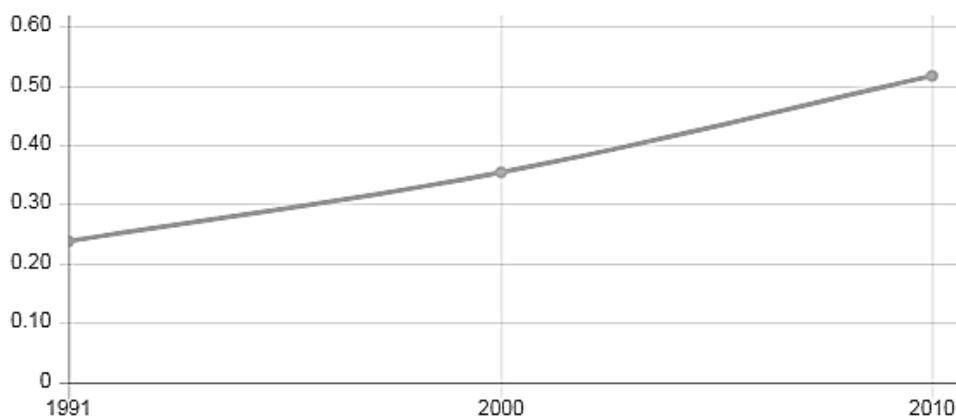


**Fonte:** Arquivo pessoal (2017)

A imagem acima mostra como é feita a criação de animais no cotidiano de algumas famílias e comunidades de Viseu, nelas são feitas pequenas criações de gado nos próprios terrenos dos moradores, criação de perus, patos e galinhas para venda, ou mesmo para a própria alimentação dos moradores. Como mostrado na figura 9, criação de peixes é realizada em açudes individuais ou coletivos das famílias.

Com relação à incidência de pobreza para o município, constam no site do IBGE dados referentes ao ano de 2010, neles foi destacado que entre as capitais paraenses, Viseu ocupa a 35ª colocação e o IDH (Índice de Desenvolvimento humano) de 0,515, o que ainda é muito aquém da média da capital brasileira melhor posicionada pelo instituto que é São Caetano do Sul no Estado de São Paulo, com um IDH de 0,862. Ressalta-se, porém, que historicamente, esse índice vem aumentando de acordo com o gráfico comparativo abaixo:

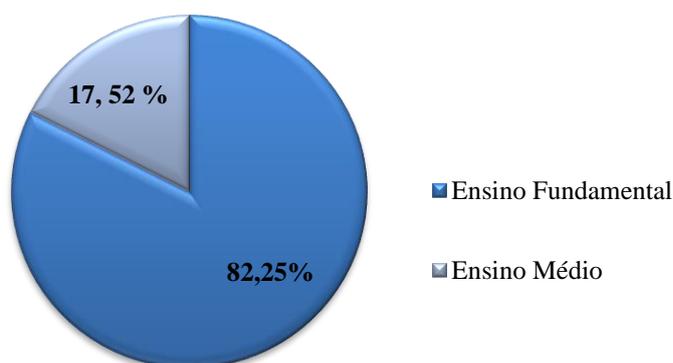
**Gráfico 1** - Série histórica do Índice de Desenvolvimento Humano para o Município de Viseu



**Fonte:** IBGE (2010).

Com respeito aos dados educacionais, a taxa média de escolarização de Viseu corresponde a 94,9 %, entre as idades de 6 a 14 anos, ocupando a 79º no Estado do Pará e a 5570º no país. De acordo com os últimos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos (INEP) referentes a 2018, estes apontam que o número de matrículas no Ensino Fundamental foi de 13.873, enquanto que no ensino médio foi de 2.955. Estes dados foram traduzidos em porcentagem no respectivo gráfico:

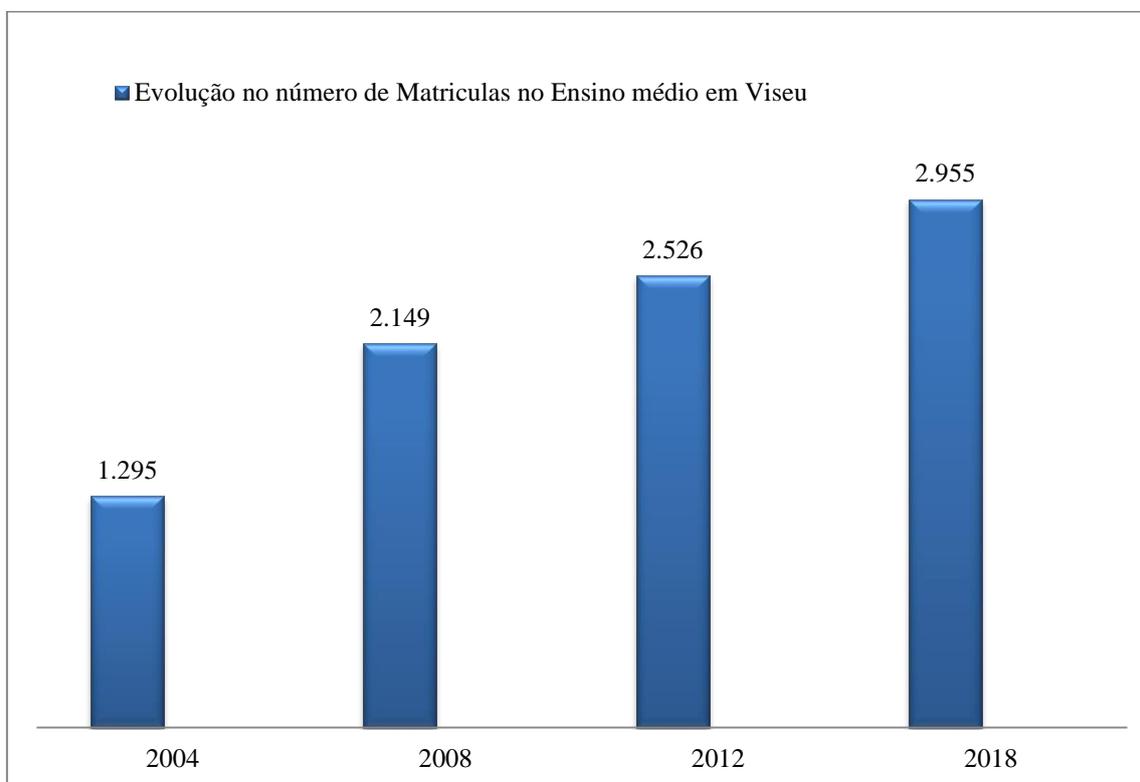
**Gráfico 2** - Número de Matrículas em porcentagem nos Ensinos Fundamental e Médio Município de Viseu



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados INEP (2019).

A partir do gráfico acima é possível perceber que a maior incidência de matrículas na Educação Básica do município está centrada no Ensino fundamental, contudo, é importante salientar que, concomitante a esse crescimento, há uma evolução no número de matrículas entre os anos de 2004, 2008, 2012 e 2018, especificamente para o Ensino Médio, e, por conseguinte, um aumento na busca por matrículas nesse nível de ensino, como observado no gráfico que se segue:

**Gráfico 3** – Evolução no número de Matrículas no Ensino Médio entre os anos de 2004, 2008, 2012 e 2018 no Município de Viseu



Fonte: (PNE, 2004, 2008, 2012; INEP, 2019).

Diante do cenário ascendente que expõe o gráfico, nota-se a disposição dos estudantes por realizar matrículas nesta etapa de ensino, que diante da representação de sua evolução histórica passou a assumir uma posição de importância para a região, bem como é possível deduzir que tal interesse possa estar relacionado à intenção destes em dar continuidade à referida etapa do processo de escolarização naquele município.

Deve-se levar em conta também a proporcionalidade numérica entre as escolas que ofertam o ensino fundamental e o ensino médio. Dados obtidos pela plataforma QEdU, a qual acompanha a qualidade do aprendizado nas escolas públicas e cidades brasileiras, em seu último levantamento, contabilizou para Viseu um número total de 160 escolas públicas, destas 154 são entre creches e séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e apenas 6 escolas de Ensino Médio.

Isso demonstra que a proporção entre essas escolas chega a ser de aproximadamente vinte e cinco escolas de ensino fundamental entre séries iniciais e finais do Ensino Fundamental para uma escola de Ensino Médio, o que por outro lado justificaria a constatação de um maior número de matrículas para esta etapa da Educação Básica.

Das seis escolas que atendem ao ensino médio, em quatro delas, o ensino médio ocorre na modalidade regular; uma apresenta tanto a modalidade regular quanto modular e funciona na cidade de Viseu, porém esta escola também atua como sede para algumas comunidades rurais nas quais as aulas do médio acontecem em regime modular em escolas polo municipais; a outra escola oferta o ensino médio exclusivamente em regime de módulos, que é ofertado pelo Sistema de Sistema de Organização Modular de Ensino, como observado no quadro abaixo:

**Quadro 4** - Quadro de escolas que atendem ao ensino médio em Viseu por Localização e Modalidade de Ensino

ESCOLA	MODALIDADE	LOCALIZAÇÃO
E.E.M Açaitéua	Regular	Rural
E.E.M Fernandes Belo	Regular	Rural
E.E.M Pe. Luciano Calderara	Regular / Modular	Urbana/Rural
E.E.M Pedro Carneiro (escola anexa da escola Sede E.E.M Pe. Luciano Calderara)	Modular	Rural
E.E.M Raimundo da Silva Correa	Regular	Rural
E.E.M Raimundo Tavares	Regular	Rural

**Fonte:** QEdu (2019). Adaptado pela autora.

Cabe frisar que até o ano de 2016, tanto a escola E.E.M de Açaitéua quanto a E.E.M Fernandes Belo ofertavam o ensino médio na modalidade modular, no entanto, em 2017 estas escolas passaram a ofertar o ensino médio regular, como podemos observar no documento intitulado “Convênio de Cooperação Técnica” assinado entre a Prefeitura Estadual de Viseu e a Secretaria de Estado de Educação, visando garantir a implantação definitiva da modalidade regular para as referidas escolas.

**Figura 10** – Convênio de Cooperação Técnica para implantação do Ensino Médio Regular nas Escolas E.E.M Açaitéua e E.E.M Fernandes Belo

**CONVÊNIO**

**CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO: 172/2017**

Objeto: Funcionamento do Ensino Médio Regular nas unidades escolares de:  
 Vila de Fernandes Belo – Escola Municipalizada de E.F. "Fernandes Belo";  
 Vila de Açaitéua – Escola Municipal de E.F. "Valdemar de Oliveira Barros";  
 Localidade de Laginho – Escola Municipal de E.F. "Valdemar de Oliveira Barros"

Partes:  
 Concedente: Secretaria de Estado de Educação. CNPJ. 05.054.937/0001-63, com sede na Rod. Augusto Montenegro – Km 10, s/n, Cep.: 66.820-000, Tenoné, Belém/Pa. Telefone: 9132015113  
 Conveniente: Prefeitura Municipal de Viseu. CNPJ. 04.873.618/0001-17, com sede na Av Justo Chermont, s/nº, Centro, Cep.: 68.620-000, Viseu/PaForo: Belém  
 Data de Assinatura: 10/05/2017  
 Vigência: 10/05/2017 a 09/05/2022  
 Ordenador: Ana Cláudia Serruya Hage/ Secretária de Estado de Educação

**Protocolo: 176467**

**Fonte:** IOEPA (2019)

Nesse acordo assinado entre prefeitura de Viseu e SEDUC ficou definido que a prefeitura se encarregaria de fornecer a infraestrutura necessária ao funcionamento das aulas, enquanto que a responsabilidade pela equipe de professores, a organização do calendário, e garantia da terminalidade do ano letivo, ficaria cargo da SEDUC. Depois desse processo de implantação não houve abertura de outras turmas de ensino médio modular nas comunidades de Viseu, embora muitos alunos de comunidades longínquas, no âmbito da 1ª Unidade Regional de Educação, tenham se pronunciado quanto à necessidade da implantação do ensino médio modular em locais onde o não há possibilidade de funcionamento do ensino regular.

### 5.2.1 Aprofundamentos sobre a educação modular em Viseu

Lançar informações sobre o panorama educacional em Viseu torna-se importante no sentido dispor algumas noções em relação ao Ensino Médio no município de Viseu. Neste, como visto, dependendo da localidade, há possibilidade de oferta em caráter regular ou modular, entretanto torna-se necessário esclarecer que para que haja educação na modalidade modular, em certa comunidade, existem alguns pré-requisitos, que segundo a Secretaria de Educação, deverão ser considerados.

De acordo com a Lei 7.806/2014, em seu art. 5º, dispõe que o ensino modular somente será implantado nos municípios caso:

- I - não existir escola pública estadual que ofereça os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio;
- II - existir escola pública municipal de ensino fundamental com espaço físico disponível e capacidade de expansão;
- III - existir comprovada demanda nas localidades do município, quando não existir escolas estaduais, para criação de turmas com, no máximo, quarenta alunos;
- IV - houver comprovada necessidade e solicitação da comunidade a ser beneficiada, que será analisada pela URE e convalidada pela Coordenação Estadual do SOME. (PARÁ, 2014, p. 5).

Porém, mesmo que o município atenda as condições contidas na Lei do SOME, ainda assim isso não se constitui em garantia para a implantação do ensino modular em suas comunidades. A implantação do SOME como sistema educacional, presente nos municípios, dependerá de acordo com a referida lei, em seu art. 5º nos parágrafos § 1º e § 2º, de uma diagnose favorável emitida pela Coordenação Estadual do SOME que perpassa por garantias tais como: de transporte para os alunos, condições de permanência para os professores, processo de ensino e aprendizagem. Essas demandas seriam obtidas por meio de convênio com as prefeituras que representam as comunidades. (PARÁ, 2014)

Conforme informações coletadas através da Coordenação Estadual do Sistema de Organização Modular de Ensino (CESOME), não há registros sobre o processo de implantação do SOME no município de Viseu, mas existem dados sobre a implantação do SOME na Comunidade de Vila Cristal, que aconteceu segundo a Portaria de número 011/2011, através do processo 396715 de 2010.

Assim, desde sua implantação, o sistema de ensino modular já perdura na comunidade de Cristal no município de Viseu por aproximados nove anos, atendendo jovens e adultos dessa comunidade, já que, segundo informações da direção, não há distinção de idade para a matrícula dos estudantes.

Em se tratando do âmbito Regional, o Sistema Modular de Ensino nesse município está atrelado a 1ª Unidade Regional de Educação de Bragança que atende também, com a educação modular, os municípios de Cachoeira do Piriá, Augusto Corrêa e Bragança. Abaixo estão disponibilizados os dados de Viseu, referentes às localidades que dispõem do ensino modular, a quantidade de turmas e de alunos.

**Tabela 1** - Sobre as comunidades de Viseu, número de alunos e turmas atendidas com ensino médio Modular em Viseu

COMUNIDADE	TURMAS	ALUNOS
Curupaiti	10	346
Km 74 PA/MA	5	154
Japim	3	107
Vila Cardoso	3	57
Vila Cristal	3	62
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>726</b>

Fonte: CESOME (2019).

Para os estudantes e suas comunidades onde vigora a modalidade modular de ensino, estes dispõem de uma estrutura peculiar de funcionamento própria desse Sistema, a qual, em alguns pontos, ainda permanece bem similar ao período de sua implantação, ainda como projeto educacional da década de 1980.

Em sua fase projetual, cabe frisar que este foi gestado na década de 1980 através da Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP), sendo que, apenas posteriormente, passou aos cuidados da SEDUC, a partir da Resolução 161/82. (PARÁ, 2010). A finalidade do projeto na época tratava-se de:

Ofertar ensino de nível fundamental e médio, para aqueles municípios e localidades do interior em que as carências estruturais em especial a ausência de material humano qualificado, impossibilite a curto prazo a oferta e manutenção do ensino regular. (NETO, 2010, p. 81).

Ao que parece, desde o período de criação desse sistema, não houve mudanças significativas quanto à resolução da problemática referente à insuficiência de quadros de professores licenciados para suprir satisfatoriamente as necessidades das comunidades na modalidade regular, em comunidades longínguas do estado, ao logo do tempo.

Como se nota no excerto anterior, esse dilema é antigo e vem desde a época de criação do SOME, quando no referido período, se percebeu que a limitada rede escolar não seria capaz de disponibilizar número de vagas suficientes para todos os estudantes que estavam em idade escolar na mesma proporção em que ocorria um acentuado crescimento da população no estado do Pará, que naquela época, já se caracterizava por suas dimensões continentais. (PEREIRA; RODRIGUES, 2019).

Como visto, tal cenário ficou marcado por apresentar um quantitativo insipiente de professores para atender a contento as demandas educacionais do estado, sobretudo no que dizia respeito ao ensino médio (na época 2º grau). Essas razões foram o estopim que iria desencadear, principalmente nos interiores do estado, movimentos de pressão política aos representantes locais, para que os mesmos se movimentassem de modo a garantir o acesso da população em nível de 1º grau, bem como a sua continuidade na etapa seguinte.

Na época a pressão surtiu efeito, tanto que chegou à sede do governo do Estado em Belém. Este se viu obrigado a formular uma alternativa que fosse capaz de garantir a expansão das oportunidades educacionais também para os municípios mais distantes. Logo foi instituída uma parceria com a Faculdade de Educação do Pará (FEP) para lançar o projeto do Sistema Modular como alternativa para oportunização da educação escolar formal.

Então mediante a tantas intempéries, as autoridades educacionais se encontraram compelidas a pensar em uma alternativa que pudesse atender as reivindicações atinentes a demanda estudantil, acima de tudo nas zonas rurais, como visto, as mais penalizadas.

A problemática cernente a expansão da oferta da educação básica será o propulsor da necessidade de uma proposta inovadora que pudesse suprir tal condição. (PEREIRA; RODRIGUES, 2019, p. 3597).

Nessa fase, o SOME começa a ganhar seus contornos. Dentre os principais, e que permanece até os dias de hoje, é sua condição de itinerância, que foi pensada justamente com a finalidade de suprir a ausência, e mesmo em alguns casos insuficiência de professores na composição de quadros referentes às disciplinas que deveriam ser ofertadas no ensino fundamental e médio nos municípios do interior, bem como a possibilidade de atendimento as localidades mais remotas.

Em que pese, a carência generalizada de docentes sempre foi um fator limitante e também um desafio para implantação do SOME, como podemos observar no trecho:

O SOME por conta de todas as situações mencionadas passa a ganhar características de um projeto, que em sua égide, motivado por forças externas, passa a assumir uma personalidade itinerante, principalmente por conta da carência, já apontada, de docentes para atuar no nível médio, ou seja, se as escolas não poderiam ter professores para ministras as aulas, pela insuficiência desses profissionais, a solução vislumbrada pela equipe atrelada ao governo e responsável pela criação desse projeto, foi fazer com que os professores, que fossem selecionados, pudessem fazer rodízios, e dessa forma atender o maior número possível de comunidades nas quais o referido projeto seria implantado. (PEREIRA; RODRIGUES, 2019, p. 3598).

Como constatado, a característica do modular de ser um sistema itinerante vem desde os tempos de sua implantação quando ainda era apenas um projeto educacional. Hoje

ela ainda se mantém como principal característica desse sistema em todas as comunidades que atende, assim como ocorre nas localidades de Viseu.

Hoje o SOME funciona por um período de anual correspondente a 800 horas que devem ser distribuídas em no mínimo 200 dias letivos. Cada módulo é composto por um conjunto de disciplinas que são ministradas por uma equipe de professores e deve ocorrer em um período mínimo de 50 dias letivos.

As disciplinas são ministradas nas escolas de forma presencial, tendo em vista os materiais orientadores como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e os Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (PCN) que irão orientar os conteúdos curriculares presentes nas disciplinas ofertadas nos blocos. O bloco constitui-se no grupo de disciplinas a serem disponibilizadas para aquela comunidade dentro do período referente aos cinquenta dias letivos. No decurso de cada módulo o aluno realizará duas avaliações para cada disciplina do bloco. (PARÁ, 2014).

A etapa se constitui da totalidade dos módulos trabalhados durante o ano letivo, que geralmente são quatro, contudo existem casos em que, ao deixar de ofertar determinada disciplina em alguma comunidade, esta será ofertada ao final dos quatro módulos, como uma espécie de módulo a parte, que é conhecido como reposição. No entanto, é comum que a reposição de disciplinas ocorra de forma paralela no início do ano seguinte.

Há também o chamado rodízio, que acontece ao final do módulo, quando um grupo de professores que compõem determinado bloco de disciplina, será deslocado para outra comunidade. É comum que as equipes de professores sejam destituídas, formando novas equipes a fim de realizar novos rodízios e atender com suas disciplinas o máximo número possível de comunidades.

A itinerância, como foi reforçada em alguns parágrafos acima, é justamente essa possibilidade que têm os professores que compõem o quadro do Sistema Modular, a cada final de módulo, serem lotado em diferentes comunidades, inclusive podem ser lotados em outras URE's diferentes de sua URE de origem, tudo de forma que possam contemplar um número máximo de comunidades do Estado, com os conteúdos do ensino médio e fundamental, no caso daquelas comunidades onde este é ofertado, o que não é o caso de Viseu e Vila Cristal, onde somente há oferta do ensino modular em nível médio.

Entretanto, embora a itinerância desse sistema seja uma forma versátil de permitir o acesso à educação básica nas comunidades onde não há possibilidade de implantação do sistema regular, ainda assim, segundo a Secretaria de Estado de Educação, há um déficit

muito grande de professores para atender de maneira satisfatória todas as comunidades do Estado por meio desse sistema.

Mesmo com essa defasagem, o SOME concentra números impressionantes. De acordo com dados de 2019 da CESOME, este está presente em 22 URE's, as quais contemplam 82 municípios paraenses, em 82 escolas polo, somando um total de 400 localidades atendidas por esse sistema. Nesse sentido, este ainda se mantém como um projeto imprescindível para tentar igualar isonomicamente as garantias do direito ao acesso à educação básica nas muitas comunidades rurais do Pará, a exemplo de Vila Cristal.

### 5.3 ENREDOS ETNOGRÁFICOS: MOLDURAS EMPÍRICO-TEÓRICAS EM DIREÇÕES AS INTERFACES DO COTIDIANO ESCOLAR EM VILA CRISTAL

#### 5.3.1 O regresso ao lócus na jornada como pesquisadora

O odor familiar e inigualável da mata úmida e os solavancos dos buracos nas estradas de terra batida haviam me despertado. Mesmo não abrindo os olhos já sabia que havia adentrado no ramal que levava à Vila Cristal. Era dia 4 março 2019 e estava fazendo meu primeiro retorno a vila após a última visita há aproximadamente um ano e meio atrás, em meados de 2017, na condição de professora.

Havia saído de Belém no ônibus das 06h30min da manhã com destino ao Município de Capanema, separado da cidade de Belém por 160 km de diferença. De ônibus para chegar à Cristal saindo de Belém, essa é a rota mais provável de seguir. Já no terminal de Capanema uma nova etapa aguardava-me até o destino final a vila. Deveria me deslocar, por meio de moto-taxi que é um transporte muito comum nas ruas daquele município, até o ponto de onde partiam diversos outros ônibus cujos destinos eram as muitas colônias daquela região.

**Figura 11** - Local de partida dos ônibus para as colônias da região de Capanema e PA/MA



**Fonte:** Arquivo pessoal (2019).

A figura acima mostra o ponto de saída dos ônibus, que fica localizado em uma rua atrás do supermercado conhecido como “Batuta”<sup>5</sup>. Esse é o ponto de referência e uma parada estratégica, pois nesse local, ainda no período da madrugada, desembarcam centenas de pessoas vindas de muitos interiores que circundam aquele município. São pessoas que vêm para as mais diversas atividades, como fazer consultas médicas, estudar, trabalhar, fazer cadastrados ou recebimento de pagamento de programas do governo, recebimentos de aposentadoria, pagamentos de contas e compra de diversos tipos de mercadoria para revenda e consumo nas comunidades adjacentes.

O retorno dos ônibus, para as localidades de origem, geralmente acontece entre 11h00min e 12h00min. Para Vila Cristal há dois ônibus, um que vai pela comunidade de Timbozal, mais que, caso haja passageiros, também poderá passar no Cristal. E o outro se trata de uma pequena van que sai pontualmente ao meio dia, quando todos os passageiros que vieram de suas vilas já terminaram de realizar suas atividades e já estão a aguardar até a hora do retorno para suas casas.

No momento em que adentro a van, já estou na terceira etapa de meu trajeto rumo localidade de Cristal. Agora seguimos com poucas paradas, passando por algumas cidades

<sup>5</sup> Esse comércio é conhecido na região por ser o local em que as pessoas que vem de comunidades distantes fazem compras de itens básicos para suas casas ou para abastecer pequenos comércios. Por isso é tão comum que os ônibus retornem para as suas colônias de origem, carregados de mercadorias.

como Santa Luzia até chegarmos à comunidade de Vila Nazaré, ou também conhecida como km 74 da PA/MA. Até essa comunidade o percurso é tranquilo pela pista de asfalto, mas, quando entramos no ramal que dá acesso a Cristal é necessário estar preparado para os sacolejos comuns nas estradas de terra.

Da entrada do ramal até a primeira Vila, conhecida como Japim, a distancia é em torno de 14 km, de acordo com o motorista da van que trabalha há vários anos fazendo apenas essa linha. Do Japim até Cristal são mais 50 km, se o trajeto for realizado pela estrada que passa por dentro da fazenda<sup>6</sup>, ou também pode ser realizado pela estrada do Timbozal, contudo, por ela, o trajeto aumenta em mais 4km.

**Figura 12-** Vila Japim



**Fonte:** Arquivo pessoal (2019).

<sup>6</sup> Segundo Loureiro (2001), na década de 80 essa fazenda era conhecida como fazenda do Mejer. O proprietário da fazenda na época requereu junto ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), pedidos de ocupação de terra em nome de cada pessoa de varias pessoas de sua família totalizando uma dimensão de 11492 ha. Os próprios colonos também nesse período foram os responsáveis por construíram a estrada que hoje passa por dentro dessa propriedade, já que enfrentavam muitas dificuldades para adentrar em vila Cristal. Pegavam um caminhão da BR até a comunidade do Japim e de lá pegavam um barco a motor, no qual passavam um dia inteiro de viagem pelo rio Piriá até chegar ao Cristal. A única forma de acesso menos penosa seria por dentro da fazenda, porém ela tomava uma extensão tão grande que se os colonos fossem construir por foram teriam que desmatar em torno de 70 km até o Japim. Logo os colonos se viram enfrentando longos processos de negociação com o dono da fazenda para que o mesmo fizesse a estrada, uma vez que havia conseguido ajuda de máquinas do governo estadual. Como o fazendeiro havia se mostrado irredutível, os colonos na calada da noite cerravam e queimavam os portões de madeira a fim de pressioná-lo. Até que fizeram um mutirão de quarenta homens e começaram abrir a estrada com machados, enxadas e picaretas, enquanto outros 40 homens ficavam montando guarda armada caso de retaliação por parte do proprietário da fazenda. Os homens se revezavam na construção, chegando a ter até 100 homens trabalhando entre a vigilância e a abertura da estrada, que finalmente foi finalizada em uma semana. Mesmo com o sacrifício dos colonos até hoje as porteiiras são fechadas, e há horários para a passagem das conduções que entram e saem da vila.

A comunidade do Japim também faz parte do município de Viseu. Nela existe uma escola de ensino fundamental, na qual também acontecem as aulas do Sistema Modular de Ensino para os estudantes que desejem cursar o ensino médio na comunidade. Assim como em vila Cristal, as aulas são realizadas no período noturno, em três salas cedidas pela escola, tendo um 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.

De Japim sigo minha viagem sabendo que ainda existe muita estrada e desafios pela frente. Além das difíceis condições da estrada de terra, o motorista tem que acelerar o quanto puder o trajeto, pois a van ainda terá que atravessar a propriedade da fazenda, cujos proprietários ainda mantêm um horário máximo de tempo para passagem de condução até a comunidade do Cristal, que é até as 18h00min.

Depois desse horário é recomendável não avançar e nem mesmo insistir, pois a fazenda conta com equipe própria de seguranças, em cada uma das três porteiras que existem ao longo da estrada que a corta, e depois desse horário não permitem nem mesmo que ambulâncias sejam autorizadas a passar. Nesse caso os motoristas pegam a estrada alternativa do Timbozal.

**Figura 13** - Primeira porteira da fazenda



**Fonte:** Arquivo pessoal (2019).

O motorista ao passar pela primeira porteira, representada pela imagem anterior, cumprimenta os funcionários que estão fazendo a vigilância da propriedade. É possível perceber que ele os conhece, uma vez que fala com eles de forma amigável, além do que grande parte dos funcionários da fazenda também são moradores da vila, e trabalham em diversas atividades como vaqueiros, peões, empregados domésticos, capatazes, etc.

A seguir está disposta à imagem da segunda porteira que, nós passageiros, tivemos de atravessar em nossa jornada feita por dentro da fazenda.

**Figura 14** - Segunda porteira da fazenda



**Fonte:** Arquivo pessoal (2019).

Nesse ponto da viagem ilustrado na imagem já estamos a meio caminho de chegar à Vila Cristal. Temos de travar agora uma corrida contra o relógio, ao chegar nessa guarita, pois começava a chover torrencialmente. Nesse período de março aumenta-se a intensidade natural das chuvas por conta do período de inverno. As chuvas passam a ser frequentes em todos os horários inclusive no período noturno.

Prosseguimos com um pouco de dificuldade pela falta de visibilidade causada pela chuva e por conta dos buracos que só aumentam no período do inverno. Até que finalmente depois de percorrer alguns quilômetros chegamos à terceira porteira.

**Figura 15-** Terceira porteira da fazenda



**Fonte:** Arquivo pessoal (2019).

Ao longo de nossa jornada a chuva se torna mais amena e quando finalmente chegamos até a última porteira ela já havia cessado. De repente, nesse primeiro retorno à Vila Cristal, boas lembranças invadiram-me a memória. O cheiro da terra e da mata depois da chuva, o coaxar dos sapos que puxavam uma sinfonia incessante e, claro, as paisagens deslumbrantes as quais fitava ao longo da estrada.

Descrevo tais percepções com o propósito de realçar que essa pesquisa sempre esteve associada diretamente às minhas experiências nessa comunidade, que iniciaram no dia 12 de junho de 2017, quando ainda estava dando aula pelo Sistema Modular. Contudo, mesmo focada em meu trabalho docente, não deixava de realizar observações mais cautelosas sobre aquela realidade, posto que muito do que vivenciava no contexto da vila e da escola, a partir da perspectiva dos estudantes, serviram-me para decompor o cotidiano escolar em outras

perspectivas de análises, que mais tarde vieram a somar aos formatos de meu projeto, motivo pelo qual estava a retornar a Cristal, mas agora municuada pelo olhar de pesquisadora.

Era próximo das 17h00min quando de fato chego a casa em que iria me hospedar por todo período de realização da pesquisa etnográfica. Trata-se da casa destinada aos professores do SOME. Previamente entrei em contato com a direção da Escola e com os professores que formavam a equipe do SOME que já estavam na casa, solicitando minha permanência para o período das atividades de campo, sendo que não houve nenhum impedimento por parte de ambos. Pelo contrário, fui muito bem recebida tanto pelas duas professoras que já estavam lá, quanto pela diretora e vice-diretor da escola que ficaram muito satisfeitos em saber que havia interesse de minha parte em pesquisar a realidade escolar da vila.

Nessa primeira semana de minha estada na comunidade, foram feitos os primeiros ensaios rumos ao adensamento etnográfico, aproveitei para me organizar no sentido de estruturar as fases da pesquisa, até mesmo porque, necessitava me aprofundar naquela realidade social, sem pressa nas buscas.

Imaginava que para transcender alguns alcances das realidades cotidianas, com a finalidade de deprender conexões entre a cultura vivida e o cotidiano escolar que pudessem fornecer indícios sobre a forma como a educação modular se construía de fato no dia a dia daquela comunidade, levando em consideração todos os seus aspectos, seria imprescindível que os sentidos orbitassem entre as margens vividas e escolares, onde basicamente todos os elementos escolares estão em interação direta e diária com os estudantes, sem a prevalência de um ou outro, e também para além do foco da efetivação ou não da Política Pública Educacional.

E como meio de me nortear diante da pesquisa qualitativa, tive que levar em conta que a mesma segue um ritmo, cuja cadência que é formulada a cada nova fase, a cada novo avançar que ocorre ao longo das experiências diretas. Como se as próprias rotações do cotidiano se encarregassem de dar o tom do caminho.

Essa circularidade a que me refiro, em muito está ligada a própria condução dos procedimentos tomados, respeitando-se a própria natureza que rege o andamento de cada estudo em particular. Lidar com pesquisa etnográfica, por exemplo, demanda certo tempo e dedicação do pesquisador em campo, envolve a observação detalhada do lugar e dos sujeitos como forma de alcançar determinado recorte de conhecimento envolvido tanto na base da cultura, quanto das atividades habituais do dia a dia, e esse processo tem seu tempo e regularidades próprias (CHIZZOTTI, 2016).

Diante disso, optei por seguir com muito cuidado e atenção a cada novo passo na pesquisa de campo, e as dimensões da pesquisa qualitativa. Para tanto, na fase inicial tratei de buscar o máximo de informações sobre o objeto de pesquisa na vila, ou seja, mergulhar de forma mais concentrada nos meandros da cultura vivida dos estudantes com vistas a utilizá-la como base de observação à própria educação escolar no SOME, para dessa forma usufruir de maior embasamento a possíveis decomposições e interpretações junto aos marcos teóricos de apoio.

Ainda nessa primeira incursão, considerei ser pertinente comunicar ao vice-diretor, que era o representante escolar presente no momento de minha chegada, sobre as intenções e objetivos da pesquisa, por meio da apresentação de documento com maiores detalhamentos sobre a mesma, tendo sido fornecida uma cópia para a escola. E também me coloquei a disposição para sanar qualquer dúvida referente à pesquisa

Posteriormente, também tive que ir à escola algumas vezes, primeiramente, porque quando os estudantes souberam que havia retornado, logo trataram de fazer visitas coletivas para me saudar, como é de costume fazerem. Os laços que criam com os professores do Sistema Modular vão muito além da relação que acontece dentro da sala de aula. Isso é comum em todas as comunidades, a transparente afetividade por parte deles com os docentes.

A escola para o ensino médio só funciona pelo período da noite. Especificamente, naquela semana, os ônibus que transportavam tanto os alunos das comunidade do Sete Barras quanto da Vila Pedão, que são localidades relativamente próximas de Vila Cristal, de onde há uma quantidade consistente de alunos matriculados no SOME, não estavam vindo. Segundo os alunos, as estradas estavam intrafegáveis devido às chuvas. E se os ônibus fossem deslocados nessas condições, certamente ficariam atolados.

Por conta disso, nos momentos de horários vagos, entrava nas salas para conversar sobre a pesquisa com os alunos que estavam na escola, os quais eram moradores da comunidade, ou aqueles que residiam em seu entorno, e que tinham conseguido vir de moto ou mesmo a pé. Apresentar o título, o “Termo de Livre e Esclarecido Consentimento” (TLEC) explicitando, da forma mais clara possível, pontos como a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos e metodologia utilizada, bem como esclarecia as perguntas que iam surgindo.

Os estudantes em alguns momentos questionaram sobre o porquê de não ter vindo ministrar para eles aulas de minha disciplina. E queriam saber a diferença entre fazer pesquisa e dar aula, ao que pacientemente tive de elucidar. Também repassei a eles teria de retornar à comunidade em muitos momentos, e que iria gravar as falas daqueles que estiverem em acordo, mas que essas não seriam divulgadas, assim como seus nomes ou suas imagens.

Ainda sobre o TCLE, fiz indicações quanto a seu embasamento e fundamentações, a respeito das etapas que deveriam ser seguidas, para que os interlocutores pudessem participar de forma livre, consciente e esclarecida. Essa embasamento consta nas resoluções Nº 466 de 12 de 2012, bem como a resolução Nº 510 de 7 de abril de 2016, ambas proferidas pelos Conselho Nacional de Saúde como forma de garantir a proteção dos participantes em pesquisas de cunho científico.

Portanto, essa primeira semana foi desenvolvida entre retomar o contato tanto com alunos, quanto com moradores da vila que em meu entendimento era imprescindível para resgatar-lhes a confiança, assim como tratar com a direção da escola sobre a autorização para a realização da pesquisa, e também verificar quais poderiam ser os mais promissores instrumentos de pesquisa, que poderiam complementar as entrevistas, que inicialmente já havia definido.

O caderno de observações começava a se adensar. Os convites para visitar comunidades adjacentes surgiam, e as engrenagens da própria pesquisa começavam a dar seus movimentos conduzidos por aqueles que eram as fontes principais de todo o percurso. A professora que outrora havia estado em vila Cristal há alguns anos atrás, começava a vislumbrar rumos mais consistentes de suas andanças, agora norteadas, naquele contexto, pelo envolvimento mais aguçado com a pesquisa, excedendo sua própria condição de docente para poder refletir com maior profundidade sobre o todo escolar, na perspectiva da educação modular a partir da cultura vivida dos sujeitos.

### 5.3.2 A comunidade, a escola e os sujeitos participantes

Segundo informações levantadas pela pesquisadora Loureiro (2001), Vila Cristal foi fundada na década de 1970, quando a Amazônia era palco da investida de muitos imigrantes que vinham de diversas partes do país movidos pelo sonho da terra ou pelo sonho do ouro. Contudo, quando chegavam aqui não estavam preparados para os conflitos que tinham de enfrentar, sobretudo por conta da terra. A disputa envolvia empresas de dentro e fora do país, colonos, grileiros, fazendeiros e indígenas, cada qual querendo garantir seu quinhão de terra.

Os primeiros moradores montaram acampamentos de palha do lado direito às margens do Piriá. Isso ocorreu no ano de 1963, quando alguns colonos, dentre eles Manoel Batata, Antônio Neri, o Xapuri e Adão Mineiro plantaram as primeiras roças de que se tem notícia, tinham vindo margeando o Piriá atrás de caça e quando chegaram à comunidade de Vila Cristal, concluíram que seria um bom lugar para morar.

Esse trecho da história de Cristal é bem similar ao que é contado por Seu Tião<sup>7</sup>, morador da vila desde 1973, o qual foi entrevistado, na fase referente ao segundo período de minha visita à comunidade, que ocorreu no dia 26 de março. Foi nesse período que permaneci na comunidade com intuito de explorar narrativas sobre as histórias de fundação da comunidade, bem como rastrear as origens da própria escola.

Mas os primeiros moradores que vieram colonizar aqui o Cristal foi um fulano senhor de Manoel Miranda da Silva, conhecido por Batata, ele se enterrou no mês de novembro. Era... E um senhor por nome Antônio Neri e outro por nome José Eusébio, chamado Xapuri, foi esses três moradores primeiros do Cristal. Depois que eles fizeram a primeira roça e começou a chegar gente e hoje o Cristal tá bem habitado. Uma colônia muito grande. (SEU TIAO, Morador de Vila Cristal).

Foi também a própria filha de um dos primeiros moradores, que colaborou com seu relato para elucidar de que forma ocorreram as primeiras ocupações da vila:

Manoel Batata era meu pai. Depois que ele veio praí subindo, caçando, se agradou de botar roça ai e veio. E veio mais três com ele. Botaram essa roça. Os outros todinhos já morreram desses três. Ai ficou só ele. Só ele ficou vivo, os outros foram parceiros dele. Agora tem..., tem o Seu Bira. Eu nasci e me criei ai no Cristal. Quando meu pai veio ai trouxe dois meninos, com poucos dias de nascido. Trouxe minha mãe. Ele foi o primeiro. Primeiro de todos foi ele. Porque andavam ai caçando, subindo o rio. Ai se agradou de botar roça ai né! Trabalhar. Ai ele veio, botou roça. Porque tinha rio, tinha água. Ai o primeiro fundador foi ele. Ai depois que meu pai tava ai, é que muita gente. Eu já era nascida, eu me lembro benzinho. Seu Bira veio praí. Eu me lembro que foi meu pai que foi buscar a muda dele pro Cristal. O primeiro foi meu pai. (GRAÇA, Moradora de vila Cristal).

É possível constatar na fala dos moradores, que a região onde se encontra Vila Cristal chamou atenção dos primeiros colonos, pelo fato de certificarem-se que a terra era boa para plantação de roças familiares, mas que também era muito rica, para caça e pesca, e havia água em abundância para viver e para o plantio. Isso encheu os olhos dos colonos que quando lá se estabeleceram, trouxeram de maneira gradativa suas famílias.

O nome da Vila surgiu nesse período, assim que a comunidade, já povoada pelos primeiros habitantes, teve suas terras escavadas por uma empresa interessada em achar pedras que acreditava serem valiosas. Os chamados “cristais”. A partir daí começaram a descer para a vila vários tipos de exploradores em busca da dita pedra que os rumores traziam.

Dona Nena que chegou à vila em 1975, e conta mais sobre a extração da pedra:

---

<sup>7</sup> Todos os entrevistados nessa pesquisa tiveram suas identidades preservadas por meio da utilização de nomes fictícios.

[...] quem veio? Era José Osébio. Esse já morreu. Agora morreu o outro Manoel Batata, que morreu com 99 ou foi 100 anos, uma coisa assim. O seu Antônio Firme que vieram pra caçar, e, aí entrou uma firma pra explorar o cristal. Menina era uma pedra muito linda... Aqui em cima tem um abismo grande, na torre, lá onde eles tiravam os cristais. Foi aí do Japim. Eles subiam pra cá, pra caçar, pra pescar... Eles faziam o barraco na beira do rio, tinha um garimpo aí, de pedra, desse tal de cristal, eles levavam. Cansei de ver. Quando eu cheguei aqui, eles já não trabalhavam tirando nesse cristal. (DONA NENA, Moradora de vila Cristal).

Embora, por certo período, a atividade de retirada do cristal tenha chamado a atenção de muitos exploradores para a vila, depois de um tempo, os mesmo pareceram se desinteressar pela extração do minério. Alguns permaneceram na comunidade, e a maioria seguiu para outros trechos visando à exploração de ouro, que também atraía e atrai muitas pessoas para essa região.

Assim a vila foi crescendo, mas não deixou de ser local de disputa de terra. Aliás, esse é um dos motivos porque até hoje os moradores não tem sua passagem liberada pela estrada que corta a fazenda e que faz frente com a vila, embora eles próprios tenham sido responsáveis pela sua construção.

No que diz respeito à educação formal, a comunidade, desde sua fundação, ainda passou cerca de 29 anos para ter sua primeira escola, isso com muita luta de seus moradores. Em 1992 o então prefeito do município de Viseu, Adriano Gonçalves resolveu construir a primeira escola de Vila Cristal (LOUREIRO, 1991).

Esse trecho corrobora com a fala de Dona Nena retrata o referido período,

A primeira escola que teve aqui foi com muita luta nossa. Foi trazido... Foi prefeito Adriano Gonçalves, de Viseu, ele trouxe, pelo rio, os motores... Ele construiu ali onde é o ginásio. Ali que era o primeiro colégio, tinha duas salas... Adriano Gonçalves... Que era o nome, aqui da primeira escola... Ou por outro botava a primeira professora por nome Ercília Araújo. Ai não tinha nada a ver eles colocarem o... Lúcio Dutra Vale. A história do Lúcio foi de agora, né! Eu não aceito. (DONA NENA, Moradora de Vila Cristal).

Diante das palavras de Dona Nena é fácil notar certa região de tangência que se estabelece entre o campo formal, representado pela implantação da instituição escolar, e o vivido, como parte das experiências de enfrentamento dos moradores para conquistar o direito à educação para a vila. Aos poucos vai se tornando nítido, quando a própria história da escola vai se mostrando profundamente entrelaçada à própria história de Cristal e de seus moradores.

Essa inferência pode ser feita quando a moradora mostra sua discordância em relação ao nome que foi dado à escola, o qual se tratava do nome de um político da região, em detrimento da escolha do nome da primeira educadora que deu aula naquele espaço.

Isso demonstra um grau de profundo envolvimento e de estima para com a professora que de fato fez a diferença para muitos estudantes que foram educados por ela na própria vila. Isso porque a educadora fazia parte da comunidade como moradora, e nela foi paralelamente construindo seu percurso e na educação, o qual se fundia inclusive a própria história da escola e da própria Dona Nena.

Sobre os contextos salientados no trecho referente aquela micro-realidade. Paixão (2006) endossa que é diante dos cenários das micro-realidades que acontecem na vida comum cotidiana, que os elementos da cultura vivida podem ser observados e podem vir a ser elucidativos quanto à organização cultural, inclusive como parte do desvendamento das estruturas que envolvem a educação formal e experiências vividas pelos sujeitos.

Essas colocações em certa dimensão estão em concordância com Pais (2003), quando afirma que ao se incorrer ao mundo social, pela decifração de seus enigmas etnográficos, nos cenários cotidianos, diz que estes “possuem as chaves para abrir ordens sociais fechadas” (PAIS, 2003, p. 64), pelo fato de que estes são povoadas por componentes discursivos de sua metodologia e se fazem interessantes, pois “mais importante do que o mundo em si mesmo é a forma como ele é dito ou pensado” (PAIS, 2003, p. 63).

Acredito que autores trazem conciliações teóricas importantes que envolvem caminhos para o deciframento da realidade social, da perspectiva das manifestações expressas pelos sujeitos. O que faz todo sentido, quando imaginamos que o conhecimento sobre algum fato da realidade social, não parte do fenômeno da forma como é em si mesmo, mas sim da forma como nós o percebemos, ou seja, da forma como criamos conexões e explicações para os elementos que estão postos em nossa realidade, ou segundo Martins (1992) está ligada à nossa percepção consciente, que também é responsável por prover “a iluminação ou esclarecimento do mundo”, visto que “a consciência supõe um mundo exterior do qual o sujeito deve estar consciente e que lhe é revelado através da consciência” (MARTINS, 1992, p. 65).

Logo, percebo que a cultura vivida, têm as próprias consciências dos sujeitos como fonte primeira de leitura para o que está ao deles, para em seguida ser manifestada em forma de ações e expressões, as quais endossam a significação dos elementos comuns da vida diária envoltas no universo da cotidianidade.

A cultura vivida, por sua vez, está inerentemente entremeada com os diversos componentes que comportam determinada ordem social, seja ela mais geral, ou mais específica, como no caso da micro-realidades de vila Cristal. Por isso essas ordens se bem garimpadas podem assessorar nossos entendimentos a respeito delas, quando as maiores base

de referência forem aquelas que os próprios sujeitos, imersos nessas realidades, são capazes de fornecer.

Dado que o mundo para o qual se volta a percepções está conectado a nossa consciência no mundo, então que dizer que ela não é de todo independente, posto que somente obtém sentido quando se lança sobre as coisas que ele contém, e através disso vai encontrando ou realocando seu deciframento. É importante sublinhar que este não está cindido do meio cultural como bem nos lembra Capalbo (1990):

A consciência está sempre voltada para algo, para o mundo exterior, para as coisas, para os outros homens[...]. **A consciência humana em sua existência concreta e finita e temporal, inserida numa cultura**, numa dada sociedade, e num dado momento histórico. (CAPALBO, 1990, p. 45, grifo meu).

Em face às palavras dos autores, compreendo que a escola de Cristal não está posta como um elemento solto à parte daquela comunidade amazônica, mas com ela divide laços genuínos de afetividade e interação que comportam indicações sobre as paisagens escolares, e que por suas manifestações, evidenciam que dificilmente estão alheias a cultura vivida dos sujeitos. Pelos deciframentos obtidos pela fala de Dona Nena é notável que tenham resistido, até mesmo ao poder implacável do tempo.

Essas percepções que surgem da interlocução com os sujeitos têm muito a corroborar sobre a necessidade de ter mais cautela ao tratar das observações às paisagens cotidianas e as falas que delas emergem, já que elas têm muito a nos dizer sobre as experiências vividas atinentes a cada complexo da vida social, como no caso de vila Cristal.

A escola que Dona Nena faz referência, no trecho acima, ainda é a mesma dos dias atuais, mas não como a mesma estrutura, que foi alterada ao longo do tempo, porém continua a atender o ensino fundamental da primeira até a oitava série e também tem seu espaço cedido no período noturno para as aulas do Sistema Modular, por meio da parceria realizada entre SEDUC e a Prefeitura de Viseu, já que não há escolas estaduais na vila.

É relevante destacar que enquanto me preparava para o segundo retorno à comunidade para a realização das primeiras entrevistas com os moradores da vila e coleta de dados sobre a escola, recebi a informação por parte de uma das professoras do Sistema Modular, que a escola não teria condições para realização das aulas. Segundo a direção a mesma havia entrado em reforma por risco de desabamento.

Portanto, os alunos ficaram algumas semanas sem aula, até que a direção resolveu trazer as aulas do ensino médio para o ginásio da comunidade. De fato apenas retornei à

comunidade no dia 22 de Abril para a coleta de novos dados que serão apresentados na sequência.

Com relação ao público que frequenta as aulas da educação modular na escolar, estes são jovens e adultos oriundos dos meios rurais, predominantemente da comunidade de Vila Cristal, mas também das localidades adjacentes, como vila do Sete Barracas, Caldeirão, Seringal e Pedão. Por isso a escola conta com o serviço de transporte escolar para o deslocamento dos alunos. No período noturno, três veículos fazem os itinerários das vilas à escola e o retorno até às vilas novamente. Segundo a direção, há um ônibus grande, uma van e uma caminhonete. Todos possuem contratos vigentes com a prefeitura de Viseu.

Com relação ao corpo técnico-pedagógico, todos servidores apresentam graduação em pedagogia, contudo, possuíam cargos temporários ocupados mediante a contratação pela prefeitura de Viseu. As professoras que estavam na comunidade para ministrar aulas pelo SOME eram concursadas, ocupando cargos efetivos conforme a disciplina original de formação.

No retorno à Cristal, notei que escola ainda não estava totalmente demolida, então pude constatar, mediante um levantamento sobre a estrutura do prédio, que a mesma possuía seis salas de aula, uma sala de informática - que segundo os estudantes nunca havia sido disponibilizada pela essa finalidade -, uma sala de leitura, dois banheiros, sendo um masculino e um feminino, área de serviço, um vestiário, um depósito, uma dispensa, uma cozinha com pia, fogão e armários. A sala dos professores, no período da visita, estava sendo usada para as aulas no 9º ano do ensino fundamental. A escola ainda contava com um almoxarifado, secretaria e mais dois banheiros masculino e feminino e a sala da gestora.

**Figura 16** - Estrutura das salas de aula da escola de Cristal antes da reforma



**Fonte:** Arquivo pessoal (2019).

Esta imagem corresponde às três salas nas quais ocorriam as aulas do ensino médio modular no período noturno: um primeiro ano, um segundo ano e um terceiro ano. Ao todo, o quantitativo de alunos do SOME correspondia a 62 estudantes efetivamente matriculados. Após o início da reforma, as salas passaram por alterações em sua estrutura.

**Figura 17** - Estrutura das salas de aula da escola de Cristal no período da reforma



**Fonte:** Arquivo pessoal (2019).

**Figura 18** - Parte interna da estrutura das salas de aula da escola de Cristal no período da reforma



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

**Figura 19** - Estrutura interna no corredor localizado em frente às salas



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

As condições retratadas nas figuras demonstram exatamente a situação em que se encontrava o espaço escolar, e também dava indícios de que a reforma não poderia ser resolvida em poucos dias. Logo, foi necessário que paliativamente, a direção escolar organizasse a realocação dos alunos, sobretudo, os do sistema modular que assistiam aula neste pavilhão, sendo que o mesmo havia sido o principal foco da reforma, e era o que demonstrava estar mais comprometido em sua estrutura.

Então de forma temporária as aulas do Sistema Modular foram transferidas para o único espaço disponível. O ginásio de esportes da vila. Como podemos observar nas imagens a seguir:

**Figura 20** - Imagem da Turma do 3º ano em aula no Ginásio de Esportes



**Fonte:** Arquivo pessoal (2019).

**Figura 21** - Turma do 1º ano em aula no Ginásio de Esportes



**Fonte:** Arquivo pessoal (2019).

**Figura 22** - Imagem da Turma do 2º ano em aula no Ginásio de Esportes



**Fonte:** Arquivo pessoal (2019).

**Figura 23** - Disposição das três turmas juntas no Ginásio de Esportes.



**Fonte:** Arquivo pessoal (2019).

No espaço do ginásio, no horário das aulas vagas, em um dos momentos de diálogos com os alunos, sempre os lembrava de que não havia obrigatoriedade de participação na pesquisa, entretanto, alguns sujeitos, incluindo pais, que esporadicamente se encontravam por ali, de maneira espontânea, ao saberem da pesquisa, não se acanhavam em emitir suas percepções sobre as condições da Escola e da educação escolar em Vila Cristal. Nessas ocasiões sempre estava municiada com o gravador para coletar esses dados que exprimiam confluências entre o contexto escola e a cultura vivida.

Alguns estudantes faziam questão de se pronunciarem quanto à situação da escola e da forma a reforma emergencial da escola foi conduzida, sobretudo ocasionada pela pressão conjunta de pais e estudantes.

Professora teve uma reunião aqui na semana passada, aqui na escola veio o prefeito, o secretário, e o... (inaudível) para falar sobre essa escola. Porque eles queria que fizesse só remendar. E a comunidade não aceitou. E a coordenação não aceitou. Mas, queriam aceitar porque era pra dar um voto de confiança. Mas, se fossem os filhos deles? Eles não ia deixar ficar numa escola que tá desabando na cabeça dos alunos. Minha filha foi lá filmou, uma tristeza. A biblioteca toda molhada. Ela falou “a escola Dutra Vale” da Vila do Cristal de Viseu está completamente distorada. Os móveis tudo molhando, quebrado e a comunidade do Cristal dormindo. O vídeo foi bater lá e ai eles vieram ai. E aceitaram que não tem a mínima condição nem de ter aluno lá dentro. (ROSA, Egressa do Sistema Modular e mãe de aluna).

Debatemos, dissemos que não íamos aceitar mais essa realidade. Ai quando na segunda reunião o diretor disse que era pra dar um voto de confiança. Ai nós batemo

o pé que não aceitava. Até que o prefeito veio e veio uma secretaria de educação. Ai foi que eles disseram que queriam um voto de confiança. Ai nós não aceitamos de jeito nenhum. Ai o prefeito veio e foi que autorizou que realmente aquela laje estava..., não tinha condições. Agora eu acho que ainda vem gente ai olhar. Mas mesmo com a reforma, eles deram o jeito deles das aulas não ficarem paradas. (NÁGILA, aluna do Sistema Modular).

Quando o colégio foi interditado eles queriam fazer uma emenda, mas não deixaram porque não ia adiantar. O colégio tava quase caindo. Eles deram uma posição, mas ate agora. Eles querem fazer um serviço por cima do outro, fizemos logo eles derrubarem o colégio. (ARTHUR, aluno do Sistema Modular).

Nestas manifestações da mãe e dos estudantes do sistema modular, apresentadas nos fragmentos evidenciados, vão sendo decompostos os espaços em que o formal se tangencia ao vivido, perfilados entre as experiências cotidianas, tantos nas dimensões escolares, como até mesmo fora delas, porque nelas não se encerram a atuação e movimentação dos sujeitos, como se vê pelo desenrolar das narrativas.

No caso dos trechos ressaltados, as moradoras e moradores de vila, que também são estudantes, demonstram que existem constantes tangenciamentos entre suas vidas e o SOME. E as posições por eles assumidas, os afastam do mero vitimismo, ou mesmo de apatia quanto a suas realidades.

Ao invés disso, é possível entender por essas junções que existem enfrentamentos aos posicionamentos coercitivos oriundos dos representantes políticos da localidade. Tanto a mãe quanto os estudantes, ao se posicionarem em prol da melhoria das condições da escola, também exprimem sua resistência quanto à possibilidade de ficarem prejudicados, em suas aulas no ensino médio, por conta da reforma que havia iniciado na escola da vila.

O espaço da vida cotidiana para Berger e Luckman (1978) revela seu carácter social na medida em que nesses espaços é verificado que, as demandas que lhe cabem também são partilhas por outros, pelo fato de que, essa condição de comunhão do espaço social da vida cotidiana é inseparável de própria condição de nossa humanidade, pois “a humanidade específica do homem e sua sociabilidade estão inextricavelmente ligados” (BERGER E LUCKMAN, 1978, p. 75).

Portanto, nas fendas dos meios sociais que englobam a escola, como tenho visto, são emanadas demandas intersubjetivas que envolvem projetos comuns, em níveis de confluências com as dimensões formais. Essas demandas por sua vez não ocorrem desatreladas da cultura. Para Williams (2015, p. 5) ela se expressa em “todas as sociedades humanas” e ela mesma que se encarrega que nortear “a descoberta de significados e direções comuns”, cujo seu desenvolvimento sempre está atrelado a um debate ativo.

Por isso as interrogações nos contornos da vida social cotidiana, enquanto fator de expressividade das relações com a escola e a educação no sistema modular tem se mostrado surpreendentes, porque diante dessas realidades locais, as manifestações dos sujeitos que estão ligados ao SOME, brotam como construções que apontam sinuosidades que escoam para além dos contínuos e descontínuos do SOME como Política Pública de Educação, mas que trazem essas antinomias para um espaço de colisões, onde *a priori*, não se pressupõem contextos estacionários. Antes sim, tem se apontado para maneiras de proceder que burlam as mais firmes intenções disciplinadoras das vontades coletivas.

Certeau (2014) argumenta que os contextos cotidianos estão encharcados de manipulações artesanais, como “artes de fazer”, que astuciosamente tentam contornar determinadas ordens, que a todo custo insistem em localizar e marcar os indivíduos em regiões ontológicas de passividade.

Logo, em forma de reação combinativa, provocada por meio da cultura nos meandros das experiências comuns de cada lugar, como no exemplo de vila Cristal, esta se coloca como chave de interceptação dos dados da realidade concreta, e algumas vezes, seus rearranjos podem ser surpreendentes a ponto de desmontar o que se havia pensado dentro de uma ordem de convenção, porque passa a escapar por meio de táticas esquivantes, muitas vezes não tão legíveis, visto que “a ‘cultura popular’, ela se formula essencialmente em ‘artes de fazer’ isso ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários” (CERTEAU, 2014, p. 41).

Estes traços de insurgência que se botam no cotidiano são como indícios do caráter variante dos meios sociais escolares, nos quais a cultura sob forma ações e expressões que margeiam as vivências da cotidianidade, em muito tem a expressar sobre a própria condição de como o sistema modular tem acontecido nas comunidades, o qual mesmo com suas contradições e adversidades, ainda assim demonstram que esses panoramas estão longe de atuações pacificadas. Como visto, em vila Cristal é no acerto diário de suas engrenagens que a atuação política dos sujeitos tem se mostrado vital e contributiva com outros ângulos aos panoramas da educação modular nas comunidades amazônicas.

O tempo entre a coleta desses dados a respeito da escola e do ginásio onde estavam acontecendo às aulas, e as novas interações com os sujeitos, levaram em torno de semanas, porque, além da escrita textual, paralelamente realizava a transcrição de entrevistas a fim de não perde nenhum ponto dos relatos dos sujeitos. Grande parte do acervo também foi documentando por meio de fotografias e filmagens e as anotações da pesquisa participante.

Regressei à comunidade dia 7 de maio para retomar os rastros da pesquisa, mas o que me movia, além daquilo que já havia captado em parte da pesquisa, era o anseio de

aprofundar-me mais intensamente nos dados provenientes das leituras das expressões da cultura vivida dos sujeitos estudantes, tanto em seus meio de inserção quanto com em aportes ao contexto escolar. Segundo Heller (2008, p. 34), “o homem já nasce inserido em sua cotidianidade”, de modo que é a vida cotidiana o canal pelo qual ele também amadurece para a vida em sociedade.

Assim, não podia desprezar as aproximações com os grupos próximos dos sujeitos, seus colegas de classe, família e a relações atinentes à sua própria comunidade de criação, a qual sabia ser a base que levava os sujeitos estudantes a ingressarem progressivamente a outras camadas sociais mais externas como as dimensões na escola. Porém, supunha que esse ingresso ao meio escolar, de fato, não se tornava um motivo para que deixassem para trás aquilo que traziam como marcas singulares de seu grupo de pertencimento, pois estas seriam gravuras próprias de sua cultura, manifestadas independentemente de qualquer forma de coibição, pois acreditava que fossem livres. Tão livres quanto sua própria manifestação.

Por isso que esses coletivos sociais alinhados aos grupos de pertencimento, são capazes de construir com a escola e a educação formal, complexos distintos, formadores de múltiplas realidades “num mundo de contrastes como é o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como ‘escola’ e a compreender que ela é distinta de acordo com o lugar que é vivenciada” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 22).

Diante desse pensamento e com a ideia de dar prosseguimentos às investidas etnográficas em Vila Cristal, avancei para a próxima coleta de dados, a qual foi realizada no ginásio que estava servindo de espaço para aulas do fundamental e do médio, mas que em si, representava a extensão da educação formal na comunidade. Todos os sujeitos que participaram eram estudantes do sistema modular de ensino, com idades que variavam entre 16 e 26, sendo que entre eles estava uma egressa a qual havia concordado em participar. Tive então um total de 13 participantes que se encontravam misturados entre 1º, 2º e 3º ano.

Prossigui com meus trabalhos dividindo em dois grupos os estudantes, para facilitar a condução das atividades. Primeiramente com um grupo de seis estudantes, tornei a relatar as intenções da pesquisa, instigando-os também a conversarem sobre seus cotidianos, também tratei de fornecer uma maior explicitação da cultura vivida como toda forma de expressão que é produzida nos cotidianos sejam eles escolares ou não. Mas que estão intrinsicamente relacionados à forma como cada um de nós traçamos nossos entendimentos sobre qualquer fato de nossas realidades, por intermédio de nossas consciências.

A coleta foi feita por meio de gravações que iam sendo direcionadas por um conjunto de breves questões presentes no roteiro das entrevistas semiestruturadas. No desenrolar das atividades as próprias questões iam se transformando de forma bem espontânea em pequenas narrativas sobre as realidades. Concordei também com a proposta de alguns estudantes que preferiram se manifestar por intermédio da escrita ao invés de oralmente. As contribuições foram escritas em folhas de papel.

Da mesma forma prossegui com o segundo grupo de 7 alunos os quais foram bem participativos. Também foram informados que se quisessem poderiam escrever sobre as questões que haviam sido postas nos roteiros.

As questões eram conduzidas sempre de uma forma que intencionava levar o estudante a pensar em uma região fronteira entre sua cultura vivida, como parte de suas ações e expressões nos meandros de sua vida comum e o cotidiano formal na escola. O propósito com essa forma de condução era levar o estudante a projetar uma linha reflexão ontológica, na qual o paralelo entre duas vivências distintas fosse agregado, uma em relação à escola e outra em relação a sua comunidade e suas experiências e vivências, de forma que pudessem visualizar, abordar e criar hipóteses sobre as formas como elas se tangenciam.

E tudo que era expresso em termos de suas realidades vividas, também era estimulado a ser pensado em zonas de confluências, que pudessem convergir na direção dos contextos escolares, tomando-os em todas as suas dimensões, de modo a explorar sempre outros âmbitos, as essências relacionadas a essas interfaces. Assim, foram percebidas movimentações em sentidos duplos, tanto os que se projetavam do espaço escolar para a dimensão do vivido, como também do vivido que se prolonga à dimensão escolar.

As questões que envolviam as expectativas em relação ao sistema modular foram formuladas para que o estudante vislumbrasse na educação formal e na escola, patamares de prospecção quanto a suas contribuições. Dessa forma os estudantes poderiam projetar os motivos pelos quais eles buscavam a educação formal em sua comunidade, e com quais finalidades e planos.

Finalmente após a captação de todos os dados, estes foram organizados, cotejados e finalmente refinados por meio da análise fenomenológica da qual tratarei no próximo capítulo de maneira mais aprofundada.

## **6 DESVELARES DA CULTURA VIVIDA NO COTIDIANO ESCOLAR DE VILA CRISTAL: AFLUÊNCIAS ONTOLOGICAS DOS SUJEITOS-ESTUDANTES**

A condução pelos indícios provenientes da cultura vivida, anunciada nas margens das dimensões dos cotidianos escolares, nem de longe pode ser considerada uma tarefa de simples, de mera coleta e exposição de dados com vistas a um consequente confronto ou perfilamentos teóricos. Até porque no próprio decurso da pesquisa essa categoria forneceu indícios de uma sintonia em dialogar em uma base de incursão a realidade, norteadas pela orientação fenomenológica, e, essa forma de aproximação à realidade exige muito mais que apenas a mera observação daquilo que deseja investigar.

Isso ocorre por conta que a fenomenologia se movimenta pela busca do que transita subjacente, perfilando-se pelas entrelinhas dos fatos, voltando-se aos seus sentidos que vão sendo adquiridos ao serem perfilados através da consciência de quem os vivencia. Muito mais do que simplesmente descrever a aparência do dado empírico, trata-se de ingressar em suas essências, nas fronteiras onde a disposição sensível é capaz de captá-los, superando a crença de que os dados em si mesmos dão conta de povoar e intuir todos os sentidos possíveis.

Logo, para que chegasse a estas disposições da realidade escolar em Vila Cristal, foi realizado um trabalho bastante acurado de ida e volta aos dados coletados, isso porque as manifestações que ocorreram nos contextos do cotidiano não se mostravam inertes, prontas a sua captação, mas sim envolvidas por uma complexa malha de relações diárias, as quais os sentidos aparentavam estar profundamente enraizados na interação entre os sujeitos e a ligação muito particular que tinham com aquele lugar.

Esta constatação de alguma maneira reforçava a sensação daqueles estudantes estarem longe de uma posição pacificada perante os fatos de seu cotidiano escolar. Antes, estava mais próxima ao entendimento de que a complexidade de estudar a ação e a expressão dos sujeitos no dia a dia, “reside entre outros fatores, em que essas ações são quase sempre marcadas por momentos de resistências e por momentos de adesões” (PAIXÃO, 2007, p. 42).

A isso implica considerar que essas complexas malhas sociais que cita o autor comportam a cultura vivida como uma das matrizes de manifestação nos cotidianos, incluindo aqueles que se passam nas escolas. Ela está imersa em uma interface de algumas confluências e experiências sociais e culturais capazes de gerar formatos muito próprios dos espaços escolares, e também funciona como base desencadeadora de uma miríade de leituras sobre esses cotidianos, tornando ainda mais desafiadora a missão de proceder a seu refinamento.

Por outro lado devido à própria afinidade com a vertente fenomenológica, a mesma se encarregou de fornecer os rumos que se convinha tomar para aproximação daquilo que viria ser o extrato de fenômenos das análises. Antes de tudo, seria necessário ir ao dado, daquilo que se assume em primeira forma, de como é experienciado no mundo vivido dos sujeitos estudantes, como uma experiência de primeira ordem, que na visão de Martins (1992) seria:

Todo o universo da ciência é construído sobre um mundo vivido e, se desejarmos pensar a ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e importância, necessário se faz que despertemos de início, para esta experiência do mundo, frente a qual a ciência é apenas uma experiência de 2ª ordem. (MARTINS, 1992, p 53).

Para estes fins, como frisado em seções anteriores, o alcance do almejado desvelamento dos dados coletados foi movido, sobretudo, pelas escolhas que fiz até agora, e isso incluía prosseguir a depuração da gama de conteúdos provenientes da incursão etnográfica com o propósito de chegar àquilo que corresponderia a forma mais relevante ou essencial da realidade dos cotidianos no SOME em vila Cristal.

Somada a depuração dos dados provenientes da etnografia, reforço a análise feita em terrenos fenomenológicos, com a finalidade de compreender e analisar para onde confluíam as ações e expressões dos sujeitos estudantes do sistema modular, diante do contexto escolar. Esta análise ocorreu com base nas indicações apontadas em suas vozes, por intermédio de entrevistas, e, em algumas situações considerei a escolha por informações obtidas na modalidade escrita, concernente às questões realizadas no roteiro de entrevista, porque algumas se mostraram relevantes para os desfechos da pesquisa.

Procedi pelos caminhos de uma redução fenomenológica, tendo em vista que concordo com Martins (1992) o qual elucida que a esta se recorre, quando o pesquisador interessa se em “selecionar quais partes são da descrição que são consideradas essenciais e aquelas que não são”, e prossegue esclarecendo que “o objetivo principal da redução é chegar à essência daquilo que interrogamos” (MARTINS, 1992, p. 58 e 61).

Por fim partilharei os rumos de uma jornada cuja a intencionalidade era motivada pela aproximação de algumas respostas aos questionamentos que projetaram cada um de meus passos até aqui, buscando entender para onde conflui a cultura vivida que emerge das fendas dos cotidianos escolares de Vila Cristal.

## 6.1 TRANSITANDO ENTRE ESSENCIAS: DO TODO ÀS PARTES

A escolha pelo material que representaria os desvelares dos contextos escolares cotidianos do SOME dos estudantes, demandou um trabalho metucioso e paciente, afinal de contas, foram quatro semanas de efetivo convívio na localidade com o propósito de realizar uma profunda imersão naquele ambiente e vasculhar cada um de seus recônditos. Com isso obtive como material de análise, que ao todo soma 83 páginas de transcrições das entrevistas com moradores e estudantes, um bloco de anotações e uma agenda completa de dados da pesquisa participante e nove páginas de entrevistas que foram cotejadas e depuradas no sentido da organização preliminar, com vistas ao refinamento pelo método fenomenológico, que seguiria para atender aos propósitos desse estudo.

Assim tive que adotar uma posição diante dos fatos, de não apenas observar o puro desenrolar dos fenômenos para atingir parte dos desvelamentos nas dimensões sociais. Houve momentos em que também me deixei ser guiada por eles, em suas dimensões humanas. Em uma transitividade entre empirias e percepções, a fim de que pudesse adentrar em suas essências, desprovida de qualquer julgamento preliminar. Tal posição decorrente da orientação fenomenológica. Em minha concepção, foi um dos maiores desafios pelo qual já passei na condição de pesquisadora, visto que em muitos momentos tive que resistir a alguns impulsos sentenciadores no momento das interpretações dos dados.

As essências a que me referi são mostras da “estrutura do fenômeno e como ele se constitui [...], na própria experiência vivida” (BUENO, 2009, p. 24). E na sua abordagem tentei localizá-las, não como elemento expressamente teorizado. Ao contrário, busquei apreendê-las mais significativamente na forma como se apresentavam em diferentes facetas com o vivido, para em seu desvelamento, posteriormente guiada pelos aparatos da percepção, conjugar algumas margens interpretativas, para além de uma posição de puro julgamento, à frente dos fatos presentes nas observações, e, principalmente, nas escritas e transcrições das falas dos estudantes.

Como já comentado, nessa empreita da pesquisa encontrei o respaldo necessário na fenomenologia, visto que:

A fenomenologia enquanto método de pesquisa tem como objetivo primordial compreensão do fenômeno que se apresenta a consciência, caminho para compreender o mundo do fenômeno. Ajuda a perceber como fenômeno aparece e se faz presente nas múltiplas formas e aparências. (SILVA; MEDINA; PINTO, 2012, p. 53).

Além de perscrutar a intenção do método em si, é importante destacar que ele oferece ao pesquisador uma metodologia própria de investigação a qual possui etapas bem definidas.

De acordo com Martins (1992a, p. 59), elas deverão ser desenvolvidas segundo a seguinte ordem “a descrição, a redução e a compreensão fenomenológica, sendo que, necessariamente essa última envolve uma interpretação”.

De forma mais geral, o método assim pode ser descrito:

Em síntese e com intenção de reforçar as fases, o método fenomenológico, como já dito, compreende três etapas: a primeira fase denominada de descrição, buscar apreende o fenômeno da forma como se apresenta. A segunda epoché, em ocorre a suspensão provisória dos pré-conceitos, ou seja, todo juízo de valor, toda a ideia pré-concebida é suspensa e o fenômeno é compreendido na sua essência. Na terceira fase, a hermenêutica (interpretação), os dados descritos e compreendidos passam ao momento da interpretação, isto é, da compreensão. Nessa fase os fenômenos são decifrados, os sentidos aparentes são desvelados, explicados, explicitados e se conhecem os sinais de sua significação. (SILVA; MEDINA; PINTO, 2012, p. 56).

Então, mediante ao estudo da forma como desenvolveria o método, e de posse de tudo que foi coletado ao longo da pesquisa de campo, calibrei meus próximos passos rumo a orientação de que era necessário apurar os sentidos em direção àquilo que ansiava intuir, ou seja, sondar entre as fronteiras do cotidiano escolar, como se projetavam, ou não, os pareamentos com a cultura vivida, de modo que fosse ela expressa pelos estudantes.

Além disso, busquei sondar também para onde esses fluxos confluíam diante da composição do todo escolar de Vila Cristal, tomando por base principal seus depoimentos e escritos coletados nas entrevistas, para então iniciar a etapa de composição dos elementos de descrição, mediatizados conforme “percepções da pessoa que define os limiões expressos de troca desta com o mundo” (MARTINS, 1992b, p. 59).

Preliminarmente, como em qualquer outra incursão fenomenológica, é necessário definir a região de inquérito ao que se deseja desvendar. Para tanto Silva, Medina e Pinto (2012, p. 54) alegam que “é mister ter claro que todo estudo na abordagem fenomenológica inicia-se por uma interrogação, isto é o pesquisador deve ter clareza de uma questão, uma pergunta”. Esse passo já havia sido contemplado na formulação da problemática de pesquisa. Após essa tomada deveria se prosseguir a escolha do melhor instrumento de coleta de dados para atender essa necessidade.

Paralelo ao método e como instrumento para coleta de informações, a observação participante foi utilizada atrelada à pesquisa etnográfica, assim como entrevistas semiestruturadas ou em profundidade, que segundo Minayo (2009, p. 65) são “uma forma privilegiada de interação social”, nelas temos a fluidez de intercalar perguntas abertas e fechadas de modo que o sujeito tenha a liberdade de argumentar livremente sobre

determinado tema de investigação, ampliando o rol de dados da análise, à medida em que estes não ficam limitados a apenas uma possibilidade de resposta.

Contudo, mesmo optando por deixar os estudantes mais a vontade nas entrevistas, sempre que possível buscava, na interação que ocorria no momento de coleta dos dados, tangenciar as informações nas direções do objetivo central da análise, que era, diante do contexto escolar da educação modular em Vila Cristal, verificar para onde convergiam os indícios provenientes da cultura destes. Dessa forma o ambiente escolar era tido como espaço de interfaces entre essas duas dimensões. Tal sentido continha a essência que demandava um esforço interpretativo ligado inclusive às vivências e observações feitas na comunidade, como forma de aprofundar a expressa captação entre o formal escolar e o vivido, nestes depoimentos.

O primeiro passo a ser tomado, foi a obtenção dos componentes para análise fenomenológica, através da leitura de todos os dados das entrevistas. Importa salientar que essa fase não foi feita, *a priori*, com auxílio de padrões intelectualmente definidos. Antes, foi considerado como fundamento, aquilo que substancialmente emergia das experiências presentes nos relatos dos estudantes, apresentados no corpo das entrevistas.

Em sequência passei a incorrer ao que especifica Capalbo “O que interessa na descrição fenomenológica são os fenômenos que se manifestam em si mesmos, tais como são” (CAPALBO, 1990a, p. 48). A intelectual entende que aquilo que se relata em cada fenômeno estabelece significação em si mesmo, à medida que é experienciado por aquele que o vivencia, por isso não exige formas previamente teorizadas. Invariavelmente, essa é a condição de decifração do próprio fenômeno.

A linha de seguimento desse raciocínio estava amparada na intenção de conhecer de forma mais abrangente, os pontos elencados nas falas dos estudantes, sem deixar escapar os detalhes perante os questionamentos que eram feitos, de modo que, ao mencionarem o cotidiano escolar, os mesmos pudessem forjar suas próprias aproximações com a cultura vivida deles. Dessa feita os estudantes, cada um a sua maneira, criavam progressivas interseções nos rumos do cotidiano escolar no SOME e sua cultura vivida na comunidade, as quais eram mencionadas sob os mais variados pontos de vistas e aspectos sobre essa realidade.

Mediante a essas considerações, para dar conta do segundo passo foi necessário levar em conta novamente a referência de Capalbo (1990b, p. 48), quando esta afirma que, no segundo momento, o pesquisador deverá ingressar “ao núcleo especial ou invariante presente nesta experiência”. Logo, para que isso ocorresse todos os significados atribuídos ao cotidiano

escolar no SOME, em que a cultura vivida era manifestada foram organizadas em forma de proposições, e seguidamente isolados em núcleos mais significativos e marcantes, que para efeitos dessa pesquisa foram denominadas de “Unidades de Descrição”. Essa representação foi expressa mais adiante no Quadro 5.

Para chegar a desvendar nas unidades de descrição os referidos núcleos daquilo que se mostra como essencial no fenômeno, a orientação que se faz ao pesquisador, nessa etapa, é realizar um processo de “variação imaginativa” que, de acordo com Martins (1992), consiste em atentar-se ao *corpus* de análise para os momentos em que se criavam ou não, sentidos, referências, explicações, desequilíbrios, ou seja, tudo o que vier a representar um fator indicativo daquilo que aparece como mais significativo, nas experiências relatadas pelos interlocutores, a fim de congregá-los mais a adiante na edificação das “unidades de significado”, para somente então passar a fase de compreensão, como etapa derradeira do processo fenomenológico (MARTINS, 1992, p. 60).

Ainda nessa fase de redução, Martins declara que o pesquisador em busca de obter as unidades de significado deve fazê-la “através da comparação e eliminação” e assim estará capacitado “a reduzir a descrição daquelas partes que são essenciais para a existência da consciência da experiência” (MARTINS, 1992, p. 60). As chamadas “unidades de significado” são unidades que compõe um grupo enunciativo que é responsável por representar a vivência do sujeito expressa por notas significativas, dentro do gradiente geral do fenômeno.

Do ponto de vista do contexto do cotidiano educacional de Vila Cristal, os núcleos ou unidades de significado equivaleriam dentro das unidades de descrição, ao valor explicativo necessário para representar os sentidos da cultura vivida dos sujeitos, que são estudantes do SOME, quando esta se tangencia as dimensões formais da educação formal.

Por fim as unidades de significado, norteadas, sobretudo pelo traçado dos objetivos da pesquisa, foram estruturadas no sentido de apresentar de forma sintética o que foi descrito por seus interlocutores, de acordo com os acercamentos feitos sobre suas realidades cotidianas no SOME em Vila Cristal, de forma que, a cada nova seleção de sentidos essenciais ao desvelo das experiências contidas nas unidades de descrição, novas unidades de significado eram derivadas delas e novamente agrupadas como demonstrado no quadro analítico a seguir.

**Quadro 5** - Estruturação da Análise Fenomenológica sobre o contexto escolar de Vila Cristal em Interfaces com referencias da cultura vivida dos sujeitos estudantes

Unidades de Descrição	Unidade de significado	Aserções relacionadas ao discurso
<p><b>E1:</b> A formação escolar, <i>não tem a ver com o que nós vivemos no dia-a-dia. São assuntos diferentes que passam pros alunos. Não tem nada a ver como o que a gente conhece daqui.</i> Assim estudamos esses assuntos normalmente. <i>Pra quem quer um emprego aqui na nossa vila, essa formação não ajuda, mas quem ter um serviço fora, ai estuda pra isso.</i> A educação escolar se aproxima das minhas vivencias porque eu estudo pra ter uma vida melhor na minha localidade.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distanciamento dos conteúdos Escolares às vivencias diárias</li> <li>2. Formação escolar assume distinção entre o trabalho e a vida no cotidiano</li> <li>3. Educação escolar como melhora de vida</li> </ol>	<p>O estudante <b>E1</b> deixa transparecer em sua fala certo distanciamento entre os conteúdos escolares e aquilo que envolve as dimensões da vida diária, que em alguma medida compromete a própria relação significativa dos propósitos da formação escolar em consonância a esses aspectos. Por outro lado o estudante demonstrar ter boas expectativas quanto à formação escolar no SOME.</p>
<p><b>E2:</b> Na minha opinião a formação não tem nada a ver com a minha vida do dia-a-dia, <i>são coisas que simplesmente não sei porque estudar mais. Mas mesmo assim eu quero estuda no SOME pra ter um futuro melhor, pra mim e pro meu filho, fazendo com que a vida seja melhor onde eu moro, porque aqui eu trabalho.</i> Pra ter uma formação melhor a gente tem que sair daqui, mas eu não tenho condições de me manter fora, então não ia arriscar e sair daqui pra passar dificuldade. A vida daqui é difícil, mais tranquila. <i>A escola daqui deveria ter uma formação assim..., que não precisasse sair para ter uma faculdade, porque as faculdades são só na cidade. É na escola que aprendemos coisas boas pra nossa vida pra você ir além, sonhar com um futuro melhor pra gente.</i> <b>E3:</b> Eu acho importante tudo que eu aprendo, porque sei que vou precisar de muitas matérias que eu não gosto muito, <i>mas, eu não vejo no meu futuro nada que esteja envolvido com a química e biologia e a física etc.</i> Pois eu acho essas matérias muito complicadas. Por isso eu não gosto muito, mas eu posso me esforçar pra compreender melhor. Às vezes até podemos fazer uma relação, pois no nosso dia-a-dia, precisamos fazer uma relação do que nós mais aprendemos em sala pra executar fora.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Incompreensão sobre os desígnios da Formação escolar</li> <li>5. Educação como fonte de futuro próspero.</li> <li>6. Acesso à educação superior em nível itinerante</li> <li>7. Escola como esperança de um futuro melhor</li> </ol>	<p>A estudante <b>E2 e E3</b> expressam não haver a compreensão concernente aos sentidos entre a formação escolar obtida no cotidiano do SOME e as atividades que desenvolvem em seus cotidianos. Vive uma dubiedade entre querer estudar para alcançar a melhora em sua vida e não entender qual a finalidade da formação escolar. A democratização da educação superior é vista como possibilidade, em caráter itinerante.</p>

<p><b>E4:</b> Em relação a minha vivência, <i>as matérias, tem pouca relação, porque minha vida é muito simples, é muito antiga, vem de grandes tradições</i>, mas ajuda eu saber como devo cuidar do meu meio ambiente, <i>como nós devemos cuidar da nossa casa e até mesmo da nossa escola e da nossa vida.</i></p> <p><b>E5:</b> <i>Eu acho que sim, que a formação do SOME tem se aproximado sim, do que nós vivemos, porque a gente está aprendendo sobre as doenças, suas formas de tratamento</i>, também aprender coisas sobre higiene, sobre os animais e plantas, como cataloga-las... Sendo que se ficássemos na nossa comunidade não íamos poder aprender. <i>Os conteúdos são muito importantes para a nossa educação e principalmente em nossa aprendizagem, quando a gente consegue fazer relação com coisas que nos vemos e fazemos no cotidiano.</i></p>	<p>8. Relevância dos conteúdos curriculares associados às vivências diárias.</p>	<p>Para <b>E4</b> há a percepção de uma relativa no alinhamento entre as dimensões de suas vivências e os conteúdos curriculares na medida em que estes os ajudam a pensar sobre o cuidado com o meio em que se vive inclusive a escola.</p> <p>Enquanto que <b>E5</b> demonstra perceber maior entrosamento entre os conteúdos que partem do currículo das disciplinas em relação que a elementos que estão presentes em sua comunidade como aprender a catalogar plantas, práticas de higiene e conhecimento sobre os animais. Isso deveras representa para a estudante um diferencial em sua aprendizagem.</p>
<p><b>E6:</b> <i>Não. A formação é diferente. O que eu aprendo do que eu faço. O que eu faço é, eu vou pro centro plantar ou capinar, caçar, pescar, tirar açaí, e depois disso eu durmo e vou pra escola. Se tiver relação com as nossas vivências talvez pudesse achar mais facilidade pra trabalhar com as coisas que fazemos no dia-a-dia.</i></p> <p><i>Eu acho que a nossa cultura não se enquadra no padrão atual que nós estamos vivendo, para entrar nesse padrão é necessário que nós estudamos esses conteúdos, mesmo que não ajuda em nosso cotidiano, mas é preciso. O governo nos obriga a ser homens e mulheres estruturados na sociedade que tenhamos cargo elevado, não para nós mesmos, mas sim pra eles, quanto mais estruturado, mais renda e dinheiro eles ganham. Ex: imposto, IPTU, etc.</i></p>	<p>9. Descontínuo entre Formação Escolar e às vivências</p> <p>10. Conexão Teoria/ Prática como facilitador da leituras cotidianas</p> <p>11. Descompasso entre a cultura vivida e cultura escolar</p>	<p>A relação mais acurada entre as aprendizagens escolares no SOME e a atividades da cultura vivida no cotidiano, pode atuar, segundo <b>E6</b>, como um potencializador das leituras feitas às coisas da vida cotidiana. Há indícios a compreensão que a educação formal poderia atuar como elemento padronizador das formas singulares de cultura.</p>
<p><b>E7:</b> <i>Minhas vivências estão muito longe da Escola. Minha comunidade fica 18 km daqui. Eu escolhi estudar no SOME porque é a única escola que tem aqui por perto de onde nós moramos que tem o ensino médio, ai, não temos escolha, quem estuda no SOME dá</i></p>	<p>12. Distanciamento tempo-espacial entre vivências cotidianas e escolares</p> <p>13. SOME como única alternativa de escolarização</p>	<p>A percepção do distanciamento entre o vivido e o escolar representado pelo SOME para <b>E 7</b> é refletida sob a perspectiva de tempo e espaço. Nessa dimensão é como se de fato as vivências da estudante fossem vistas como algo se deixa ou deve se deixar em para traz ao se</p>

<p><i>a oportunidade de concluir o ensino médio. O SOME já ajudou várias pessoas a realizar seus sonhos com essa formação. O meu objetivo como estudante é realizar meu sonho, que é cursar enfermagem.</i></p> <p>Estudar aqui está me ajudando no começo de um sonho, ele é uma das melhores coisas que temos na região. <i>O que poderia mudar é que, na escola, na vila é que os pobres tivesse chance de cursar um curso superior aqui mesmo. Ai seria muito bom né. Tipo como vi em Viseu, uma moça que fez magistério e agora esta dando aula na nossa escolinha da vila.</i></p>	<p>14. SOME como recurso para acesso ao ensino superior</p> <p>15. Formação local em caráter superior</p> <p>16. A educação Formal como porta de acesso a sonhos</p>	<p>encaminhar a escola.</p> <p>Mesmo diante desse descontinuo a formação escolar no SOME ganha força como única alternativa de escolarização em nível de ensino médio e como porta de acesso ao nível superior e como possibilidade de sua continuidade na própria localidade.</p>
<p><b>E8:</b> <i>Não se aproxima do que a gente vive. O que a gente vive nossa vida cotidiana, é uma coisa normal. É vida de ajudar nossos pais, pra sobreviver, plantar, tirar açáí. A minha formação na minha casa é diferente da formação da escola. Os assuntos são importantes, se quiser fazer o ENEM, um vestibular, conseguir um trabalho fora, é o que a maior parte quer aqui. É difícil, mas quem quer... Muitos querem o diploma, mas muitos querem uma faculdade então tem que ter essa formação no SOME, e por meio dela eu ter um futuro e uma educação melhor.</i></p>	<p>17. Assimetria entre a Formação para vida comum e a vida escolarizada</p> <p>18. Currículo dissociado entre a formação para casa e para o trabalho</p> <p>19. Valorização da educação escolarizada</p>	<p>A formação escolar para E8 é vista como um corpo estranho à ao próprio estatuto da vida cotidiana que é posta sem assumir status de maior relevância quanto ao que é repassado como conhecimento escolarizado. Dessa forma torna-se perceptível a cisão entra a formação para vida e a formação da escolar que é vista como instrumento de ingresso ao ensino superior, formação para o trabalho e confiança na transformação da realidade social do sujeito.</p>
<p><b>E9:</b> <i>Pra falar a verdade não vejo muita aproximação dessas aprendizagens com a minha vida não. Talvez na geografia, algumas coisas só. Na hora do plantio do terreno. Porque até não tem tempo para fazer muita relação. O modular passa muito rápido. Isso quando tem aula.</i></p> <p><i>Aqui no Cristal a maioria é lavrador, se as coisas que a gente aprende falasse sobre isso. Ai seria mamão com açúcar né professora! Mas que professor vai falar de roça? Vai falar dos conteúdos dele né.</i></p>	<p>20. Distanciamento entre os conteúdos formais e as vivências</p> <p>21. Crença na cisão entre conteúdos formais das condições sociais da vida.</p>	<p><b>E9</b> também considera não haver na formação modular relação entre o formalmente aprendido e a aprendizagens cotidianas. Mas, a relação entre os conteúdos escolares e aquilo que se vive na vida diária visto é com estima por <b>E9</b>, contudo ao mesmo tempo para ele essa possibilidade é incongruente porque a finalidade do processo de escolarização estaria condicionado ao perpasso dos conteúdos formais curriculares</p>
<p><b>E10:</b> <i>Eu digo que a formação se aproxima, por exemplo, o conteúdo de geografia fala sobre a globalização, que o mundo está globalizado. Ex: por meio da tecnologia da comunicação que hoje tem como objetivo deixar as coisas mais fáceis. A comunicação</i></p>	<p>22. Apreço pelo processo de escolarização com conteúdos atrelados às experiências vividas</p> <p>23. A escola como importante espaço de socialização</p>	<p>A compreensão dos conteúdos formais torna-se mais exitosa na medida em que essa lança suas bases ao próprio âmbito daquilo que se passa na realidade como algo que de fato se vive.</p> <p>A escola de Vila Cristal não é vista por <b>E10</b> apenas como local de</p>

<p>por ex: Se uma pessoa está aqui no Cristal e outra estiver no Rio de Janeiro. <i>Hoje em dia a pessoa vai usar muito as redes sociais, para se comunicar, porque pegamos a internet da escola. Ai sabemos o que é globalização.</i></p> <p>A formação se afasta das minhas vivencias quando eu tenho que voltar pra casa e ai é triste porque na escola a gente encontra os colegas. <i>Todo dia a gente sai de casa, sabe que vai aprender alguma coisa nova.</i></p>		<p>partilha dos conhecimentos formais, mas também é vista como um importante espaço de socialização na comunidade.</p>
<p><b>E11:</b> Depois que eu sai do SOME, que fui estudar em outro lugar que eu <i>fui perceber quanto é importante que a educação que a gente tinha tivessem relação com as nossas experiências que vivemos.</i> Aqui em casa a gente planta, couve, cheiro-verde, cebolinha de palha chicória, alface, várias coisas. Ai precisa saber cultivar senão as formigas comem. <i>Eu fui estudar Agroecologia e Cidadania, em uma escola agrícola perto do km 74. Eu aprendi que o tucupi é muito bom pra matar formiga, coisas que não aprendemos aqui no SOME.</i> Na escola. Não é só ter um diploma, queria ter educação para ajudar na nossa plantação, que é o que ajuda na alimentação aqui de casa, como tratar as pragas. Aprendi que o chá de alho é bom, um litro de tucupi para 5 litros de água. Outra coisa, aqui ter médico é difícil, então na natureza a gente acha a cura. O malvarisco que a gente põe no fogo com um pouco de açúcar pra fazer lambedor, pra dor de garganta. O pariri com a casca do coco ouro para anemia é bom demais, mas essas coisas que tive que aprender fora.</p> <p><i>Se os professores pudessem ter mais contato com a nossa realidade, daqui das vilas, quem sabe eles poderiam nas aulas aproximar os assuntos daquilo que nós vivemos e precisamos. Precisamos trabalhar, enquanto não arranja algo fora tem que melhorar as coisas aqui mesmo isso pode ser uma causa para a formação se aproximar das vivências.</i></p>	<p>24. Valorização da Formação escolar a partir das experiências vividas</p> <p>25. Formação escolar modular divergente das realidades da cultura vivida</p>	<p><b>E13</b> como egressa do Sistema Modular percebe a relevância da integração da formação escolar as experiências vivenciadas na comunidade que não apenas evoquem a terminalidade do ensino médio, mas que possam trazer contribuições aos saberes próprios da cultura vivida da comunidade como um recurso contributivo as necessidades de vivência e sobrevivência dos sujeitos que tem um modo singular de cultura vivida e como dinâmica social própria.</p> <p><b>E13</b> sugere que o distanciamento entre o que se pratica na escola e o que se desenvolve na vida pode ser aos poucos diluído através da intervenção docente em mediações com conteúdos formais e práticas pedagógicas que valorizem as singularidades que se apresentam nas vivencias que partem da cultura vivida</p>
<p><b>E12:</b> <i>Eu vejo aproximação porque</i></p>	<p>26. O currículo formal ganha</p>	<p><b>E14</b> e <b>E15</b> apontam em suas</p>

<p><i>tudo está no meu dia-a-dia, quando eu vou tomar banho no rio, eu lembro do H<sub>2</sub>O, ou quando eu vou subir no açazeiro, dá pra ver a física, assim como outras coisas do meu dia-a-dia. Se você grava desse jeito não esquece, mas se botar no papel e ficar lendo, daqui com um ano pode perguntar que o cara já esqueceu.</i></p> <p><b>E13:</b> Graças a Deus e ao SOME alguns alunos da Vila Cristal não precisa sofrer tanta dificuldade para ter educação. <i>Tudo que fazemos no nosso dia-a-dia tem sim relação com os nossos conteúdos, mesmo não percebendo, mais às vezes quando vamos vender ou comprar algo, estamos usando a matemática que aprendemos na sala. Outras não dá pra perceber, mas a gente que tem que fazer isso. Tem professor faz a parte dele, dá o conteúdo. Vamos dizer, se a professora pegasse e fizesse uma forma de ligação, por exemplo, na geografia, sobre a Amazônia. A gente não mora na Amazônia? Mas é mais escrever, e mais trabalho, tudo corrido, porque a professora tava faltando muito.</i></p>	<p>significação em movimento com a cultura vivida.</p>	<p>percepções sobre o conteúdo formal no SOME que os mesmos podem contribuir a aprendizagens relevantes quando são postos em trânsitos nas regiões das experiências e atividades cotidianas.</p>
--	--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A fenomenologia, como caminho metodológico de análise e interpretação desde o início de seu desenvolvimento, foi muito promissora para a intenção de desvendar para onde convergiam os sentidos e direções em que se projetavam as manifestações da cultura vivida, em linhas de interface com o contexto escolar em Vila Cristal, e ajudou na decodificação de sínteses interpretativas que resultaram na obtenção de algumas categorias analíticas.

Isso em virtude de que, ao recorrer ao referido método pude dispor de embasamento para entender que as ações e expressões que tanto demarcam a cultura vivida, não são simplesmente fruto de elementos aparentemente aleatórios que brotam das relações sociais, muito mais que isso, elas também estão interconectadas com as trocas culturais que os sujeitos fazem com o mundo, e por intermédio delas eles atribuem sentidos a seus entornos de maneira circular e singular mediante as suas consciências.

As ações e seus desdobramentos expressivos são orquestradas por uma consciência, que sempre está projetada ao mundo concreto exterior, não podendo ser definida fora dessa

relação. Para Capalbo (1990, p. 45) “a consciência é ato e está sempre voltada para algo”. O que implica dizer que lançar aprofundamentos sobre um determinado fenômeno social, não pode excluir os sujeitos que o vivenciam, já que os mesmos a partir de suas próprias experiências no mundo da vida, vão criando e recriando suas realidades e a elas vão constituindo posicionamentos próprios a partir da perspectiva de sua inserção no meio social.

Dessa afirmação incorre o seguinte desdobramento, de que se quisermos alcançar de fato as ações e expressões dos sujeitos entalhadas na sua cultura vivida, é indispensável estarmos vigilantes aos indícios que interligam a consciência do sujeito àquilo a que se voltam seus sentidos. As manifestações pelas quais o visar sobre algo se revela, como em micro dimensões distintas que se cruzam, e nas quais simplesmente seu resvalares podem ser aptos a deixar marcas que conseguem ser ingressadas pela consciência de quem se dirige a elas e as imprime significação.

A vista disso, depois de minuciosos períodos de investigação, observação e avaliação sobre o corpus de pesquisa, do contexto escolar de Vila Cristal retratado pela perspectiva da cultura vivida dos estudantes do SOME, procedente precipuamente das falas dos sujeitos, averigui que algumas delas coexistiam em regiões com características muito parecidas de percepção, mesmo em se tratando da emissão de pessoas diferentes e levando em conta que a realidade das interfaces entre o cotidiano escolar e a cultura vivida pelos estudantes, eventualmente, eram estruturadas por estes em significações complexas, cuja abrangência abarcava vários pormenores do todo escolar, que amiúde passavam a dar margem a fragmentação em muitas variáveis de análise.

Por esse motivo, em alguns instantes na pesquisa foi necessário realizar a síntese das próprias unidades de significado, por estarem em margens próximas de interpretação as quais foram fundidas de acordo com determinado grupo de afinidade, como apresentado mais adiante no Quadro 6.

Essas margens podem ser geradas, pois, de acordo com Shutz (1979), em se tratando do espaço social, em que determinado grupo de pessoas compartilha de uma vida em comum, muitas vezes a união das consciências individuais as levam a refletir sobre experiências que desembocam na proximidade de elucidações sobre a unidade da vida social.

Então como forma de conectar os indícios sobre o entorno social escolar da comunidade de Cristal, provenientes da formulação destes estudantes. Em alguns estágios, necessitei recorrer ao recurso do refinamento das unidades de significação, após as análises das categorias manifestadas preliminarmente. Tal estratégia foi uma forma de agregar

evidências que poderiam habitar um tronco comum, quanto afinidade, nas significações, mesmo sendo proveniente de falas de sujeitos diferentes.

Martins (1992, p. 60) acredita que se pode considerar recorrer a essa hipótese, caso ao final das análises, o pesquisador necessite realizar a organização “sínteses das unidades significativas” que seria um recurso para o qual a finalidade é chegar cada vez mais próximo do que essencialmente se deseja intuir ou deslindar quanto à natureza do que foi interrogado.

Dessa forma, tendo em vista o que partilhei, e o que foi organizado e disponibilizado no quadro anterior, como categorias primeiras da redução fenomenológica, com vistas às essências com base na cultura vivida dos estudantes em entremeios com seu contexto formal de escolarização. Na sequência serão disponibilizados os refinamentos que culminaram nas unidades finais de significação, bem como suas análises e interpretações em categorias analíticas.

**Quadro 6** - Procedimento de refinamento das unidades de significado primárias da Análise Fenomenológica sobre o contexto escolar de Vila Cristal em Interfaces com referências da cultura vivida dos sujeitos estudantes

<b>Refinamento das Unidades de Significado</b>	
<b>Unidades de Significado (Redução)</b>	<b>Unidades de Significado (Essências)</b>
Distanciamento dos conteúdos Escolares às vivências diárias	Dimensões dissonantes de cultura
Descontínuo entre Formação Escolar e às vivências	
Descompasso entre a cultura vivida e cultura escolar	
Assimetria entre a Formação para vida comum e a vida escolarizada	
Distanciamento entre os conteúdos formais e as vivências	
Crença na cisão entre conteúdos formais das condições sociais da vida	
Formação escolar modular divergente das realidades da cultura vivida	
Incompreensão sobre os desígnios da Formação escolar	
Distanciamento tempo-espacial entre vivências cotidianas e escolares	
Formação escolar assume distinção entre o trabalho e a vida no cotidiano	Ambivalência vida-trabalho na formação escolar
Currículo dissociado entre a formação para casa e para o trabalho	
Educação escolar para melhora de vida	A Esperança como recurso
Educação como fonte de futuro próspero	

Escola como esperança de um futuro melhor	
A educação Formal como porta de acesso a sonhos	
Valorização da educação escolarizada	
A escola como importante espaço de socialização	
Acesso à educação superior em nível itinerante	Contingências e inventividades educacionais do cotidiano
SOME como única alternativa de escolarização	
SOME como possibilidade de acesso ao ensino Superior	
Formação local em caráter superior	
Relevância dos conteúdos curriculares associados às vivências diárias	Currículo formal e suas aprendizagens nas rotas insurgentes da cultura vivida
Conexão Teoria/ Prática como facilitador das leituras cotidianas	
Apreço pelo processo de escolarização com conteúdos atrelados às experiências vividas	
Valorização da formação escolar a partir das experiências vividas	
O currículo formal ganha significação em movimento com a cultura vivida	

**Fonte:** Elaborado pela autora.

### 6.1.1 Dimensões dissonantes de cultura: Vila Cristal entre o escolar e o vivido

O aguçamento sensível à vida cotidiana dos estudantes no Sistema Modular de Ensino foi um fator de descortinamento de seus próprios contornos. Ao sopro das narrativas, uma conjuntura escolar posicionada entre duas dimensões foi sendo revelada. Em uma delas há a percepção de um domínio mais formalmente elaborado, cujos elementos que o constituem estão pautados por uma orientação qual considero mais próximo à concepção de Forquin (1993), ou seja, comportam uma seleção que encontra seu fomento na cultura, de onde se extrai o que será transmitido de maneira mais sistemática, por seu valor educativo, ou de pertinência social, que servirá de referência às novas gerações através da educação escolarizada, e que por isso ganha status de cultura escolar.

Os próprios elementos que constituem a educação escolar por sua vez, de acordo com essa concepção, são componentes da cultura escolar, a qual seria responsável por promover:

A seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também torna-los efetivamente transmissíveis, e efetivamente assimiláveis

as jovens gerações e entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação e de ‘transposição didática’. (FORQUIN, 1993, p. 16).

Assim, torna-se necessário atentar que esses elementos que se desdobram da cultura escolar vão tomando, de acordo com o autor, o formato de currículos, formalismos, ritos, práticas pedagógica, através de elaborados processos de aprendizagens metódicas, agregadas a doses de didatismo dos materiais. Esta configuração claramente torna os meios escolares identificáveis, e isso se torna o eixo característico, mas não exclusivo, da orientação aos parâmetros costumeiros da vida intelectual estudantil.

Por outro lado é possível identificar que, pareada a essa dimensão da vida escolar, em Vila Cristal emerge outra dimensão, que não deriva do sistema formal anteriormente referido. Trata-se de outra forma de cultura, a qual venho ao longo dessa pesquisa, tratando por cultura vivida, nascida das sínteses das ações dos sujeitos em contanto com seus universos culturais cotidianos.

Nesta outra face diariamente são reveladas expressões que se espelham através de capilaridades sistêmicas que se transmutam nos entornos da vida de cada sujeito que frequenta os espaços da escola, e, é justamente nesses espaços compreendidos entre essas duas dimensões, que meus olhares se voltaram com mais intensidade, aos limites em que as referidas acepções da cultura criam suas linhas fronteiriças. Nelas os próprios estudantes atuaram, diante de meus sentidos, como pequenas fontes condutoras às decifrações que brotam das interconexões que medeiam os fluxos da vida escolar na Vila Cristal.

Mas sobre essas duas dimensões a exemplo do que expõem E1, E2, E6, E7, E8 e E9 gostaria de destacar os seguintes excertos:

**A formação escolar, não tem a ver com o que nós vivemos no dia-a-dia.** São assuntos diferentes que passam pros alunos. Não tem nada a ver como o que a gente conhece daqui. (E1, 2019, grifo meu).

**Na minha opinião a formação não tem nada a ver com a minha vida do dia-a-dia, são coisas que simplesmente não sei porque estudar mais.** (E2, 2019).

**A formação é diferente. O que eu aprendo do que eu faço.** O que eu faço é, eu vou pro centro plantar ou capinar, caçar, pescar, tirar açaí, e depois disso eu durmo e vou pra escola. (E6, 2019, grifo meu).

**Minhas vivências estão muito longe da Escola. Minha comunidade fica 18 km daqui.** Eu escolhi estudar no SOME porque é a única escola que tem aqui por perto de onde nós moramos que tem o ensino médio. (E7, 2019, grifo meu).

**Não se aproxima do que a gente vive. O que a gente vive nossa vida cotidiana, é uma coisa normal.** É vida de ajudar nossos pais, pra sobreviver, plantar, tirar açaí. A minha formação na minha casa é diferente da formação da escola. (E8, 2019, grifo meu).

**Pra falar a verdade não vejo muita aproximação dessas aprendizagens com a minha vida não.** Talvez na geografia, algumas coisas só. Na hora do plantio do terreno. Porque até não tem tempo para fazer muita relação. O modular passa muito rápido. (E9, 2019, grifo meu).

É possível constatar, diante dos excertos que foram coletados nas entrevistas com os estudantes, que os fluxos percebidos na interface do cotidiano escolar em Vila Cristal se projetam entre a dimensão escolar e vivida. Então, mesmo não sendo possível afirmar estarem definidas precipuamente dentro de uma concepção unidirecional, pode-se inferir que estas dimensões têm operado em uma sinfonia que ainda tem se mostrado descontínua, com a atuação de dois campos distintos de culturas singulares que pouco têm demonstrado se articular.

Além do descompasso entre a formação escolarizada e a vida diária dos estudantes, é interessante destacar a percepção que E2, E8 e E7 têm dessa cisão. E2 embora assuma a importância da formação escolar, não consegue compreender o sentido dessa importância. Para E7 o distanciamento entre o escolar e o vivido assume uma conotação bem singular na medida em que é usada a referência do tempo-espço de sua comunidade, para esta explicação.

Este nos leva à percepção de que existe de fato um distanciamento marcante entre essas duas dimensões, que não se enquadraria apenas na constatação do afastamento entre esses dois universos, mas também seria responsável por disseminar, em certo sentido, que as dimensões da cultura escolar são povoadas por enquadramentos tão próprios e restritivos, para o estudante, que na intenção de partilhar dos bens do universo escolar, tivesse que se apartar de suas próprias formas de ser.

Tal inferência surgiu após a analogia relativa ao distanciamento de suas vivências da escola, “Minhas vivências estão muito longe da Escola”. É como se ele, ao realizar seu trajeto diário para a escola, tivesse que deixar o universo de sua cultura vivida para trás.

Por outro lado, E8 ao se referir à formação da escolar do SOME, localiza-a em uma posição contrastante ao sentido de normalidade. A vida que considera “normal” estaria relacionada às experiências que vivencia no cotidiano da Vila, enquanto que as experiências escolares passam a se localizar em um sentido contrário a essa outra ideia, como uma alusão a um corpo estranho, que se distingue da vida dos sujeitos, mas que ainda assim habita uma mesma região de coexistência, com isso o estudante passa a distingui-la e afasta-la da formação adquirida nos entornos da vida cotidiana na comunidade.

Quanto à E9, embora apresente ponto de concordância com demais estudantes, é a única, porém, que expressa um ponto importante de tangência entre a dimensão escolar e

vivida, a qual teria como fundo de realização, as próprias disciplinas escolares. A estudante, mesmo que de maneira pontual, consegue partilhar que um dos pontos de tangência entre as dimensões escolar e vivida poderia acontecer nas relações feitas entre os conteúdos das disciplinas ministrados nas aulas e cultura vivenciada no cotidiano da comunidade.

Destaco esses estudantes, porque em certa medida nos trazem noções muito peculiares para refletir a respeito da ideia de cisão entre as dimensões escolar e vivida, e sua necessidade indispensável de ser religada. Esse cenário projetado pelas leituras do cotidiano, através das manifestações da cultura vivida, projetam algumas noções sobre a forma como a realidade social está sendo tecida no âmbito da comunidade de Vila Cristal. Nesse sentido entendo a realidade social como “produto da atividade humana” (BERGER; LUCKMAN, 1985, p. 78).

Portanto, tudo que é repassado nos contextos escolares também pode ser compreendido dentro dessa medida, porque se tratam de criações humanas, embora dentro de margens institucionalizadas. E quando o sujeito que transita no meio social escolar não se dá conta de sua importância, como elemento construtor desse espaço, mas sim como um elemento a parte, penso que esses contextos passam a levantar margens invisíveis de isolamento em relação à própria dimensão da vida dos sujeitos estudantes.

Essa perspectiva de configuração obtida sobre os contextos escolares, da forma como vem sendo retratada em Vila Cristal, poderia então justificar de uma maneira distorcida, certa normalização no formato que a formação escolarizada está sendo experienciada no SOME, como construção apartada das zonas de intervenções humanas, e como tal culminaria em suposições aos contextos demarcados pela cultura escolar, capazes de posicioná-lo em um patamar privilegiado, em detrimento das próprias experiências de vida, que todos os sujeitos de forma inquestionável trazem consigo.

Essa distorção incutida em visão fragmentada e assimétrica da realidade acabaria por gerar um precedente comprometedor para a própria autonomia do sujeito estudante como partícipe do processo de construção democrática do espaço social escolar a qual está inserido, já que isso implicaria em outra medida, em considerar que os sujeitos só podem construir socialmente a realidade quando eles têm consciência que fazem parte dela.

Nesse sentido, o comprometimento de religar a formação escolar às experiências que partem da realidade dos sujeitos estudantes de Vila Cristal parece-me ser uma das chaves indispensáveis para reconectar às dimensões formais e vividas, isso implicaria em dotar os estudantes de legitimidade suficiente para reverter à distinção que vem sendo associada a estas duas dimensões, para um alcance comum, de partilha, em que toda a hipótese de

suplantação de uma pela outra seja desconsiderada, pois ambas são construções sociais e, portanto, fruto da intervenção humana, e não o contrário.

Dispostas as devidas considerações sobre a importância de se reposicionar o formal escolar e o vivido em patamares de proximidade, urge esclarecer que isso não acontecerá a mérito de puro espontaneísmo. Antes, é importante criar condições nos âmbitos escolares que possam endossar essa pretensão, pois nela estão implicados também todos aqueles que fazem parte dos espaços escolares, motivados por um compromisso ético de religar os sistemas escolares aos sistemas do mundo da vida, para que as margens possam se abrir a possibilidades do sujeito em condição de escolarização, se colocar como parte de ambos os sistemas, como criador e também transformador das condições sociais de cada um deles.

#### 6.1.2 Ambivalência vida-trabalho na formação escolar de Vila Cristal

A vida cotidiana ainda pode ser vista, em certos casos, como um emaranhado de elementos reflexivos que se limitam a representação da rotina da vida prática, ou mesmo acredita-se que possa estar envolta em uma casca de fim alienante. Para mim são duas visões no mínimo restritas, já que por detrás dessa concepção existe outra a qual está alinhada a uma disposição desbravadora, e que pode nos instigar a garimpa-la a busca de diversas unidades de sentido sobre muitas realidades, inclusive se levarmos em conta os contextos cotidianos escolares de nossas regiões.

É preciso dispor de certa destreza para desbravar seus recônditos, pois às vezes mesmo que se mostrem inalterados, anódinos, lineares, ou impenetráveis podem ser revertido por meio de um tatear minucioso junto a seus elementos, que, em princípio poderiam mostrar-se pouco claros, mas à medida que os olhos vão se desanuviando, as nuances pouco claras, progressivamente se tornariam mais decifráveis.

No espaço sociológico do cotidiano, caso seja de interesse ingressá-lo, segundo Pais (2003, p.30) é preciso “aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas”.

Diante do que nos coloca o autor é por intermédio do mundo do cotidiano que nos confrontamos com as experiências vividas por cada sujeito que compõe as realidades escolares, e que trazem consigo um arcabouço de informações relevantes capazes de ajudar a explorar a referida realidade em suas diversas perspectivas, e até mesmo propor em comunhão com os próprios sujeitos, problematizações, reivindicações e ou ajustes.

É a partir delas também que nos aproximamos de reflexões sobre prováveis contribuições que se posicionem em alinhamentos com a escola em todas as suas nuances e com as manifestações de vida, que inundam seus espaços, conferindo a elas patamares significativos, tanto nos construtos de suas dimensões, como em potentes bases de referência para pesquisa nos meios acadêmico-científicos.

Desse modo, referenciada por essas divagações, as próximas contribuições às quais compartilharei foram extraídas por intermédio das fontes estudantis da comunidade de Vila Cristal em referência a seus cotidianos na escola, e podem ser visualizadas nos seguintes trechos:

**Pra quem quer um emprego aqui na nossa vila, essa formação não ajuda, mas quem ter um serviço fora,** ai estuda pra isso. (E1, 2019, grifo meu).

Os assuntos são importantes, se quiser fazer o ENEM, um vestibular, **conseguir um trabalho fora,** é o que a maior parte quer aqui. É difícil, mas quem quer... (E8, 2019, grifo meu).

Destaquei as referidas falas porque as mesmas tocam em uma categoria comum, o trabalho. E1 expressa à sensação de fosso experimentado entre aquilo que se vivencia e o que se entende como formação escolar, e que faz com que este exponha a tensão vivida em sua fala devido a não conformidade entre o que se tem recebido como formação escolar e o mundo do trabalho, que no seu caso, está voltado às atividades desenvolvidas na Vila Cristal.

Esse descontínuo citado por E1, também é percebido em E8, cuja finalidade da educação escolar modular é vista como um mecanismo de preparação para os processos seletivos, bem como um recurso para aqueles quem têm a intenção de dar continuidade à formação em nível superior, além do entendimento de que serviria para conseguir um posto de trabalho em atividades fora da Vila. Pelo enunciado infere-se que essas aspirações ainda que possam representar a vontade de muitos estudantes, não se constitui como consenso da maioria.

Mas uma vez gostaria de ressaltar que as informações que emergem da vida cotidiana dos sujeitos de Vila Cristal, em muito tem a contribuir para trazer inteligibilidades sobre como o Sistema de Educação Modular de Ensino vem conduzindo, junto aos sujeitos estudantes da comunidade de Vila Cristal, quanto aos propósitos da educação formal escolarizada.

Dessa forma, quanto mais se criam assimetrias nos espaços escolares, entre a dimensão escolar e vivida, mais incorremos em limitações para dotar os estudantes de uma

formação que abarque atividades relacionadas ao trabalho e que relacionem tanto os significados relativos à vida comum diária, quanto a uma formação mais abrangente que englobe aspectos gerais referentes à sociedade e sua forma de organização concernente ao mundo do trabalho.

Refletir sobre uma formação escolar que possa convergir nos rumos de um diálogo constante entre as dimensões da cultura vivida e suas práticas, que se inscrevem nos traçados da vida cotidiana com todo o aparato estruturado na formação escolarizada, já resolve parte do problema do fosso que tem direcionado a formação escolarizada em Vila Cristal, que se por um lado tem correspondido à intenção dos estudantes que desejem continuar a formação e dar prosseguimentos aos estudos fora da Vila, na outra ponta não é vista como significativamente relevante para aqueles estudantes que cotidianamente desenvolvem seus trabalhos no interior desta.

Penso que é no incentivo a possibilidade de uma reformulação da noção da ambivalência educação-trabalho, para um patamar de interseção entre essas duas dimensões, que se possa compor um denominador comum, o qual permita aos estudantes tomarem a formação escolarizada no contexto do SOME de Vila Cristal, em um sentido mais amplo e comum, como um quadro referencial de formação que traga suporte para vida e por consequência ao trabalho independente de sua natureza. Deste modo, a formação escolar seria capaz de aproximar os estudantes de uma versatilidade crítico-intelectual que os colocaria em posição de conjugar, formular e reformular as experiências da formação escolar à luz de suas próprias experiências com aportes ao mundo do trabalho.

A outra parte da reflexão sobre essas colocações dos estudantes, levaram-me a discordar de toda a ideia que possa implicar no reconhecimento da formação escolar para mero preparo à aquisição de um posto de trabalho. Penso que esta até possa ser uma finalidade, mas não constitui seu último fim.

Nesse sentido tenho concordado com proposições de Williams (2015) ao afirmar, “não aceito a educação que seja um treinamento para um emprego, para formar cidadãos úteis (ou seja, que se adaptem ao sistema)”. (WILLIAMS, 2015, p. 22)

Diante disso, não sou levada a romantizar que a vida pesada de subsistência na roça seja o desejo da maioria dos estudantes de Vila Cristal, de fato essa informação não condiz com as realidades as quais vivenciei. A educação formal por intermédio do Sistema Modular de Ensino se mostra a esses estudantes como um caminho que se deve percorrer no intuito de conseguir uma outra atividade dentro ou fora de suas comunidades, e possa aliviar-los do trabalho pesado de subsistência na roça.

Entretanto, não concebo que a educação formal repassada aos estudantes de Vila Cristal deva ser meramente restrita a finalidade trabalhista. Antes disso, creio que a educação escolar surge como um direito que todos os estudantes têm, sejam eles do campo ou da cidade, de acesso à Educação Básica em todas as suas etapas. E os ofícios que, por livre escolha, cada um possa ter dentro ou fora de sua comunidade, sejam uma consequência do cabedal de valores mútuos derivados da educação formal. Esse deve ser um dos caminhos pelos quais necessita ser repensada a educação formal nas comunidades em que é ofertada a educação básica, na modalidade modular, inclusive em Vila Cristal.

A educação formal que se aconchege a vida dos sujeitos em seus diferentes cenários cotidianos, mas do que demarcar uma posição no mercado de trabalho, deve representar para eles uma contribuição que possa levá-los na amplitude de seu senso crítico a todos os meios sociais, de maneira que se vejam instigados a apoiar e participar ativamente e criticamente de suas construções.

Acredito que existe algo de equivocado, quando a educação formal direciona seus estudantes a pensarem que o propósito da educação escolarizada esteja limitado a promover a distribuição de pessoas em cargos de trabalho ou processos seletivos. Em meu entendimento, essa disformidade contribui para o desvio de um sentido norteador que dê conta de conceder a sociedade, sujeitos comprometidos criticamente com as mudanças que a ela são exigidas de tempo em tempos, e, parte dessa considerável condição advém do compromisso ético que deve orientar toda e qualquer formação, inclusive a que acontece nas escolas.

Acredito que se continuarmos a caminhar nos rumos da atual distorção entre a relação educação-trabalho no Sistema Modular de Ensino, estaremos fadados a colocar em cheque o próprio fio da meada do sentido da escola como “preparação para a vida, como capacitação para responder de maneira autônoma as solicitações do mundo” (FOURQUIN, 1993, p. 131), e da própria educação como formação humana crítica, sensível e transformadora.

Para que isso não ocorra devemos assumir a educação formal no SOME como um meio para o desenvolvimento intelectual crítico, o qual não pode ser sufocado pela primazia da formação para o mercado de trabalho.

### 6.1.3 A esperança como recurso que brota da escola e da educação formal modular

Em minhas perambulações em meio à realidade dos cotidianos escolares, as tenho notado não como ilhas de passagem para aqueles que nelas desejem aportar-se, momentaneamente. Em detrimento disso, a educação formal ao se inserir nas comunidades como de Vila Cristal, desde o primeiro dia de seu funcionamento, quando de fato instaura-se a

a educação modular, já se pode contar que seus espaços serão atravessados por todas as cargas oriundas das demandas de subjetividade que comportam seus entornos.

Nesse caso é possível constatar que perante as mediações procedentes dos espaços escolares, o tempo todo e de maneira não tão explícita, as ações e expressões que derivam dos contextos da cultura vivida dos sujeitos estudantes se espalmam constantemente aos elementos formais que caracterizam em grande parte as locações escolares.

Essas teias coletivas e plurais que se formam nessas linhas fronteiriças são projeções sociais, as quais estão aí disponíveis, a se oferecer aos nossos filtros de sensibilidade. Essas configurações autênticas que, em certa medida, nos proporcionam enxergar outros moldes de experiências singulares, minadas dessas regiões ontológicas, as quais transcendem qualquer forma de contenção que possa vir a se erguer nesses espaços, já que naturalmente os invadem, pois a eles necessitam preencher de forma que, não podem, ao tomá-los, apartarem-se de sua inteireza porque se tornam partes inerentes deles.

Por isso Certeau (2014) ao forçar-se nas revelações que podem se ocultar no cotidiano, dentre eles os escolares, aponta seus potenciais inventivos como reversores a qualquer estigma que venha reduzi-los a alcunha da submissão ou de uniformidade. Incorrer na vida cotidiana é muito mais que tratá-la como “fundo noturno da atividade social” (CERTEAU, 2014, p. 37), mas que com o devido refinamento se pode desabrigá-la da passividade com vistas ao seu reverso, ou seja, trazer à tona formas de ser, fazer, e estar que demarcam as muitas regiões ontológicas da cultura vivida dos sujeitos em meio à cortina de uma pretensa inércia que alguns insistentemente tentam classificá-la.

Mediante as conjecturas e contribuições feitas por Certeau, que trarei um novo momento de partilhas que considero relevante, nas quais, mais uma vez, as formas de ser e fazer, no contexto das análises em Vila Cristal, se projetaram em alto-relevo nas leituras cotidianas. Para esse momento destaco os seguintes trechos:

**A educação escolar se aproxima das minhas vivencias porque eu estudo pra ter uma vida melhor** na minha localidade. (E1, 2019, grifo meu).

**É na escola que aprendemos coisas boas pra nossa vida pra você ir além, sonhar com um futuro melhor pra gente** (E2, 2019, grifo meu).

**O SOME já ajudou várias pessoas a realizar seus sonhos com essa formação.** O meu objetivo como estudante é realizar meu sonho, que é cursar enfermagem. Estudar aqui está me ajudando no começo de um sonho, ele é uma das melhores coisas que temos na região. (E7, 2019, grifo meu).

Muitos querem o diploma, mas muitos querem uma faculdade então tem que ter **essa formação no SOME, e por meio dela eu ter um futuro e uma educação melhor.** (E8, 2019, grifo meu).

A formação se afasta das minhas vivências **quando eu tenho que voltar pra casa e ai é triste**, porque **na escola a gente encontra os colegas**. Todo dia a gente sai de casa, sabe que **vai aprender alguma coisa nova**. (E10, 2019, grifo meu).

Iniciando por E10, a fala do estudante nos remete a uma importante constatação, de que mais do que apenas um espaço com finalidade de se obter a educação formal, a escola na qual funcionam as aulas do SOME também se configura como importante espaço de socialização para esses sujeitos. Nesse ponto, com relação ao contexto escolar de Vila Cristal, é possível perceber que o tempo todo há indícios sobre como conotações formais se tocam às formas vividas e com elas criam-se nichos de entrelaçamento que se mostram relevantes para os estudantes da vila.

Nessa perspectiva, o espaço da formação escolar não apenas conflui em direção aos grupos estudantis mais é invadida por eles, em movimentos multidirecionais que não apenas saem, mas retornam independente de qualquer intenção padronizante que tente moldá-los. As formas de vida dos estudantes invadem os espaços escolares e os possuem, e deles se familiarizam e com eles formam conjuntos complexos que se constroem independente de qualquer força que teime ser contrária.

Nesse sentido, a ligação entre eles é fortalecida porque se constitui significativa para o sujeito que vivencia, e, de tão profusa que é não fica apenas no âmbito da superficialidade ou do distanciamento, todavia mostra indícios de ser tão necessária, porque não estaria limitada, nesse caso, a uma relação cujo fim seja a mera transmissão sistemática de saberes formais. Contudo, representa um aditivo importante por ser disseminador de sentimento de confiança e de boas expectativas em relação ao espaço de escolarização e a própria formação.

Como se percebe nas falas de E1, E2 e E7 as projeções em relação à escola e a formação no sistema modular figuram para além da linha de um futuro melhor. Esta se apresenta também como uma alternativa que é capaz de compor os sonhos dos estudantes, até mesmo diante dos descontínuos que ora ou outra podem ser citados, ao se fazer referência e esse sistema de educação. É possível sintetizar esses sentimentos projetados em relação à escola e formação escolar do SOME através de uma única palavra que comporta de maneira adequada o principal elemento motivador dos desígnios traçados nos planos de cada estudante em relação à educação formal naquela vila.

A referida expressão que penso nutrir todas essas expectativas quanto à educação formal modular na escola de Vila Cristal, tenho-a como algo tão essencial para humanidade como o próprio oxigênio à vida. Esse recurso, tão precioso que a Escola e a educação formal

no SOME despertam entre os alunos de Vila Cristal, trata-se do sentimento de Esperança, que para eles representa não apenas a chance de libertação do trabalho pesado, mas também atrela à escolarização a possibilidade de uma vida ou futuro melhor, seja na própria vila, ou fora dela.

A Esperança cria em torno de si um poderoso campo ontológico capaz de posicionar o sujeito que frequenta a escola, e que possui acesso à educação escolarizada nos cotidianos modulares, em um patamar de autonomia em relação, a projeção, criação e escolha dos percursos que traçará para ir de encontro ao que considera como o melhor para si, antes mesmo de se deixar dominar por qualquer sentimento de descrença.

Paulo Freire foi dos importantes autores que muito bem tratou deste termo, dando a ele a devida importância, pois ao contrário de estar atrelado a um sentimento que possa indicar apenas “espera”, nos proporciona refleti-lo, para além disso, como disseminador de nobres propósitos capazes de amenizar as injustiças do mundo.

A esperança, nessa perspectiva, assume uma conotação totalmente contrária à outra que se deriva do verbo “esperar”. Ela surge, pois como um poderoso combustível capaz de introjetar nos homens a vontade de desbancar a apatia, à medida que passam a lutar por um propósito. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2011, p. 114).

Macedo et al. (2002, p. 17) ao tratarem da esperança nos contextos que se desvelam os cotidianos escolares afirmam que estes podem ser surpreendentes a tudo que possa vir a cogitá-los como estigmatizados, pois “nestes espaço/tempo é possível encontrar a esperança, à vontade, a criação de possibilidades, a busca de alternativas, a discussão, a memória de tantas propostas feitas e desfeitas, a crença da utopia!”.

Entendo que não passa pelas intenções dos referidos autores criar uma caricatura que leve a uma constatação ingênua ou romanesca da esperança, que é despertada como elemento decorrente do cotidiano escolar. Igualmente acredito que ela é lançada como algo que esteja sempre em contraposição ativa às inseguranças que possam vir a corromper as possibilidades do sujeito de, não se perceber como autor de qualquer alteração que se refira aos rumos de sua própria existência, tanto nos espaços da escola, quanto em relação a sua posição na sociedade.

Nesse ponto, em meu entendimento, a esperança gera um sentimento de inquietação como uma chama que se encarrega de alimentar a sensação de vivacidade que cada um de nós necessitamos para viver e expurgar qualquer ideia de que estejamos em uma redoma de inatividade a qual não temos achado soluções para romper.

A esperança é justamente a ferramenta que nos permite criar pequenas fissuras a qualquer formato de educação que possa nos relegar a um lugar de inativação e de descrença. Portanto, é um elemento que tem se mostrado indispensável à vida dos estudantes de Vila Cristal como um recurso inerente aos seus projetos individuais e que também é responsável por criar elos que unem sua cultura vivida à cultura escolar. A esperança, nesse caso, pode se tornar uma tecnologia a qual a escola jamais pode deixar de dispor, uma vez que se bem utilizada, pode ser o propulsor necessário que ativará o senso de compromisso daqueles que pensam as mudanças sociais em coletividade, e não apenas no âmbito de suas individualidades.

#### 6.1.4 Contingências e inventividades educacionais do cotidiano

O próximo conjunto de asserções levantadas sobre a realidade do cotidiano escolar de Vila Cristal, por parte de seus estudantes, ganharam notoriedade por se tratarem de reivindicações que substancialmente expressam algumas necessidades daquela comunidade escolar, e que até mesmo em algum grau, refletem similaridades com outras tantas realidades das comunidades locais atendidas pela educação modular.

Pais (2003) ao abordar a Sociologia do cotidiano chama a atenção para a importância de se atentar, ao tratar das análises em nível micro, naquilo que se mostra relevante para indivíduos, já que pode lançar clarificação sobre as condições próprias desses contextos, pois “as condutas são os textos que reportam aos contextos, sua textura, sua substância feita de inscrições e traços” (PAIS, 2003, p. 123).

Penso que essa citação esclarece em parte como as expressões que provêm das texturas dos contextos escolares em muito tem a contribuir para desvendar a própria forma como o SOME acontece, com todo seu aparato formal nas comunidades que atende com a educação modular, particularmente, no que diz respeito à Vila Cristal, dado que o SOME é um sistema de ensino que mesmo diante de uma série de descontínuos, ainda consegue permanecer atuante ao longo de 40 anos, oportunizando acesso ao ensino fundamental e principalmente ao ensino médio, mediante a forma itinerante, e por isso mesmo, acredito que pesquisas sobre seus contextos, como estes acontecem, se tornam indispensáveis.

Esse sistema já demonstra seu potencial até mesmo pelo tempo que permanência em atividade, sendo seu valor para educação na região amazônica, constantemente ratificado nas pesquisas que o tem tratado como temática, bem como e principalmente, por aqueles a quem ele se encaminha, ou seja, os próprios estudantes. É o que se pode confirmar nas falas de E7:

Eu escolhi estudar no SOME **porque é a única escola que tem aqui por perto de onde nós moramos que tem o ensino médio, aí, não temos escolha**, quem estuda no SOME dá a oportunidade de concluir o ensino médio. (E7, 2019, grifo meu).

Na realidade o estudante reforça a escolha pelo referido sistema, por ser a única opção de formação escolar em nível de ensino médio para ele e para os outros estudantes de sua comunidade. Dessa forma, o SOME é demarcado como a única oportunidade de se atingir a educação formal com a finalidade de cursar o ensino médio, o que não aconteceria, caso não houvesse essa oferta para a comunidade. O que é reforçado também por E13:

Graças a Deus e ao SOME alguns alunos da Vila Cristal **não precisa sofrer tanta dificuldade para ter educação**. (E13, 2019, grifo meu).

Nessa linha outros elementos ganham destaque nas fala sobre esse sistema, em E2 e E7:

A escola daqui deveria ter uma formação assim..., **que não precisasse sair para ter uma faculdade, porque as faculdades são só na cidade**. (E2, 2019, grifo meu).

**O que poderia mudar é que, na escola, na vila é que os pobres tivesse chance de cursar um curso superior aqui mesmo**. Ai seria muito bom né. Tipo como vi em Viseu, uma moça que fez magistério e agora esta dando aula na nossa escolinha da vila. (E7, 2019, grifo meu).

Os estudantes expressam pesar por não haver possibilidade de dar prosseguimento a seus estudos em nível superior em suas respectivas comunidades, após a terminalidade do ensino médio. Ao se reportarem ao interesse de dar continuidade as suas formações em nível superior, eles sugerem que assim como a oportunização tem acontecido nas comunidades, em termos de ensino médio, essa possibilidade poderia se estender ao ensino superior, da mesma forma como acontece no sistema modular, em regime de itinerância.

Essa reivindicação dos estudantes é justificável e válida, pois quanto maiores forem as chances de acesso à educação em todos os seus níveis, maiores também serão as possibilidades de desenvolvimento das próprias comunidades, uma vez que é consenso que o desenvolvimento regional, ou mesmo nacional, está diretamente relacionado, dentre outros fatores, a oportunidade de educação a todos os seus habitantes.

Os estudantes tocam em um ponto essencial que nos leva a refletir sobre a própria democratização de ensino superior em outras vertentes, cujos maiores beneficiários seriam os estudantes das regiões longínquas de nosso estado. Se levarmos em conta seu processo de oportunização, é fato que este ainda está muito longe de fazer parte da realidade dessas pessoas. Contudo, a possibilidade que emergiu entre os próprios estudantes de Vila Cristal

pode corroborar quanto à possibilidade de ajustes a essa distorção, que consistiria na oferta do ensino superior em caráter itinerante.

É certo que essa propositura é prematura e hipotética, e ainda que fosse cogitada pelos órgãos oficiais de educação, iria requerer maiores fundamentações. No entanto, não deixaria de ser uma possibilidade autêntica cuja recomendação foi derivada de necessidades reais dos próprios estudantes, e que por isso mesmo carrega consigo status de relevância.

As realidades dos contextos cotidianos modulares não deixam de expressar típicas contradições e carências em relação a esse sistema, no tocante aos seus descontínuos enquanto Política Pública, todavia, creio que não podemos limitar as análises apenas a elas, até mesmo porque diante dessas realidades e seus descontínuos, se dialeticamente tratados, podem compor outras contingências e possibilidades de recursos. Para alcançá-los basta nos despojarmos de todas as certezas que pensamos ter em relação aquilo que tem se mostrado óbvio nos cotidianos escolares do ensino modular. Antes disso devemos buscar como nos orienta Pais (2003, p. 28), cavar nas regiões das silhuetas, ou “nos contornos do social”, nos locais em que se fogem as ordens da rotina.

Nas frestas de relações diárias, onde são desbancadas as cunhas da cotidianidade repetitiva das práticas diárias. Conforme Certeau (2014) essas outras percepções podem nos chamar atenção, caso nos atentemos ao protagonismo do homem do cotidiano, que escapando das armadilhas conformadoras, que ora podem povoar a realidade, inventa astúcias sutis que burlam tentativas de imobilizá-lo.

Creio que essa característica inventiva também faz parte dos contextos cotidianos escolares dos estudantes de Vila Cristal que com suas contingências nascidas das experiências vividas, têm sinalizado apontamentos que projetam outras possibilidades ao contexto educacional em seus espaços, como a propositura de se democratizar o acesso à continuidade da educação em nível superior para as nossas populações tradicionais amazônicas, as quais, essa oportunização tem, historicamente, sido postergada.

#### 6.1.5 Currículo formal e suas aprendizagens nas rotas insurgentes da cultura vivida

No primeiro tópico das análises, “Dimensões dissonantes da cultura: Vila Cristal entre o escolar e o vivido”, das escavações do que estava entrincheirado nas frestas dos cotidianos escolares no SOME em Vila Cristal, uma das constatações observadas nas bases da cultura vivida das expressões estudantis foi descrita pela pouca sintonia entre os universos da cultura escolar da cultura vivida dos sujeitos estudantes, porém, tive de retomar essa informação para

relembrar que apesar de ter sido verificado que havia pouco entrosamento entre elas, ainda assim, não deixaram de emergir das entrevistas pistas sobre possíveis interfaces de alinhamentos entre as referidas dimensões. É sobre elas que tratarei agora.

Destaco nesse movimento os seguintes excertos:

Eu acho que sim, que a formação do SOME **tem se aproximado sim nos vivemos, porque a gente está aprendendo sobre as doenças, suas formas de tratamento, também aprender coisas sobre higiene, sobre os animais e plantas, como cataloga-las...** Sendo que se ficássemos na nossa comunidade não íamos poder aprender. **Os conteúdos são muito importantes para a nossa educação e principalmente em nossa aprendizagem, quando a gente consegue fazer relação com coisas que nos vemos e fazemos no cotidiano.** (E5, 2019, grifo meu).

Não. A formação **é diferente. O que eu aprendo do que eu faço.** O que eu faço é, eu vou pro centro plantar ou capinar, caçar, pescar, tirar açaí, e depois disso eu durmo e vou pra escola. **Se tiver relação com as nossas vivências talvez pudesse achar mais facilidade pra trabalhar com as coisas que fazemos no dia-a-dia.** (E6, 2019, grifo meu).

Eu digo que a formação **se aproxima**, por exemplo, **o conteúdo de geografia fala sobre a globalização**, que o mundo está globalizado. Ex: por meio da tecnologia da comunicação que hoje tem como objetivo deixar as coisas mais fáceis. A comunicação por ex: **Se uma pessoa está aqui no Cristal e outra estiver no Rio de Janeiro. Hoje em dia a pessoa vai usar muito as redes sociais, para se comunicar, porque pegamos a internet da escola. Ai sabe o que é globalização.** (E10, 2019, grifo meu).

Tem professor faz a parte dele, dá o conteúdo. Vamos dizer, se a professora pegasse e fizesse uma forma de ligação, por exemplo, na geografia, sobre a Amazônia. A gente não mora na Amazônia? Mas é mais escrever, e mais trabalho, tudo corrido. (E13, 2019, grifo meu).

Depois que eu sai do SOME, que fui estudar em outro lugar que **eu fui perceber quanto é importante que a educação que a gente tinha tivessem relação com as nossas experiências que vivemos.** Aqui em casa a gente planta, couve, cheiro-verde, cebolinha de palha chicória, alface, várias coisas. Ai precisa saber cultivar senão as formigas comem. **Eu fui estudar Agroecologia e Cidadania, em uma escola agrícola perto do km 74. Eu aprendi que o tucupi é muito bom pra matar formiga, coisas que não aprendemos aqui no SOME.** Na escola. **Não é só ter um diploma, queria ter educação para ajudar na nossa plantação, que é o que ajuda na alimentação aqui de casa, como tratar as pragas.** Aprendi que o chá de alho é bom, um litro de tucupi para 5 litros de água. Outra coisa, aqui ter médico é difícil, então na natureza a gente acha a cura. O malvarisco que a gente põe no fogo com um pouco de açúcar pra fazer lambedor, pra dor de garganta. O pariri com a casca do coco ouro para anemia é bom demais, **mas essas coisas que tive que aprender fora.** (E11, 2019, grifo meu).

A formação escolar ofertada pelo SOME, em E5, é vista como um importante insumo complementar à própria formação que acontece em meio às vivências da vida comum. O estudante assume que os conteúdos representados por meio das disciplinas escolares são indispensáveis para a educação e fortalecem as aprendizagens, tornando-as mais significativas

a ele, à medida que os conteúdos passam a confluir no sentido da vida cotidiana que se desenvolve na vila.

Tanto a estudante E10 quanto a estudante E13 utilizam o exemplo da disciplina Geografia para explicar que, na condução dos conteúdos referentes a essa disciplina, há uma considerável diferença quando estes são inseridos em meio a realidades de que dispõem, porque, nessa inserção podem ser feitas algumas relações. Por exemplo, no caso do tema “globalização”, E10 tratou de compara-la aos processos de diminuição das fronteiras entre os lugares e pessoas, como o que está a ocorrer em Vila Cristal, onde já é possível acessar a internet por meio de dados móveis de alguns celulares e se conectar com comunidades de todo o mundo. Conseqüentemente, a relação com aspectos da realidade acabou sendo um suporte o qual a estudante recorreu para fazer uma analogia sobre alguns preceitos do processo de globalização.

Ao fazer uma relação com mesma disciplina, E13 pontua que ao invés de seu percurso prescritivo auxiliado por métodos restritos, escrita de conteúdos, e a realização de trabalhos, ela poderia se aliada aos desvendamentos sobre a própria realidade amazônica na qual a estudante dá mostras de ter a consciência de saber que dela que faz parte.

As falas de E10 e E13, em certa proporção, são coincidentes em destacar determinado ângulo colocado em questão àquela realidade. Trata-se da indispensável inseparabilidade dos conteúdos formais representados pelas disciplinas escolares, como elementos da cultura escolar, em relação às experiências que se tecem na configuração social de Vila Cristal, e para além dela.

Aquilo que é posto por E5 se aproxima ao que é expresso por E10 e E13, ao sugerir que caso houvesse maior afinação entre os ensinamentos que partem da formação escolar no SOME e as atividades ligadas à cultura vivida nas práticas diárias da comunidade, poderiam segundo o estudante, até mesmo potencializar as próprias leituras feitas inclusive com vistas às demandas de sua vida cotidiana ligadas ao plantio e colheita do açaí ou as atividades de pesca.

A estudante E11 é egressa do Sistema Modular de Ensino, após terminar sua formação escolar no ensino médio, sentiu-se impelida a buscar por conta própria, uma formação complementar, na qual pudesse aliar seus saberes aprendidos nas vivências diárias em sua vila ao saber técnico, por intermédio do curso de agroecologia e cidadania que havia sido ofertado naquela região.

A estudante em sua fala reforça que mais do que a obtenção de um diploma, a formação escolar, em seu ponto de vista, só adquire real importância quando as aprendizagens

tendem a se harmonizar em uma aliança em prol das realidades e necessidades da vila, que possam englobar as atividades do plantio de hortaliças, ou ligadas ao cultivo com a utilização de produtos naturais para o controle de pragas, ou mesmo a utilização, por ventura, de produtos da natureza, como recurso a que se pode recorrer quando o único posto público de saúde da vila, por algum motivo, não tenha condições de atendimento.

Contudo, é reforçado pela estudante que esse tipo de formação não tem sido retratado no sistema modular de ensino. A intenção de relacionar as aprendizagens da formação escolar às experiências do mundo da vida ainda parecem estar em um plano secundário para a realidade educacional de Vila Cristal, quanto a esse sistema.

Nas trilhas do cotidiano as expressões dos sujeitos estudantes igualmente podem mostrar alguns reveses. As disciplinas inscritas no currículo, que tem fundamentado as aprendizagens na escola de Cristal, parecem não ter deixado de cumprir seu papel de ofertar “conteúdos de ensino estruturados sobre os programas dos cursos escolares” (FOURQUIN, 1993, p. 73), mas paralelo a seus formatos oficiais, dos quais procedem dos ritos escolares das escolas, em que as disciplinas ganham notabilidade por meio de leis gerais de explicações ao que existe no mundo, surgem apontamentos que se estendem as funções das disciplinas escolares, que escapa a essa premissa.

Nestes, as aprendizagens advindas do currículo oficial seriam pensadas e requisitadas também nas dimensões ontológicas do vivido, em uma região de confluência com os saberes não oficiais. Como pudemos observar nas falas dos estudantes quanto ao plano do vivido, as fronteiras cercadas por enquadramentos que caracterizariam o currículo disciplinar formal, já não desfrutam de tanta eminência, porque segundo o que se pode inferir das falas dos sujeitos, este não deteria uma visão unânime capaz de assegurar que suas funções se limitem apenas a caráter formador diretivo e prescritivo. Mas do que isso, estas funções e modulações também são reclamadas em harmonia com as demandas da vida comum dos estudantes.

De acordo com Martins (1992), a liberdade do desvencilhamento pragmático do currículo escolar abre um precedente a experiência de significados que podem ser atribuídos de forma diversa para a mesma coisa, daí “fazer currículo não se trata mais de construir um instrumento a ser planejado por um grupo de especialistas em educação, elaborado com a finalidade de envolver a escola como um todo para exercer a obra da educação” (MARTINS, 1992, p. 75).

Por outra vertente, Macedo et al. (2002, p. 34) nos dizem que não se pode negar que existam no cotidiano de nossas escolas, “mecanismos formais de controle curricular e pedagógico. Eles existem e são uma das formas como o poder penetra na escola e na sala de

aula, buscando controlar nossas ações”. E embora possa parecer que esses mecanismos desfrutem de supremacia, geralmente por eles também escapam maneiras não autorizadas de pensar os elementos da cultura escolar para regiões que dividem fronteiras com a cultura vivida.

Essas formas contrastantes à face imperativa dos sistemas formais de ensino, que partem do vivido em Vila Cristal, não restringem as ações e expressões dos sujeitos a caricaturas de seres passivos. Outrossim, desvendam sobre eles um lado propositivo que se desdobra em meios pelos quais as tentativas de padronização introjetadas nas escolas, pelos mecanismos oficiais, como estruturas prescritivas dos currículos formais, lógica fragmentar dos conhecimentos e fixação de metas restritivas ao desenvolvimento de habilidades e competências a partir dos conteúdos, não consigam concluir de forma tão eficaz e definitiva seus intentos.

Isso acontece, em parte, devido à própria cultura ter a característica de possuir “significados comuns, o produto de todo um povo” (WILLIAMS, 2014, p. 12). Isto faz com que seja permeada por uma natureza plural. Isso quer dizer que não está submetida a um formato universal, mas também ela se manifesta no “interior das nações, no interior das comunidades que a compõem e os próprios indivíduos” (FOURQUIN, 1993, p. 126). Portanto, é como se ela, em todas as suas formas de manifestação possuísse mecanismos os quais reagiriam a qualquer tentativa que a encaminhe na reversão de sua própria natureza plural através de conduções reguladoras.

Assim, para os estudantes de Vila Cristal, essas subversões têm movimentado indícios que diluídos na cultural vivida não apenas tem demonstrado o descompasso dos elementos decorrentes da educação formal e sua relação com a cultura local, que podem ser observados, por exemplo, nos processo de escolarização por meio do currículo formal e suas disciplinas, mas também a cultura vivida ao ser decomposta exhibe sinais que indicam que os ritos presentes nos mecanismos do currículo escolar, do qual partem os conteúdos das disciplinas, podem projetar-se de suas grades disciplinares à medida que passam a ser direcionados ao encontro das realidades e da presença das demandas provenientes das realidades vividas dos sujeitos que transitam nos diferentes meios sociais de vila cristal.

Para Fourquin (1993, p. 38) a base de seleção dos conteúdos de ensino é proveniente da própria cultura, “nessa perspectiva a cultura é considerada como um repertório, um fundo, um tesouro, no interior do qual a educação se efetiva de certo modo extratos para fins didáticos”.

Inegavelmente é através dos currículos formais que se tem assumido papel prioritário, no ensino formal, da propagação do estoque comum de bens, conhecimentos e valores provenientes do repertório da cultura, todavia, penso que a orientação pela disseminação de uma gama de valores mais gerais não pode ser responsável por ofuscar, ou mesmo suprimir outras contribuições que inevitavelmente partem dos contextos locais, nos quais dentro da Amazônia assumem várias tonalidades humanas, culturais, ontológicas e epistêmicas próprias, a exemplo dos contextos em que a educação formal modular tem acontecido.

Portanto, religar os mundos escolares e vividos é uma aposta que representa reorganizar as fronteiras de negociações nos territórios do currículo formal na educação modular, para uma orientação cujo movimento leve em conta um sentido próximo ao que Williams (2014) define como “comum” no qual nenhuma forma de contenção aos sujeitos e sua cultura, quanto ao acesso à educação formal, possa ser endossada, e que a cultura escolar possa abrir margens nas quais o sentido de educar possa ser erguido, participativo, e mesclando-se as várias manifestações, às quais emergem dos muitos tons que germinam da cultura vivida dos estudantes que a educação modular atende, não se restringindo apenas à Vila Cristal.

Por essa alegação, penso que transitar nas rotas de uma educação com um sentido comum implica considerar que, aquilo que se propaga por meio das disciplinas provenientes dos currículos formais, não possa ser entendido somente como bens culturais exclusivos, e excludentes por consequência. Manipulados de forma a coibirem questionamentos e outras formas de fazer a escola e a educação, a título de uma equivocada pretensão de exclusiva legitimidade de representação daquilo que se espera que todos possam atingir como matriz verdadeira de conhecimento, e que nas entrelinhas compactue para a anulação de outros seres e saberes presentes no mundo.

Antes disso, deve-se considerar que a força que brota das interações do mundo da vida social em Vila Cristal, que abriga a cultura vivida é incontível por sua essência, possui seus próprios conteúdos e lógicas, que diferentemente do que se tenta impor sob o formato padronizador, são orientados por movimentos que extrapolam as preocupações operacionais, pois se voltam aos conjuntos que se formam nos movimentos da cultura e por isso mesmo não se mostram passivos à prescrição da realidade, como alguns podem estigmatizar.

Da mesma forma, o próprio discurso motivador do currículo endossado pelo caráter prescritivo e apartado da realidade, não consegue ganhar força total de empuxo, embora ainda seja o caminho preponderante nas localidades atendidas pela educação em módulos, tendo em conta o que acontece em Vila Cristal.

Contudo é importante frisar que existe outra força que se esgueira pelas margens, não preponderante, que concebe outras proposições ao formato das disciplinas dos currículos. Nelas as realidades não encontram muito sentido se partilhadas apenas com o intuito de repassar um saber fragmentado, por esse motivo penso ser indispensável, ao se tratar de educação formal no sistema modular, pensá-la projetando o currículo a uma região de confluência entre saberes formais e vividos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de algum tempo e de algumas divagações epistemológicas representadas em muitas das linhas escritas nessa pesquisa, percebi que minhas motivações para explorar o contexto escolar do SOME em Vila Cristal sempre estiveram voltadas para reflexões vagueantes, e que elas apenas encontravam sentido perfilando-se entre os meandros das estruturas desse sistema de ensino, nos horizontes que transbordam suas visões apenas sobre a temática da Política Pública, enquanto matriz formal.

Com isso não estou a afirmar, sobre essa realidade ou qualquer outra, que se deve ignorar os aspectos formais que em muito ajudam a desvendá-la pela perspectiva da Política Pública Educacional. Até mesmo porque o SOME é a única forma de acesso à Educação Básica nos níveis fundamental e médio, para os estudantes que residem em comunidades remotas de nosso estado. Contudo sempre acreditei ser possível explorar esse sistema de ensino em outras margens, sobretudo aquelas cujos marcos de referência tenham como cerne a cultura dos sujeitos os quais o SOME atende por meio da educação modular formal.

Entendo que é necessário saturar as versões voltadas para a abordagem do SOME como Política Pública para além dos limites institucionais e de fato reconhecer que há uma versão genuína das realidades, que este atende, e que se edifica de maneira distinta das que são idealizadas por legisladores e burocratas.

De fato isso me incitou a pensar que seja relevante abrir outras frentes de estudos sobre as realidades nas quais o sistema modular acontece, estudos possam sondar sobre como este sistema se realiza quando encontra os grupos humanos que constituem as muitas comunidades Amazônicas para os quais se destina.

Nesse sentido a pesquisa mostrou que quando nos permitimos desbloquear nossas percepções, recalibrando nossas sensibilidades para os cotidianos escolares, da perspectiva de como são captados em confluências com os sujeitos estudantes, possibilitamos, dessa forma, ampliar os ângulos de nossa percepção a outros ritmos que também comportam as realidades escolares, como aquela que se passa em Vila Cristal no município de Viseu.

É claro que para abordar a realidade sobre essa ótica, sempre demandará uma grande dedicação e esforço, uma vez deve-se voltar à captação das engrenagens diárias em que as conotações formais encontram as conotações vividas, e, estas muitas vezes não apresentam pistas óbvias de como fazer, pelo fato de suas essências estarem nas interconexões, ou seja, em lugares onde esses campos se espalham, e onde se podem conferir outras versões, geralmente não documentadas dos contextos escolares, que em muito estão atreladas ao

próprio protagonismo dos sujeitos. E certamente são estes sujeitos, que diante de cada realidade, daquilo de lhes é disponibilizado quanto à educação, vão criando formulações, reformulações e inventividades aos contextos educacionais cotidianos do SOME.

É importante reconhecer também que essas manifestações não estão segredadas das formas como os sujeitos emitem suas ações e expressões no mundo, ou seja, da cultura vivida que pode ser acionada ante os contextos e cotidianos escolares, e em muito podem contribuir para desvendar outros caminhos das pesquisas que tratem do Sistema Modular tomando-a como ponto de partida.

Aliás, esse campo em que as dimensões formal e vivida dos contextos escolares do SOME se tangenciam, e que podem ser partilhados da perspectiva da cultura vivida dos sujeitos estudantes de Vila Cristal, foi o cerne para o principal do questionamento que movimentou essa pesquisa, o qual se propôs a investigar em que gradientes são apresentados as versões da escola e da educação formal tomando-se por base a cultura vivida dos estudantes de Vila Cristal.

Diante disso acredito que as possibilidades de responder de forma direta a questão anterior estão longe de serem esgotadas, embora tenha chegado a alguns pontos principais que precisam ser ressaltados. Reforço ainda que esta investigação sempre esteve pautada pela perspectiva da cultura vivida no contexto escolar, perscrutada por meio da análise fenomenológica que tem como orientação explorar todas as angulações quanto ao objeto de análise, a fim de que se cheguem às suas direções realmente essenciais, por sua própria condução, e se distancia do pensamento de que as realidades, sejam elas educacionais ou não, não podem ser desmembradas, como se cada parte em si pudesse fazer sentido fora de todas as complexas relações que interligam esses contextos e em com eles interagem de forma conjunta.

Portanto, as composições que emergiram dessa orientação também nortearam a captação dos objetivos, que penso terem sido atingidos, uma vez que as análises que envolveram as composições entre a educação formal e a cultura vivida dos estudantes que fazem parte desse sistema em Vila Cristal demonstraram que é possível nutrir outros olhares à realidade escolar nas comunidades em que o SOME está implantado, com contribuições que extrapolem seus descontínuos, caso nessas relações, as manifestações provenientes das ações e expressões dos sujeitos se tornarem fontes tão credíveis quanto as que provêm das bases oficiais e institucionais.

Assim, os resultados apontam sentidos que se transmutam através da cultura vivida e confluem até à educação e a escola e se desdobram em constatações como a necessidade de se

religar as dimensões formais e vividas, nos espaços escolares, já que as leituras sobre o cotidiano mostram que, de certa forma com relação à formação escolar de Vila Cristal, as manifestações que partem do âmbito das vivências têm sido invisibilizadas.

Essa fragmentação desigual entre essas realidades tem gerado uma ideia distorcida de suplantação de uma dimensão pela outra, quando na realidade ambas são construções humanas e devem ser entendidas e disseminadas dessa forma nos espaços escolares, sob pena se conspirar para a neutralização da legitimidade do sujeito estudante como criador e transformador das condições sociais das realidades escolares de sua comunidade.

O segundo aspecto que gostaria de frisar é que a reflexão sobre uma educação comum começa a ser conveniente nos contextos educacionais modulares, e isso leva a necessidade de pensar em uma formação escolar que possa fazer aportes ao mundo do trabalho independente de sua natureza, mas que esse não passe a ser seu objetivo último. Digo isso porque não concebo a finalidade da educação apenas como uma formação voltada à ocupação de um posto de trabalho.

Creio que a educação no SOME, em primeiro lugar, tem que proporcionar uma formação que possa respaldar criticamente as solicitações da vida e, como consequência, fundamentar as bases de formação para o trabalho à luz das próprias experiências dos próprios estudantes, e suas necessidades de vivência e sobrevivência, sejam elas realizadas dentro ou fora de suas comunidades.

Outro ponto a ser destacado trata-se da esperança como um aspecto muito presente e que permeia as expectativas dos estudantes em relação à educação modular e escola. Penso que esse elemento é essencial aos espaços, pois ele fomenta uma condição reativa dos sujeitos, independente das dificuldades que constantemente eles têm de enfrentar para estudar.

A esperança nesse caso é combustível capaz de movimentar os estados de apatia que possam vir a se abater sobre os alunos ante as adversidades. E isso pode servir como um importante mecanismo a ser explorado para fomentar projetos individuais e coletivos nas comunidades.

As texturas que brotam da cultura vivida nos cotidianos escolares também contribuíram para a manifestação de projetos autênticos, criados a partir das próprias necessidades de vila Cristal, como exemplo, a proposição da modalidade itinerante como forma de oportunizar a educação superior, já as experiências na vila e em outras comunidades tem demonstrado que os estudantes das comunidades longínquas do estado, em que o SOME está alocado, tem sido alijados dessa possibilidade.

Os resultados apontam também para as necessidades de religar os saberes formais e vividos, sobretudo no âmbito do currículo das disciplinas escolares, para além de perspectivas que disseminem os saberes formais como elementos de maior legitimidade em relação aos saberes da cultura vivida.

Até mesmo porque esses saberes o tempo todo têm extravasado nos espaços escolares, mostrando que não são passivos às tentativas de imposição meramente prescritivas dos currículos formais, e que estão suscetíveis a contribuir com outros formatos que possam endossar uma região de confluência entre ambas as demandas.

Diante de tais emergências observei que não podemos admitir que, nos contextos que envolvem muitas nuances culturais, alguma delas alcançará o intento de se sobrepujar à outra com a finalidade homogeneizante, porque não faz parte da natureza diversa da cultura se moldar por meio tecidos sociais uniformes.

Nessa perspectiva, se quisermos de fato contribuir com outros olhares para a educação modular temos que concentrar esforços nos fatores que destoam de ordens pré-estabelecidas, que encubram os cotidianos escolares sobre a forma de normatização e de rotina. Então é necessário estar com os sentidos voltados a qualquer ruído que parta das formas não oficializadas, como os indícios provenientes da cultura vivida dos sujeitos.

Essa é uma das formas em que podemos assegurar outras leituras aos espaços escolares nos quais a educação modular ocorre é pensa-la não apartada dos arranjos das formas de vida que adentram os espaços da escola. Pois o tempo todo estão envoltos em espaços de interseção, como hiatos entre o passado e o futuro, em que as engrenagens da escola e da vida são articuladas em tempo real, e onde cada contexto cria suas próprias notas, as quais podem assegurar novas incursões aos estudos sobre contextos escolares, sobretudo da perspectiva da cultura.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 62-74, mai./jun./jul./ago, 2003.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s141324782002000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s141324782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 17 jul. 2019.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BORGES, H. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, E. (org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 78-116.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRAYNER, Conceição de N. M. **Um estudo avaliativo do ensino médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses\\_alogo-teses](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses_alogo-teses). Acesso em: 25 mar. 2019.
- BRASIL. Rotas e Mapas. **Limites e Distâncias**. Disponível em: <https://www.rotamapas.com.br/distancia-entre-belem-pa-e-viseu> Acesso em: 12 de dez. 2019.
- BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm). Acesso em: 03 jul. 2019.
- BRASIL. Medida Provisória nº 411, de 28 de dezembro de 2007. **Diário Oficial**, Brasília, 2007. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=538184](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=538184). Acesso em: 03 jul. 2019.
- BRASIL. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano. Projeto Político Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano. **Diário Oficial**, Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/Projovem%20Urbano/projeto\\_pedagogico\\_projovem\\_PPI.pdf](http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/Projovem%20Urbano/projeto_pedagogico_projovem_PPI.pdf). Acesso em: 03 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo

seres humanos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 12 dez. 2012. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BUENO, E. R. **O Perfil da gestão educacional na perspectiva fenomenológica a partir da experiência vivida por gestores/pesquisadores educacionais fenomenólogos**. 2009. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1169>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CAPALBO, C. **Fenomenologia e educação**. Fórum Educ., v. 14, n. 3, p. 41-61, Rio de Janeiro, 1990.

CAPRA, F. **A Teia da Vida: uma nova concepção científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Pensamento, 1996.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

CORDEIRO, I. M. C. C.; ARBAGE, M. J. C.; SCHUWARTZ, G. Nordeste do Pará: Configuração Atual e Aspectos Identitários. In: CORDEIRO, I. M. C. C. et al. (orgs.). **Nordeste Paraense, Panorama Geral e uso sustentável das florestas secundárias**. Belém: EDUFRA, 2017.

COSTA, M. S. **Processos de resignificação docente na educação básica: experiências socioeducacionais vivenciadas no ensino modular do Pará**. 2010. 293 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Évora, Évora-Portugal, 2010. Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11849>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CRUZ, B. N. **Proposta de ensino por investigação em física térmica no Sistema de Organização Modular de Ensino visando facilitar a aprendizagem significativa**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Física) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7623338](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7623338). Acesso em: 03 jun. 2019.

DICHTCHEKENIAN, N. **O Mundo é a casa do homem**. Palestra proferida em 29/09/2006. Disponível em [http://www.fenoegrupos.com/JPM-Article3/pdfs/Nichan\\_Mundo.pdf](http://www.fenoegrupos.com/JPM-Article3/pdfs/Nichan_Mundo.pdf). Acesso em: 15 fev. 2019.

DUHRAM, M. E. Malinowski (1884-1942): vida e obra. In: MALINOWSKI, Bronislaw K. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos de Nova Guiné Melanésia**. 2. ed. São Paulo: Abril cultural, 1978.

ESTRADA, A. A.; VIRIATO, E. O. A escola enquanto organização burocrática: a Gestão Escolar na perspectiva dos Diretores Escolares de Cascavel. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 18 -33, maio 2012.

FERREIRA, J. P. et al. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1957. v. 14. p. 485-488. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295\\_14.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_14.pdf). Acesso em: 12 dez. 2019.

FERREIRA, J. M. R. C. **Carreira e remuneração de professores do Sistema de Organização Modular de Ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6542209](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6542209). Acesso em: 26 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set.-dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735>. Acesso em: 23 jul. 2019.

GHEDIN, E. **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, G. D. (org). **Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

GUSMÃO, L. H. A.; ROMA; A. Q. O.; WATRIN, O. S. Análise cartográfica da concentração do cultivo de mandioca no estado do Pará, Amazônia brasileira. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 20, n.3, p. 51-62. 2016. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/152853/1/TrabalhoMandioca.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

HEGEL, G. W. F. **Science of Logic**. Tradução de W. H. Johnston e L. G. Struthers. London: George Allen & Unwin, 1951.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.

IBGE. **Indicadores sociais municipais**: uma análise dos resultados do universo de censo Demográfico 2010. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadore\\_sociais\\_municipais/indicadores\\_sociais\\_municipais.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadore_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf). Acesso em: 14 dez. 2019.

LOUREIRO, J. J. P. Cultura Amazônica: uma diversidade diversa. In: LOPES, A. H.; CALABRE, L. (orgs.). **Diversidade cultural brasileira**. Rio de Janeiro: Edição Casa de Rui Barbosa, 2005. p. 203-218.

LYOTARD, J. F. **A Fenomenologia**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

MACEDO, E. ; OLIVEIRA, I. ; MANHÃES, L. C.; ALVES, N. (org.). **Criar Currículo no Cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAFFESOLI, M. A Terra fértil do cotidiano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 36, p. 5-9, ago. 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, JOEL. Um **Enfoque Fenomenológico de Currículo: Educação como Poiesis**. São Paulo: Cortez: 1992.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação. São Paulo: Moraes, 1983.

MELO, L. C. **O jogo de tabuleiro no processo de ensino-aprendizagem da matemática financeira para alunos do terceiro ano do Sistema de Organização Modular de Ensino**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6322332](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6322332). Acesso em: 03 jun. 2019.

MERLEAU-PONTY. M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, F.; GOMES, R.. MINAYO, M. C. S. (orgs.). **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, v. 24, p. 17-31, 2011.

MORIN, E. **O método I**: a natureza da natureza. Portugal: Publicações Europa-América, 1977.

MORIN, E. **Antropologia da liberdade**. Escolas em rede: Biblioteca Edgar Morin, 1999. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/bibliotecaedgarmorin>. Acesso em: 03 jun. 2019

- MORIN, E. **Educação e Cultura**. Escolas em rede: Biblioteca Edgar Morin, 2002. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/bibliotecaedgarmorin?groupUrl=bibliotecaedgarmorin&id=2384710%3AGroup%3A50631&page=3>. Acesso em: 03 jun. 2019.
- MORIN, E.; CIURANA, E. ; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOTTA, F. C. P.; PEREIRA, L. C. B. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- NASCIMENTO, C. L. **A centralidade da Epoché na fenomenologia Husserliana**. Instituto de Psicologia Fenomenológico-Existencial do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/59078483/A\\_centralidade\\_da\\_epoche\\_na\\_Fenomenologia\\_Husserliana20190429-79905-1a62023.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA\\_Centralidade\\_da\\_Epoche\\_na\\_Fenomenologi.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/59078483/A_centralidade_da_epoche_na_Fenomenologia_Husserliana20190429-79905-1a62023.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_Centralidade_da_Epoche_na_Fenomenologi.pdf). Acesso em: 07 dez. 2019.
- NETO, J. G. T. **O lado instituinte das políticas públicas de educação do Pará e o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) 1980 – 1998**. 1998. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 1998. Disponível em: <http://bibcentral.ufpa.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: 05 mar. 2019.
- OLIVEIRA, R. M. **Elementos administrativos pedagógicos do SOME nas percepções de seus atores**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- PAIS, J. M. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PAIXÃO, C. J (org.). **Educação e conhecimento na Amazônia**. Belém: Unama, 2004.
- PAIXÃO, C. J. Escolarização, e Alegorias. **Revista Cocar**, Belém v.6, n.11, p. 63-76, 2012.
- PAIXÃO, C. J.; NUNES, C. S. C. No território do ensino fundamental: demarcações na cultura curricular como experiência vivida de professores. **Revista e-Curriculum**, v. 13, p. 519-533, 2015.
- PARÁ. **Estatística Municipal, Viseu**. Gerência da Base de Dados Estatísticos do Estado do Pará. SEFOP, 2007. Disponível em: <http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/InfoGeo/viseu/pdf/viseu.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- PARÁ. **Os 30 anos do SOME a serviço da Educação no Campo**. Relatório da Coordenação Geral do SOME. Dados de 2007-2010. Secretaria de Estado de Educação. Belém, 2010.
- PARÁ. Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, Poder Executivo, ano CXXIV, n. 32.63230, p. 5-6, 30 abr. 2014.

Disponível em: <http://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.DOE.pdf>. Acesso em: 12 de ago. 2018.

**PARÁ. Convênio de Cooperação Técnica. Funcionamento do Ensino Médio Regular.** Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, Poder Executivo, ano CXXVII n. 33317, 11 mai. 2017. Disponível em: [http://www.ioepa.com.br/pages/2017/05/11/2017.05.11.DOE\\_50.pdf](http://www.ioepa.com.br/pages/2017/05/11/2017.05.11.DOE_50.pdf). Acesso em: 14. 12.2019.

PEREIRA, V. S.; RODRIGUES, D. M. A. **O lugar da memória docente na composição da história do Sistema de Organização Modular de Ensino.** In: X Congresso Brasileiro de História da Educação, 2019, Belém. Disponível em: <https://xcbhe.com.br/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PUKE, N.; MARCELLINO, N. Possibilidade de interface entre lazer e Fenomenologia. **Movimento.** Porto Alegre, v.20, n. 01, p. 307-327, jan-mar, 2014.

QUEIROZ, A. Gomes. **O Sistema Modular de Ensino no estado do Pará:** contribuição para o desenvolvimento educacional no Município de Abaetetuba. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010. Disponível em: [http://www.bdttd.unitau.br/tedesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=533](http://www.bdttd.unitau.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=533). Acesso em: 26 mar. 2019.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1989.

RODRIGUES, J. M. P. **No espelho do rio o que reflete e o que “SOME”?** O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3944598](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3944598). Acesso em: 26 mar. 2019.

SANTOS, A. M. **Políticas Públicas Educacionais em áreas de Resex Marinha:** Caso gurupi-piriá/Viseu-Pa, 2015. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico úmido, Belém, 2015. Disponível em: <http://ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Dissertacoes/2015/ADRIA%20MACEDO%20DOS%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

SACRAMENTO, B. N. **Política de ensino médio modular no Pará:** princípios, diretrizes e práticas formativas para juventude do campo na Amazônia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6355584](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6355584). Acesso em: 25 jun. 2019.

SARMENTO, H. B. M. Educação e Bioética: desafio do contemporâneo. In: PAIXÃO, C. J. (org.). **Educação e conhecimento na Amazônia.** Belém: Unama, 2004. p. 29-50.

SHUTZ, A. **Fenomenologia e Relações Sociais.** Textos Escolhidos de Alfred Schutz. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1970.

SILVA, E. T. **O SOME na comunidade de Tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA: entre o legal e o real observado.** 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2686840](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2686840). Acesso em: 25 mar. 2019.

SILVA, K. C. R. **Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do Sistema Modular de Ensino Médio em um contexto amazônico.**

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6425058](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6425058). Acesso em: 27 mar. 2019.

SILVA, R. G. **Entre o tambor e a aparelhagem, Mudanças sonoras nas festividades de São Benedito de João de Grande em Viseu (na década de 80).** Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2014. Disponível em: [https://pt.slideshare.net/Reges\\_Viseu/trabalho-de-tcc-prof-raimundo-gonalves-da-silva-2015](https://pt.slideshare.net/Reges_Viseu/trabalho-de-tcc-prof-raimundo-gonalves-da-silva-2015). Acesso em: 13 dez. 2019.

SILVA, C. C.; MEDINA, P. I.; PINTO, I. M. A Fenomenologia e suas contribuições para a pesquisa em Educação. **InterMeio**. vol. 18, n.36, p. 50-63, jun./dez.2012. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2371>. Acesso em: 06 fev. 2020.

SOUZA, V. J. S. **Introdução à química para o Sistema Modular de Ensino (SOME) na Região Marajoara.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7142343](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7142343). Acesso em: 03 jul. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, p. 165, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>. Acesso em: 25 maio 2019.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo.** Tradução de Nair Fonseca e João Alexandre Peschanski. São Paulo: Ed. Unesp, 2015.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A - PRODUÇÕES EM CARÁTER PRELIMINAR COLETADAS NO  
BANCO DE DADOS DA CAPES QUE TRATAM DO SOME**

AUTOR E TÍTULO	TEMÁTICA NORTEADORA DA PESQUISA	PROBLEMÁTICAS E CONTRADIÇÕES NO SOME
NETO (2018) O lado instituinte das Políticas Públicas de Educação no Estado do Pará e o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) 1980 – 1998	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO PARÁ	O contexto em que apresenta e situa o Sistema de Organização Modular de Ensino no âmbito das políticas públicas no Pará é alentador. <b>Apesar das dificuldades</b> enfrentadas esse programa educacional <b>tem conseguido produzir uma série de elementos positivos</b> , representativos para as suas peculiaridades, como programa regional (NETO, 1998, p. 104-107, grifo nosso)
QUEIRÓZ (2010) O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará: contribuição para o Desenvolvimento Educacional do Município de Abaetetuba	DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL	As questões que merecem atenção dos governantes são as <b>precárias condições</b> de instalações dos professores nas localidades, assim como os locais onde o SOME funciona; as aulas são realizadas em barracões com divisórias em compensado, para dividir as turmas, os recursos didáticos e materiais são escassos, e os que existem são sucateados e ineficientes, o que limita as condições de o professor ministrar uma aula com qualidade (QUEIRÓZ, 2010, p. 88, grifo nosso) [...] <b>o SOME contribui para o desenvolvimento socioeducacional</b> , justamente a partir do momento que ele inicia o nível médio, possibilitando-lhe o aumento da escolaridade, <b>o que significa uma porta de entrada para novas oportunidades</b> , com chance para a inserção no mercado de trabalho. Embora não assegure um trabalho de qualidade, é um começo para buscar qualificação profissional (QUEIRÓZ, 2010, p. 88, grifo nosso).
OLIVEIRA (2010) Elementos Administrativos Pedagógicos do SOME nas percepções de seus atores	ELEMENTOS ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS	<b>Por outro lado indicam as formas precárias de atendimento do referido programa</b> , tais como infra-estrutura das escolas, principalmente o ambiente da sala de aula. [...] ausência de profissionais para trabalhos administrativos e operacionais, ausência de profissionais técnico-pedagógicos para acompanhamento e avaliação d aprendizagem no SOME, e principalmente, o não cumprimento do calendário escolar, esta uma fonte constante de insatisfação (OLIVEIRA, p.100, grifo nosso). <b>A Pesquisa mostrou que o SOME traz em seu bojo dois aspectos antagônicos</b> . Oportuniza àquelas populações a conclusão da educação básica mediante a oferta de ensino médio no contexto em que vivem. <b>Tem mostrado que imprime significativas mudanças na vida dos sujeitos pesquisados</b> como a inserção no mercado de trabalho e a ascensão a educação superior pelos egressos do programa (OLIVEIRA, 2010, p. 104, grifo nosso).
BRAYNER (2013) Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO ESCOLAR	<b>Apesar das dificuldades</b> que os alunos do Sistema Modular, sujeitos desta pesquisa, <b>enfrentam no processo ensino-aprendizagem</b> e para serem frequentes às aulas, eles acreditam que o estudo os

Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará		beneficia para melhorar de vida, aprender coisas novas, elevar suas chances de ingressar na universidade ou no mercado de trabalho, <b>pois têm a expectativa de que o SOME os ajudará a progredir socialmente</b> e creem na sua competência de superar os obstáculos inerentes ao processo ensino- aprendizagem (BRAYNER, 2013, p. 77, grifo nosso).
SILVA (2015) O SOME na Comunidade de Tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA: entre o legal e o real observado	ESCOLARIZAÇÃO DISCENTE	Com seus 32 anos de implantação acredita-se que <b>esse sistema de ensino é de grande importância</b> devido à possibilidade da alternativa de conclusão de estudos na educação básica para muitos jovens e adultos que vivem em comunidades isoladas dos centros urbanos (SILVA, 2015, p. 97-8, grifo nosso). <b>[...] destacam-se as precárias condições em que se encontra a escola,</b> assim como o deslocamento de docentes e alunos até a escola, com suas inadequadas condições de transporte, ausência de apoio técnico-pedagógico, ausência de material pedagógico e recursos didáticos, ou seja, uma listagem de questões que impactam na melhoria da escolarização de jovens e adultos que necessitam concluir a educação básica. <b>Esse conjunto de questões relacionadas à precariedade do SOME traduzem verdadeiramente uma visão negativa</b> do Sistema Modular de Ensino (SILVA, 2015, p.119, grifo nosso).
RODRIGUES (2016) No Espelho do Rio o que Reflete e o que “SOME”? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves-Pará	POLÍTICA E FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	<b>[...] nos foi possível perceber o sistema modular como uma política de afirmação e de negação concomitantes. De afirmação por promover a garantia do acesso à educação a parcelas significativas da população paraense;</b> por permitir a um grupo cada vez maior de sujeitos, a formação em um nível que, há algum tempo, parecia utópico a sua realidade [...]. <b>Mas de negação, ao não percebermos a concretude devida destes pressupostos na implementação do sistema,</b> que deixa a desejar em infraestrutura, acompanhamento pedagógico, e outros aspectos, configurando em grande medida, uma reprodução de um modelo educacional citadino no meio rural (RODRIGUES, 2016, p. 125, grifo nosso).
SILVA (2018) Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do Sistema Modular de Ensino de Ensino Médio em um Contexto Amazônico	PROCESSOS FORMATIVOS DISCENTES	Todavia, havemos de considerar, mesmo diante dessa fragmentação do tempo formativo dos discentes, que, para os jovens inseridos no SOME, <b>esse ensino médio apresentava-se como única opção de escolarização,</b> pois não havia oferta de ensino médio na localidade, <b>o que evidencia ainda mais a relevância dessa oferta</b> para as juventudes daquela região. (SILVA, 2018, p.119, grifo nosso).  Ao se fazer o diagnóstico sobre a educação dos jovens na localidade de Juaba, durante a pesquisa de campo, <b>constatou-se que o SOME não assegura à juventude da Vila condições dignas de formação,</b> algo já constatado em pesquisas anteriores[...]. Foram <b>observadas contradições e condições precárias</b> em termos de espaço físico, recursos

		<p>financeiros, bem como de capital sociocultural aos 1.088 alunos matriculados no Sistema no período da pesquisa de campo. Sobre esse número, ressalta-se que o SOME tem sua centralidade na demanda por escolarização para jovens do meio rural (SILVA, 2018, p.51, grifo nosso).</p>
<p>SACRAMENTO (2018) Política de Ensino Médio Modular no Pará: princípios, diretrizes e práticas formativas para a juventude do campo na Amazônia</p>	<p>PRÁTICAS FORMATIVAS À JUVENTUDE</p>	<p><b>Quando trata-se de Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, aparecem inúmeras problemáticas</b> que vão além de meras falhas estruturais, onde podemos destacar a falta de escolas, de recurso pedagógico e tecnológico que deixam de auxiliar no processo de aprendizagem dos educandos, um descaso do governo estadual, que nem sempre dá o suporte que o sistema precisa, deixando a desejar, uma vez que esta modalidade de ensino é de responsabilidade do Estado que em parte nega o apoio necessário das políticas públicas para a juventude, o que dificulta o funcionamento e oferta do ensino pelas redes de educação, haja vista que quase sempre não se investe em infraestrutura que proporcione condições adequadas para o ensino médio modular nas localidades interioranas (SACRAMENTO, p.14, grifo nosso).</p> <p>Os autores que discutem o ensino médio no Brasil e no Pará <b>apontam a importância desta modalidade de ensino e formação escolar para a juventude</b>, principalmente a do campo, possibilitando acesso à educação como direito político e social que oportuniza estudar e aprender a construir conhecimentos escolarizados (SACRAMENTO, 2018, p.161, grifo nosso).</p>

**Fonte:** Elaboração própria com base no *Banco de Teses e Dissertações da CAPES* (04.06.2019).

**APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENORES DE 18 ANOS****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENORES DE 18 ANOS**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“O Sistema de Organização Modular de Ensino: Um estudo sobre as interfaces entre a cultura vivida e o cotidiano escolar em Vila Cristal – Viseu (PA)”**. Nesta pesquisa pretendo investigar “de que forma têm sido constituídas as composições entre a Educação Modular no SOME e os/as estudantes que fazem parte do SOME.”. A pesquisa consiste na aplicação de questionário e/ou entrevista. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler e etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um prazo de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “**O Sistema de Organização Modular de Ensino: Um estudo sobre as interfaces entre a cultura vivida e o cotidiano escolar em Vila Cristal – Viseu (PA)**”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confiabilidade e de esclarecimentos. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso aos resultados do estudo quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Agradecemos a colaboração aos participantes e colocamo-nos à disposição esclarecimentos adicionais com Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão. Se o/a entrevistado/a tiver qualquer dúvida sobre tais procedimentos e da confiabilidade desta pesquisa, também pode procurar a Coordenação do PPGED/UFPA pelo fone: 3001-7281 ou pelo e-mail: ppged@ufpa.br

Belém, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019 \_\_\_\_\_

Assinatura do participante

Belém, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019 \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais/responsáveis do participante

Belém, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019 \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável

**APÊNDICE C - TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO CONSENTIMENTO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO CONSENTIMENTO**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Viviane Silva Pereira

**DADOS DA PESQUISADORA:** Pass. São Sebastião nº 6-B, D. Industrial – Ananindeua – PA

**CEP:** 67035-540

**CONTATO:** (91) 98239-0508

**TÍTULO DA PESQUISA:** **O Sistema de Organização Modular de Ensino: Um estudo sobre as interfaces entre a e o cotidiano escolar em Vila Cristal – Viseu (PA)**

Caro (a) estudante (a),

Venho por meio deste documento, convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa acima citada, que está sendo desenvolvida por mim, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará. Na ocasião informo que esta pesquisa é orientada pela Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão. Cujo objetivo é verificar de que forma a dos sujeitos atrelados ao Sistema de Organização Modular de Ensino emerge no cotidiano escolar e ressignifica as dimensões do contexto escolar desse Sistema. Contudo faz-se necessário obter as informações por meio de entrevistas semiestruturadas e aberta em profundidade, que repassadas por questionário ou gravadas e transcritas por mim.

Neste sentido esclareço os procedimentos para a consolidação desse processo de coleta de dados:

1º Sobre a pesquisa: apresentar a síntese do projeto, contendo o problema, objetivos e metodologia da mesma;

2º Sobre risco ou reações: as coletas de dados serão feitas por meio das entrevistas, baseadas por um roteiro com eixos que nortearão as perguntas, deixando claro que tal coleta não possui riscos ou reações aos entrevistados;

3º Sobre os benefícios: será de caráter colaborativo com os resultados deste relatório de pesquisa, com a produção de conhecimento em nossa região auxiliando na reflexão sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) como política Pública de Educação do Estado do Pará em interfaces com a de seus sujeitos.

4º Sobre a participação voluntária: a participação do/a entrevistado/a não tem caráter obrigatório, ficando este livre para interromper no momento que julgar necessário;

5º Sobre as despesas: o/a entrevistado/a voluntário/a não terá nenhuma despesa referente à pesquisa, assim como não receberá nenhum benefício financeiro;

6º Sobre a confidencialidade: a pesquisadora assegurará ao (à) senhor (a) sua identidade sob sigilo e anonimato. Utilizando nomes fictícios para fazer referencia dados do/as entrevistados /as, e assim preservar suas identidades.

#### **DO CONSENTIMENTO**

A partir das informações explicitadas neste documento intitulado **TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO CONSENTIMENTO**, a pesquisadora respondeu todas as dúvidas surgidas neste primeiro momento e se responsabilizou em responder todas e quaisquer dúvidas que possam surgir durante o processo da pesquisa, até minha completa satisfação. Portanto estou de acordo em participar do referido estudo, assino este documento, dada a informação que o mesmo será arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Nº de RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### **DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA:**

Expliquei e esclareci a natureza, objetivos, riscos, benefícios desta pesquisa. O/A entrevistado/a compreendeu as informações dadas e aceitou a assinar este consentimento.

Ressalto que a dinâmica de transcrição da entrevista, em o que o/a mesmo/a participará de outro momento para tomar conhecimento e discutir tudo o que foi relatado (validação), tendo o/a entrevistado/a total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição. Eu na condição de pesquisadora assumo o

compromisso de utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o/a entrevistado/a tiver qualquer dúvida sobre tais procedimentos e da confiabilidade desta pesquisa, procurar a Coordenação do PPGED/UFPA pelo fone: 3001-7281 ou pelo e-mail: ppged@ufpa.br

Assinatura da pesquisadora responsável:\_\_\_\_\_.

## APÊNDICE D - ENTREVISTA



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### ENTREVISTA

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), tendo como Orientador Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão e, nesta etapa, estou elaborando minha dissertação, intitulada: **“O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO: UM ESTUDO SOBRE AS INTERFACES ENTRE A E O COTIDIANO ESCOLAR EM VILA CRISTAL – VISEU/PA.”**, cujo o objetivo é verificar de que forma a do(a) sujeitos atrelados ao Sistema de Organização Modular de Ensino emerge no cotidiano escolar.

Para alcançar o objetivo deste trabalho sua colaboração é fundamental! Venho, portanto, convidá-lo a contribuir comigo e com a pesquisa nessa área. Para isso, é importante que você faça a gentileza de dedicar alguns minutos para uma entrevista que deverá seguir o roteiro abaixo.

Ressalto que todas as colocações serão utilizadas apenas para os fins estabelecidos neste trabalho, sendo sua identificação feita por meio de código (ou seja, está assegurado o sigilo dos respondentes).

Os resultados desta pesquisa, conforme compromisso que assumi com Comitê de Ética, serão apresentados tão logo ela seja concluída.

Antecipadamente agradeço pela sua colaboração.

Viviane Silva Pereira  
Viviane.pereira@escola.seduc.pa.gov.br  
(91) 982390508

## APÊNDICE E - PROPOSTA PARA ENTREVISTA



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### PROPOSTA PARA ENTREVISTA

1. CONSIDERANDO A FORMAÇÃO ESCOLAR RECEBIDA NO COTIDIANO DO SOME, EM QUE MEDIDAS ELA TEM SE APROXIMADO DE SUA CULTURA VIVIDA EXPRESSA EM MEIO AS SUAS VIVÊNCIAS NA COMUNIDADE ?
2. DE QUE FORMA O SISTEMA ESCOLAR DO SOME SE APROXIMA AS ESPECTATIVAS QUE VOCÊ TEM EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FORMAL E A ESCOLA?
3. VOCÊ PERCEBE RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL POR MEIO DE SEUS CONTEÚDOS E AS AÇÕES E EXPRESSÕES DE SUAS VIVÊNCIAS COTIDIANAS?

**ANEXOS**

# ANEXO A - LEI Nº 7.806, DE 29 DE ABRIL DE 2014. DISPÕE SOBRE A REGULAMENTAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO - SOME

QUARTA-FEIRA, 30 DE ABRIL DE 2014

CADERNO 1 ■ 5

## Executivo

### GABINETE DO GOVERNADOR

#### LEI Nº 7.806, DE 29 DE ABRIL DE 2014

Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, e dá outras providências. A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ estatui e eu sanciono a seguinte Lei:

#### CAPÍTULO I

##### DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Esta Lei regulamenta o Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, como Política Pública Educacional do Estado, estabelecendo normas gerais para sua adequada estrutura e funcionamento.

Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.

Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o ensino regular, de modo complementar ao ensino municipal.

Art. 3º O Sistema de Organização Modular de Ensino deve ser desenvolvido em consonância com as orientações e diretrizes curriculares vigentes no Estado do Pará e no Brasil.

Art. 4º O Ensino Modular terá os seguintes objetivos e fins:

I - assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade;

II - levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia;

III - valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo;

IV - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, tenham que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;

V - possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio;

VI - garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado.

Art. 5º O Ensino Modular deverá ser implantado nos municípios quando:

I - não existir escola pública estadual que ofereça os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio;

II - existir escola pública municipal de ensino fundamental com espaço físico disponível e capacidade de expansão;

III - existir comprovada demanda nas localidades do município, quando não existir escolas estaduais, para criação de turmas com, no máximo, quarenta alunos;

IV - houver comprovada necessidade e solicitação da comunidade a ser beneficiada, que será analisada pela URE e convalidada pela Coordenação Estadual do SOME.

§ 1º A implantação de turma do ensino modular dependerá da análise da Coordenação Estadual do SOME, independente de número mínimo de alunos.

§ 2º A diagnose favorável para implantação do SOME em novas localidades deve envolver as seguintes condições: demanda, condições de permanência do professor, condições para desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, e transporte de qualidade para os alunos.

Art. 6º No Sistema de Organização Modular de Ensino, a carga horária anual mínima será de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar.

§ 1º O ano letivo, no SOME, será composto de quatro módulos desenvolvidos em, no mínimo, cinquenta dias, para o desenvolvimento do conteúdo programático e aplicação de, no mínimo, duas avaliações em cada disciplina, excetuando-se o mês de julho e o período de

necesso escolar definido no calendário escolar da Secretaria de Estado de Educação.

§ 2º Para alunos em dependência será ofertada no ano subsequente, a atividade curricular paralela ao período letivo correspondente.

§ 3º No caso da não oferta de disciplina dentro dos quatro módulos, a mesma será ofertada entre períodos letivos consecutivos, ou paralelamente ao período letivo no ano seguinte.

Art. 7º A documentação escolar dos alunos do ensino modular será expedida pela Escola Sede dos municípios, obedecendo às exigências curriculares legais estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 8º Os professores que atuam no Sistema Modular de Ensino - SOME serão lotados com jornada integral de 40 (quarenta) horas semanais, definida no inciso III do art. 35 da Lei nº 7.442, de 2 de junho de 2010.

§ 1º A lotação de professor do quadro docente do SOME, por circuito e módulo, será feita conjuntamente pela Direção de URE'S, Escolas Sedes, Supervisão Pedagógica, e Coordenação Geral do SOME, observando a diversidade geográfica com diferentes distâncias entre as localidades e as sedes na composição dos circuitos.

§ 2º As disciplinas ofertadas como dependência e reposição comporão a carga horária docente anual para cumprimento da jornada.

§ 3º O professor lotado no SOME poderá complementar a carga horária de sala de aula com projetos educacionais na sua área de atuação, de modo a atingir a jornada de 40 (quarenta) horas semanais, quando a oferta de turmas não for suficiente para atingir o limite da carga horária em regência de classe da respectiva jornada.

§ 4º Para fins desta Lei, denomina-se circuito o conjunto de localidades em que o professor deverá atuar durante o ano letivo, devendo na composição do mesmo priorizar o município e a URE em que o professor estiver lotado.

Art. 9º Na organização pedagógica e administrativa do SOME deverá ser lotado um Supervisor Pedagógico por município, ocupante de cargo de Especialista em Educação, conforme enquadramento funcional na rede estadual de ensino.

§ 1º O Supervisor Pedagógico subordinar-se-á à Coordenação Estadual do SOME, ao Gestor da Unidade de Ensino e à Direção da Escola.

§ 2º Para a organização administrativa do SOME, deverá ser designado no mínimo um Assistente Administrativo por município que será lotado na Escola Sede ou URE, dentre os servidores do quadro da Secretaria de Estado de Educação.

Art. 10. São atribuições do Supervisor Pedagógico do Sistema de Organização Modular de Ensino:

I - administrar e executar o calendário escolar específico da modalidade de ensino;

II - colaborar com o planejamento anual do SOME no município, em articulação com a Coordenação Estadual do SOME e o Gestor da URE;

III - elaborar, em conjunto com a comunidade local, o Projeto Político Pedagógico, inclusive o Planejamento da Proposta Pedagógica das disciplinas na modalidade de ensino;

IV - disseminar e apoiar, de forma articulada com o município ou localidade, a eficiência e eficácia da prestação do serviço educacional na modalidade de ensino, que implique no perfeito entrosamento entre o corpo docente, discente, técnico pedagógico, administrativo e a comunidade;

V - informar ao Diretor da Escola Sede, URE e posteriormente à Coordenação Estadual do SOME o descumprimento dos deveres funcionais dos professores lotados no Sistema de Organização Modular de Ensino, inclusive o não cumprimento regular da jornada obrigatória de trabalho;

VI - comunicar à Coordenação Estadual do SOME a eventual necessidade de professores, visando garantir o estabelecido na matriz curricular;

VII - manter atualizadas as informações específicas do gerenciamento do Sistema de Organização Modular de Ensino, referente ao município, inclusive as ocorrências funcionais dos servidores, encaminhando-as ao Diretor da Escola Sede, URE e posteriormente à Coordenação Estadual do SOME;

VIII - acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do Sistema de Organização Modular de Ensino em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, de pessoal e de recursos materiais;

IX - coletar e analisar os resultados de desempenho dos alunos do Sistema de Organização Modular de Ensino do município,

visando à correção de desvios no Planejamento Pedagógico ou do Planejamento Administrativo;

X - cumprir e fazer cumprir as disposições contidas no Planejamento Escolar da Modalidade de Ensino e Projeto Político Pedagógico da Escola Sede, em razão da especificidade do sistema;

XI - articular junto à direção da unidade de ensino ou Escola Sede a emissão de certificados, atestados, guias de transferência e demais documentos, visando agilidade no atendimento do aluno;

XII - controlar o mapa de frequência dos docentes do SOME, por disciplina ministrada, nos módulos de cada localidade;

XIII - controlar e informar à Coordenação Estadual do SOME a movimentação docente, quando dos afastamentos legais;

XIV - convocar os professores para a definição da distribuição das aulas de acordo com a sua habilitação, adequando-as à necessidade do SOME e a do Professor, observadas as orientações da Coordenação Estadual do SOME, com vistas ao cumprimento e atendimento das diretrizes do Ensino Médio e dos Anos Finais do Ensino Fundamental;

XV - zelar pelo patrimônio sob sua responsabilidade, bem como o uso dos recursos disponíveis para funcionamento administrativo do SOME;

XVI - exercer outras atribuições correlatas e afins, sempre no interesse da prestação do serviço educacional e do processo ensino-aprendizagem oferecido pelo Sistema de Organização Modular de Ensino.

#### CAPÍTULO II

##### ENSINO MÉDIO MODULAR INDÍGENA

Art. 11. O Ensino Médio Indígena será desenvolvido em aldeias indígenas, garantindo a oferta de educação de forma intercultural, específica, diferenciada, bilingue/multilíngue e comunitária.

Art. 12. O Ensino Médio Modular Indígena em sua organização baseia-se em:

I - especificidade e diferença, pois as sociedades indígenas brasileiras possuem tradições culturais próprias, tendo cada povo suas especificidades e devendo suas escolas serem diferenciadas das escolas dos não-indígenas;

II - interculturalidade, uma vez que as escolas devem reconhecer as diversidades de saberes, promovendo situações de comunicação entre eles;

III - bilinguismo, porque o uso da língua ancestral representa a preservação de suas identidades e é um direito assegurado aos povos indígenas;

IV - globalidade do processo de aprendizagem;

V - currículo baseado nas práticas socioculturais de cada sociedade indígena.

Art. 13. O Ensino Médio Modular Indígena é desenvolvido através de blocos de disciplinas ministradas ao longo do ano letivo, obedecendo a um esquema de revezamento composto por equipes de professores, sendo que, cada bloco de disciplinas corresponde a um módulo.

Art. 14. Os módulos são trabalhados respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas.

Art. 15. O Ensino Modular poderá ser implantado nas aldeias quando:

I - não existir escola pública estadual de ensino médio;

II - existir escola pública estadual de ensino fundamental com espaço físico disponível e capacidade de expansão;

III - estiver comprovada a demanda para criação de turmas com no mínimo doze e máximo quarenta, e demanda potencial para os anos seguintes;

IV - houver manifestação favorável das lideranças indígenas para implantação do Ensino Modular;

V - houver diagnose favorável da URE para implantação do Ensino Modular, devidamente convalidada pela Coordenação Estadual do SOME.

Art. 16. Na Coordenação do Ensino Médio Modular Indígena será lotado um Coordenador Indígena na Escola Sede ou URE para atender o município com mais de cem alunos.

§ 1º O Coordenador subordina-se à Coordenação de Educação Escolar Indígena e à Coordenação Estadual do SOME.

§ 2º Aplicam-se, no que couber, à coordenação do Ensino Médio Modular Indígena as atribuições do Supervisor Pedagógico do Sistema de Organização Modular de Ensino contidas no art. 10 desta Lei.

**CAPÍTULO III**  
**DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 17. A Secretaria de Estado de Educação poderá celebrar convênio de cooperação técnica com os municípios, visando desenvolver o Sistema de Organização Modular de Ensino.

Art. 18. A Secretaria de Estado de Educação, no prazo de até deztois meses, a contar da publicação desta Lei, desenvolverá estudo, planejamento e reordenamento da oferta dos anos finais do ensino fundamental na modalidade do Sistema de Organização Modular de Ensino, visando transferir a gerência desses anos finais às prefeituras cujo ensino fundamental esteja municipalizado.

Art. 19. A Secretaria de Estado de Educação providenciará moradia em condições adequadas, para uso exclusivo dos professores que desempenham as atividades pedagógicas no Sistema de Organização Modular de Ensino, em parceria com os municípios.

Art. 20. Cabe à Secretaria de Estado de Educação, em parceria com os municípios, garantir aos alunos do Sistema de Organização Modular de Ensino, transporte e alimentação escolar, bem como a distribuição de livros didáticos.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.  
PALÁCIO DO GOVERNO, 29 de abril de 2014.

**SIMÃO JATENE**  
Governador do Estado

**LEI Nº 7.807, DE 29 DE ABRIL DE 2014**

Estabelece a política de remuneração dos oficiais da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Pará. A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ estatui e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Estabelece a política de remuneração dos oficiais da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Pará para os exercícios de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, conforme a tabela em anexo.

Art. 2º Fica extinto o pagamento do abono salarial para os oficiais da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Pará a partir de março de 2016.

Art. 2º-A O art. 4º da Lei nº 7.617, de 11 de abril de 2012, passa a vigorar com a seguinte redação:

\*Art. 4º A Gratificação de Risco de Vida corresponderá a 80% (oitenta por cento) do valor do soldo\*.

Art. 3º As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão por conta da dotação prevista no Orçamento Fiscal e de Seguridade Social e observados os limites impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal - LRF e a capacidade orçamentária e financeira do Estado.

Parágrafo único. O Poder Executivo consignará nos orçamentos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, dotações suficientes para atender as despesas decorrentes desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, com seus efeitos financeiros postergados para março de 2014.  
PALÁCIO DO GOVERNO, 29 de abril de 2014.

**SIMÃO JATENE**  
Governador do Estado

**ANEXO ÚNICO**

POSTO	2014 - VALOR SOLDADO	2015 - VALOR SOLDADO	2016 - VALOR SOLDADO	2017 - VALOR SOLDADO	2018 - VALOR SOLDADO
2º TENENTE	R\$ 1.124,61	R\$ 1.558,60	R\$ 1.781,25	R\$ 2.003,91	R\$ 2.226,56
1º TENENTE	R\$ 1.420,42	R\$ 1.807,81	R\$ 2.066,06	R\$ 2.324,32	R\$ 2.582,58
CAPTÃO	R\$ 1.532,23	R\$ 1.951,39	R\$ 2.230,16	R\$ 2.508,93	R\$ 2.787,70
MAJOR	R\$ 1.701,79	R\$ 2.165,91	R\$ 2.475,33	R\$ 2.794,75	R\$ 3.094,16
TEN CORONEL	R\$ 2.007,77	R\$ 2.700,72	R\$ 3.162,68	R\$ 3.624,65	R\$ 4.086,61
CORONEL	R\$ 2.177,01	R\$ 2.790,00	R\$ 3.580,00	R\$ 4.010,00	R\$4.510,00

**LEI Nº 7.808, DE 29 DE ABRIL DE 2014**

Declara e reconhece como de utilidade pública para o Estado do Pará, a Associação das Irmãs Beneficentes de Altamira - AIBEALT e dá outras providências.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ estatui e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica declarada e reconhecida como de utilidade pública para o Estado do Pará, a Associação das Irmãs Beneficentes de Altamira - AIBEALT.

Art. 2º Para fins do disposto nesta Lei, o Poder Executivo do Estado do Pará procederá os registros necessários nos livros do próprio órgão competente na forma da lei.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.  
PALÁCIO DO GOVERNO, 29 de abril de 2014.

**SIMÃO JATENE**  
Governador do Estado

**Casa Civil**

**DIÁRIA**  
**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 678440**  
**PORTARIA: 1028/2014CCG**

Objetivo: Fazer a Precursora da visita do senhor Governador do Estado

Fundamento Legal: Lei nº 5.810/94, Art. 145

Origem: BELEM/PA - BRASIL

Destino(s):

Barcarena/PA - Brasil<br

Servidor(es):

572351482/JOÃO JARDIM MARTINS (Assistente Operacional II) /

1.5 diárias (Completa) / de 24/04/2014 a 25/04/2014

572349912/LUCIANA MONTEIRO DINIZ (Assessor de Cerimonial) /

1.5 diárias (Completa) / de 24/04/2014 a 25/04/2014

52890175/WANDERLEY OLIVEIRA DOS SANTOS (Assessor de Cerimonial) / 1.5 diárias (Completa) / de 24/04/2014 a

25/04/2014<br

Ordenador: SOFIA FEIO COSTA

**DIÁRIA**  
**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 678450**  
**PORTARIA: 1029/2014CCG**

Objetivo: Realizar reuniões com lideranças comunitarias

Fundamento Legal: Lei nº 5.810/94, Art. 145

Origem: BELEM/PA - BRASIL

Destino(s):

Barcarena,Abetetuba e Ulianópolis/PA - Brasil<br

Servidor(es):

58917653/AMINADABIO DA SILVA (Assessor) / 3.5 diárias

(Completa) / de 24/04/2014 a 27/04/2014

57899154/DISNEY CARLOS BRITO AMORIM (Assessor

Administrativo II) / 3.5 diárias (Completa) / de 24/04/2014 a

27/04/2014<br

Ordenador: SOFIA FEIO COSTA

**DIÁRIA**  
**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 678470**  
**PORTARIA: 1030/2014CCG**

Objetivo: Realizar a precursora da visita do Governador do Estado

Fundamento Legal: Lei nº 5.810/94, Art. 145

Origem: BELEM/PA - BRASIL

Destino(s):

Marabá/PA - Brasil<br

Servidor(es):

57590306/ELLEN DO SOCORRO GUEDES ALVES (Assessor

Tecnico) / 6.5 diárias (Completa) / de 27/04/2014 a 03/05/2014

541950514/LEVI LUIZ NAZARE MONTEIRO (Assistente

Operacional II) / 6.5 diárias (Completa) / de 27/04/2014 a

03/05/2014

555891943/REGINALDO CRUZ DA ROCHA GENU (Assessor

Tecnico) / 6.5 diárias (Completa) / de 27/04/2014 a

03/05/2014<br

Ordenador: SOFIA FEIO COSTA

**DIÁRIA**  
**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 678487**  
**PORTARIA: 1031/2014CCG**

Objetivo: Realizar reunião com lideranças comunitaria

Fundamento Legal: Lei nº 5.810/94, Art. 145

Origem: BELEM/PA - BRASIL

Destino(s):

São Geraldo do Araguaia, Jacunda e Moju/PA - Brasil<br

Servidor(es):

58917653/AMINADABIO DA SILVA (Assessor) / 5.5 diárias

(Completa) / de 28/04/2014 a 03/05/2014

58953301/SIDNEY JORGE DA SILVA VIEIRA (Assistente

Operacional I) / 5.5 diárias (Completa) / de 28/04/2014 a

03/05/2014<br

Ordenador: SOFIA FEIO COSTA

**DIÁRIA**  
**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 678496**  
**PORTARIA: 1032/2014CCG**

Objetivo: Subsidiar o serviço logístico em reunião desenvolvida

pelo Núcleo de Articulação Social

Fundamento Legal: Lei nº 5.810/94, Art. 145

Origem: BELEM/PA - BRASIL

Destino(s):

Abetetuba/PA - Brasil<br

Servidor(es):

52961533/JOSÉ MARTINS NETO (Assistente Operacional II) / 1.5

diárias (Completa) / de 16/04/2014 a 17/04/2014<br

Ordenador: SOFIA FEIO COSTA

**AUTORIZAÇÃO DE VIAGEM**

**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 678839**

**PORTARIA Nº 1.063/2014-CCG DE 29 DE ABRIL DE 2014**

A CHEFE DA CASA CIVIL DA GOVERNADORIA DO ESTADO, no

uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Decreto nº.

2.168, de 27 de maio de 1997, e

CONSIDERANDO os termos do Processo nº. 2014/181586,

R E S O L V E:

autorizar JOSÉ BARROSO TOSTES NETO, Secretário de Estado

da Fazenda, a viajar para Brasília-DF, nos dias 23 e 24 de abril

de 2014, a fim de participar de reunião para tratar de assuntos

de interesse do Estado, devendo responder pelo expediente

do Órgão, no dia 24 de abril, NILO EMANUEL RENDEIRO DE

NORONHA, Secretário Adjunto da Receita.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE

CASA CIVIL DA GOVERNADORIA DO ESTADO, 29 DE ABRIL DE

2014.

SOFIA FEIO COSTA

Chefe da Casa Civil da Governadoria do Estado

**TERMINO DE VÍNCULO DE SERVIDOR**

**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 678802**

Ato: PORTARIA Nº 1.057/2014-CCG

Término Vínculo: 30/04/2014

Tipo: Término de Vínculo de Servidor

Motivo: Exoneração

Órgão: POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO PARÁ

Servidor(es):

Comissionado / ANTONIO JÚNIOR RIBEIRO SOUZA (Chefe de

Operações de Seccional/DAS-2)<br

Ordenador: SOFIA FEIO COSTA

**ADMISSÃO DE SERVIDOR**

**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 678806**

Órgão: POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO PARÁ

Modalidade de Admissão: Comissionado

Ato: PORTARIA Nº 1.058/2014-CCG

Data de Admissão: 30/04/2014

Nome do Servidor

Cargo do Servidor

Observação

SANDRO WAGNER FRANCA DA SILVA

Chefe de

Operações de Seccional/DAS-2)

Ordenador: SOFIA FEIO COSTA

**TERMINO DE VÍNCULO DE SERVIDOR**

**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 678812**

Ato: PORTARIA Nº 1.059/2014-CCG

Término Vínculo: 01/04/2014

Tipo: Término de Vínculo de Servidor

Motivo: Exoneração

Órgão: POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO PARÁ

Servidor(es):

Comissionado / IZABEL PEREIRA BARRA (Coordenador de

Assuntos Jurídicos I/DAS-4)<br

Ordenador: SOFIA FEIO COSTA

**ADMISSÃO DE SERVIDOR**

**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 678818**

Órgão: POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO PARÁ

Modalidade de Admissão: Comissionado

Ato: PORTARIA Nº 1.060/2014-CCG

Data de Admissão: 30/04/2014

Nome do Servidor

Cargo do Servidor

Observação

ERIKA DOS SANTOS RAIOL

Coordenador de

Assuntos Jurídicos I/DAS-4

Ordenador: SOFIA FEIO COSTA

**TERMINO DE VÍNCULO DE SERVIDOR**

**NÚMERO DE PUBLICAÇÃO: 678821**

Ato: PORTARIA Nº 1.061/2014-CCG

Término Vínculo: 30/04/2014

Tipo: Término de Vínculo de Servidor

Motivo: Exoneração

Órgão: POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO PARÁ

Servidor(es):

Comissionado / LUIZA MARIA LOBO WANZELLER (Titular de

Delegacia/DAS-2)<br

Ordenador: SOFIA FEIO COSTA