



5626 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
 GT02 - História da Educação

O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO: UMA COMPOSIÇÃO EM MEMÓRIAS DOCENTES  
 Viviane Silva Pereira - UFPA - Universidade Federal do Pará  
 Celso Mauler - UFPA - Universidade Federal do Pará

## O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO: UMA COMPOSIÇÃO EM MEMÓRIAS DOCENTES

### RESUMO

O Sistema de Educação Modular de Ensino (SOME) foi instituído como política pública de educação do Estado do Pará mediante a lei 7.806/2015. A presente pesquisa visa fazer um estudo a respeito do SOME, considerando sua história pelo viés da memória que se apresenta na narrativa de dois docentes que foram selecionados para atuar nesse sistema em sua fase projetual na década de 1980. Dessa forma questionamos: Quais as configurações assumidas pelo SOME em sua fase inicial tomando por referência a perspectiva docente? Objetivamos expor algumas composições assumidas pelo referido projeto, as quais foram armazenadas nas sendas das memórias docentes e que também dividem seu protagonismo com os documentos oficiais. Tomaremos como base teórica os estudos de BÉDARIDA (2006), BURKE (1992), DELGADO (2011), BARDIN (1997) dentre outros. Trata-se de um estudo qualitativo cujos dados foram refinados mediante a análise de conteúdo. Dentre os resultados, o SOME foi apresentado como uma Alternativa educacional não-urbana com propósitos que em sua égide visava promover ensino e habilitação em caráter profissionalizante.

**Palavras-chave:** Some. Memória Docente. História.

### 1. INTRODUÇÃO

Resgatar a história das Políticas Públicas de Educação, de maneira geral, pressupõe sua objetivação, mediante a incursão em documentos oficiais e pesquisas bibliográficas sobre o tema. Contudo, é importante considerar que a construção do conhecimento também se faz na outra ponta, tomada na sua forma mais singular, cujas referências são as formas de vida.

Diante disso, direcionaremos nosso estudo ao Sistema de Educação Modular de Ensino (SOME) instituído como política pública de educação do Estado do Pará mediante a lei 7.806/2015. Quanto a sua égide, este tem sido explanado em grande parte das pesquisas como um projeto piloto, implantando ainda na década de 1980, pelo então vigente governo do Estado visando expandir o atendimento à educação em municípios onde não havia a oferta do ensino regular em nível médio, anteriormente denominado de 2º grau<sup>[1]</sup>.

No âmbito oficial, este foi desenvolvido no interior da Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP) e, posteriormente, passou aos cuidados da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) em 1982. (NETO, 1998).

Nesse período,

Marcadamente a demanda por vagas no ensino médio não acompanhou o aumento do contingente de pessoas em idade escolar para esse nível e tal discrepância tornou-se motivo de preocupação ao poder público em virtude da pressão social pelo aumento do número de vagas nas escolas no ensino primário e médio tanto na capital quanto nas regiões localizadas no interior do Estado." (CORRÊA E BARRETO, 1999, p. 5).

É nesse contexto que o Sistema de Organização Modular de Ensino é criado, assumindo características de um projeto emergencial para sanar as necessidades educacionais, sobretudo da população residente nas zonas rurais, assistindo aos anseios da população egressa do ensino fundamental (antigo 1º grau), mas que não tinha como dar continuidade ao nível subsequente.

Por outro lado, considerando a outra ponta da história, temos alguns sujeitos, os quais tiveram suas vidas, de alguma forma, atreladas ao referido Sistema em sua fase de implantação, e que, portanto dividem o protagonismo de suas memórias com aquelas presentes também nos documentos oficiais. Diante dos fatos e com o propósito de pluralizar os estudos a este respeito é que apresentaremos o SOME em sua composição inicial, reconstituída em diálogos com a memória incorporada à narrativa de dois docentes os quais foram selecionados para atuar nesse sistema ainda na sua fase projetual, portanto tendo a devida propriedade para reconstituir as abordagens dos traçados de nosso objetivo principal, a saber: desvendar, mediante ao relato inscrito nas sendas das memórias dos docentes, algumas composições do Some assumidas no início de sua implantação.

Somos movidos pelo questionamento: Quais as configurações assumidas pelo SOME em sua fase inicial, tomando-se por referência a perspectiva docente?

A abordagem qualitativa mediante as referidas proposições foram direcionadas na perspectiva de Chizzotti (2016, p. 28) já que o mesmo considera que os fenômenos humanos estão impregnados de características as quais possuem determinada especificidades como a "partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem os objetos de pesquisa"; portanto

as pesquisas que assumem o cunho qualitativo conseguem “extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis com uma atenção sensível”(idem).

Com relação à perspectiva da memória, mediante a utilização de fontes orais, esta foi coletada por meio de entrevistas semiestruturadas e os dados foram posteriormente tratados e aferidos através análise de conteúdo como uma forma de imputar o rigor necessário a construção do conhecimento. Bardin (1977) acentua que a construção do conhecimento implica em assumir uma “atitude de vigilância crítica” em relação ao real, impedindo de trata-lo mediante a “uma leitura simples”.

Dessa feita, partiremos da tomada de informações as quais foram organizados acervos da memória, pois pactuamos com as ideias de Ricoeur (2003), segundo o qual memória possui um *locus* privilegiado na reapropriação do passado, à medida que ela pode contar com o recurso privilegiado do reconhecimento para o qual a própria história está desguarnecida.

Nesse sentido percebemos que, diante dos aproximados 39 anos de existência do Sistema de Organização Modular de Ensino, muitos relatos de vida de educadores do estado do Pará se fundem e se confundem com a própria história do SOME e por intermédio do mergulho cuidadoso nesta interface que buscamos compor uma lógica de compreensão sobre as dimensões que embasaram algumas outras lógicas ao referido sistema.

Portanto acreditamos que a junção das histórias desses educadores carrega consigo um importante e relevante legado histórico que ajuda a decifrar aspectos, não só referentes à história do SOME, mas também contribuem com entendimentos sobre a história da própria educação do Estado do Pará.

## 2. Algumas bases teóricas da Nova História

São profícuos os debates que procuram problematizar os rumos da própria historiografia ocidental enquanto paradigma que se assentou por muito tempo em uma posição geradora de um senso comum, tal, que não poderia considerar novas formas de abordagem. Contudo, entre as décadas de 1970 e 1980 surge um movimento na França denominado de *La nouvelle histoire* ou Nova História que, segundo Burke (1992), irá abalar, de certo modo, essa conformação, muito embora, considere o marco desse movimento, um mais antigo, nos idos de 1929, com Lucien Leblvre e March Bloch e a fundação da revista dos Annales.

Dessa forma, a Nova História, passou a defender toda atividade humana como possibilidade de objeto da análise histórica, não mais sendo considerada secundária aos interesses dos historiadores ou limitada por interesses encerrados em análises condicionadas a vieses políticos. A partir desse reordenamento, era imprescindível que o passado, por muitos visto dentro de uma perspectiva totalizante, pudesse ser abordado também, do ponto de vista de suas partes, ou como descreverá Burke:

Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo, a feminilidade a leitura, a fala e até mesmo o silêncio. (1992, p.2)

Esse posicionamento implicou também em considerar outros ângulos que assumiriam as novas análises históricas, como a não mais potestade de referenciais historiográficos embasados em contextos mais amplos, ou levando-se em conta as palavras de Burke, agora era vez da “[...] história vista de baixo, em outras palavras, com a opinião das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social” (1992, p. 3).

O que consiste em dizer, nessa perspectiva, que as histórias vistas em contextos mais singulares, muitas vezes inativadas pela tradição da historiografia, por esta reconhecer apenas fontes oficiais, agora poderiam dialogar em pé de igualdade em outros extratos. Isso alavancou os estudos na perspectiva historiográfica, já que as fontes de composição de pesquisas ganhou um *plus*, com a possibilidade de inserção, tanto dos “novos” sujeitos, ou sujeitos que por muito tempo foram relevados em sua importância, quanto à inserção de acontecimentos da vida cotidiana individual e coletiva como objetos de preocupação epistemológica dos historiadores, “O movimento da história-vista-de-baixo também reflete uma nova determinação para considerar mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado do que costumavam fazer os historiadores profissionais”. (BURKE, 1992, p. 4)

Decorrentes dessa base destacam-se estudos como a História do Tempo Presente, a qual, segundo Chartier (1992), tornou-se importante, pois julga que sujeitos das pesquisas podem ser contemporâneos ao pesquisador, o qual lhes imerge nas narrativas de vida, o que implica na segunda consideração sobre essa orientação, ou seja, a consequente profusão de recursos acumulados pelas sociedades contemporâneas, os quais permitem não só a renovação, quanto à autonomia na produção do próprio pesquisador, inclusive de superar, ao escolher essa abordagem, alguns dos mais clássicos obstáculos à investigação histórica.

[...]o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto e, portanto partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais. Ele é, pois o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cuja história ele escreve. (CHARTIER, 1992, p. 215)

Não se pretende com a referência de Chartier minimizar as contribuições das pesquisas em História que assumem formas de acento mais tradicional, mas o que está posto em questão são os supostos privilégios dessa realidade ao manter determinada unicidade por meio de uma espécie de fratura entre o presente e o passado, além da predominância dos modelos de estudo que dão preferência ao nível *macro*, enquanto que o nível mais particular de exploração dos objetos de pesquisa acaba por ser diluído e reduzido a uma análise global, ou como afirma Rojas (2007, p. 107) “[...] o plano micro vem ser uma espécie de simples ‘espelho’ do geral, sendo obrigado a refleti-lo e a devolver passivamente sua imagem, talvez deformada ou defeituosa, mas sempre correspondente a essa dimensão geral”. É importante frisar que ao invés de restringir a história a níveis dicotômicos de escala, seria no mínimo interessante considerar que os diferentes níveis contêm lógicas singulares cujas explorações seriam mais profícuas em um movimento dialético entre ambas e não sob forma de superação de uma a outra.

Até mesmo porque, segundo Bédarida (2006) a expansão do campo da historiografia, de maneira quase que indispensável, propiciou a esta novos formatos, o que por si só acabou por inibir de certa forma a solubilização da história em formatos e intenções unificadores, “Por outro lado, a tendência dominante transferiu-se do global para o particular, do social para o individual, da macro-história para uma miríade de microelementos”. (2006, p.224).

Por outro lado Delgado e Ferreira (2013) expõe outra problemática do atrelamento das pesquisas históricas que tentam se cercar em um viés de mão única; para as autoras, trata-se de condicionar o trabalho de pesquisa a não mais existência de testemunhos vivos, o que asseguraria e ao menos tempo restringiria a objetividade aos arquivos documentais. Isso acabaria, segundo estas, por circunscrever a história a um domínio seletivo de especialistas.

Diante de todas essas considerações a história do tempo presente surge como uma possibilidade epistemológica que irá

buscar sua afirmação em outros meandros juntamente com a possibilidade de dialogar com testemunhos vivos que podem proporcionar outras leituras aos que se debruçarem sobre os aspectos do passado. Esse poder contrapositivo, bem como a possibilidade de imputar racionalidade a períodos com prolongamentos de alcance ao contemporâneo, possibilita visualizar a história do tempo presente como uma possibilidade promissora, através da qual podemos reconfigurar inclusive os olhares para a própria historiografia da educação na medida em que se permite, nessa abordagem, direcionar os caminhos da pesquisa a dimensões do contemporâneo, não subordinadas, necessariamente, à demarcações cronológicas obrigatoriamente determinadas, como único caminho para alcançar a objetividade de pesquisa.

Na realidade, segundo Delgado e Ferreira (2013) o sentido do direcionamento temporal nessa vertente fica mais ordenado por conta da condição de que a fonte histórica esteja atrelada as narrativas dos sujeitos tidos como protagonistas, os quais ajudarão a decifrar certos momentos do passado que podem ter seus prolongamentos lançados e explorados em outros sítios a exemplo do plano educacional.

Partindo dessa colocação, entendemos que o Sistema Modular, assim como outros projetos em educação, possui uma história que ainda se encontra nos documentos vivos emprenhados nas veredas das lembranças e nas experiências vividas de muitos sujeitos que colaboraram para que este fosse concebido e desenvolvido.

Nesse sentido de forma a partilhar das memórias dos sujeitos que contribuíram a este estudo e no intuito de alcançar composições referentes ao Sistema de Organização Modular de Educação o que nos aproxima do cerne da referida pesquisa. Optou-se por considerar como referencia para o estudo a fonte oral advinda das narrativas dos sujeitos, a fim de compreender a forma assumida pelo recorte pretérito atribuído ao Sistema Modular mediante a relação com estes protagonistas representados por dois professores os quais foram selecionados entre os períodos de 1980 a 1990 pela Secretária de Estado de Educação para desenvolver atividades neste sistema de ensino.

Além da contribuição dos docentes, foram feitos levantamentos bibliográficos e documentais sobre o tema. Reforça-se que os documentos arrolados serviram apenas como materiais complementares os quais, em conformidade com as narrativas, foram balizando o *corpus* de informações que será apresentado.

Quanto aos entalhes teóricos referentes a extratos da história do SOME, foram acessados nas dimensões do tempo presente. Explicam Delgado e Ferreira (2013) que é um complexo desafiador para um novo fazer histórico e em mesma medida permite reificar os parâmetros de utilização das fontes. Em outro segmento, Vila Nova (1998) faz inferência às fontes orais como outro ponto de contato entre história e memória, em que se considera que a dimensão daquela comporta mecanismos naturalmente resistentes ao esquecimento e, portanto passíveis de abrir compreensões do passado.

Para Delgado (2010) cria-se uma relação direta entre as fontes orais e a memória uma vez que esta se encarrega alimentar aquela, além disso, para a autora a memória poderia funcionar como um suporte básico capaz de ceder significado a um determinado tempo, se incumbindo de estabelecer nexos entre as experiências vividas e a própria história do presente, elaborando sentidos ao decorrido, projetando-os aos níveis do presente. Ao se referir a potencialidades da memória na produção do conhecimento histórico a autora relata que:

A memória, em sua extensa potencialidade, ultrapassa, inclusive, o tempo de vida individual. Nessa dinâmica, memórias individuais e memórias coletivas encontram-se, fundem-se e constituem-se como possíveis fontes para a produção do conhecimento histórico. ( DELGADO, 2010, p. 19)

Portanto, pensar a incursão no passado mediante a utilização de novos paradigmas da história, em lapsos de tempo mais recente necessita-se, antes de tudo, considerar tênue a linha de distanciamento entre as histórias geracionais dos sujeitos bem como seu paralelismo na decodificação de eventos objetivados num percurso consolidado no passado. Pressupõe-se que tais eventos ficam armazenados em modo de segurança nas sendas da memória e podem ser extraídos mediante a incursão nas fontes orais, as quais de fato estão longe de serem elementos impeditivos aos estudos nos campos da ciência histórica nos aportes referentes ao resgate e conservação nos domínios da educação.

### 3. Dos extratos da memória docente a análise de conteúdo

Apesar de já existirem muitos trabalhos a respeito do Sistema Modular de Ensino (SOME), nos levantamentos realizados sobre estudos que o tomavam como objeto a despeito de (NETO, 1998), (COSTA, 2010), (OLIVEIRA, 2010), (QUEIROZ, 2010), (BRAYNER, 2013), (SILVA, 2015), (RODRIGUES, 2016), (FERREIRA, 2018), (SILVA, 2018), (SACRAMENTO, 2018), (RODRIGUES, 2016), (MELO, 2018) e (MACHADO, 2018) verificou-se a partir de suas análises uma lacuna no que concerne a utilização de fontes orais em alinhamentos a memória docente para composição do Sistema de Organização Modular de Ensino em sua fase de implementação nos respectivos *corpus* de análise.

Tal constatação foi um dos propulsores necessários para se investigar o SOME, enquanto política pública de educação do estado, mediatizado pela memória dos professores participantes da pesquisa. Portanto de forma a dar conta do rigor necessária às delimitações levantadas em nosso objetivo foram utilizadas narrativas coletadas por meio de entrevista semiestruturada como instrumento metodológico, aliado à análise de conteúdo, cujo motivo da escolha foi a possibilidade desse método de análise dar o tom de equilíbrio tanto em relação ao rigor e a sistematização da pesquisa científica quanto em relação à subjetividade inerente as fontes orais.

A fim de alcançar a referida conciliação optou-se por compor a estruturação do *corpus* de pesquisa coletado por intermédio das narrativas docentes, por meio da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977) por acreditar que esta, ao transitar pela relação entre a objetividade e a subjetividade, se torna compatível com a própria mudança do *modus operandi* da pesquisa, que passa a nortear o giro paradigmático nas pesquisas de cunho historiográfico e que, como visto nas incursões direcionadas pela história do tempo presente, pôde ganhar certa legitimidade onde havia suspeição pelo fato de ter, por exemplo, como substrato, os relatos orais, implicando considerar agora a objetividade negada aos fragmentos de determinado fenômeno histórico vivenciado enquanto memória, tanto para delimitações referentes ao passado quanto a própria compreensão do presente, fazendo justiça a própria complexidade desses fenômenos históricos.

Nesse sentido entende-se que a análise de conteúdo segundo Bardin (1977) oferece um conjunto de técnicas múltiplas que se aplicam a discursos diversificados, sendo que a interpretação advinda dos extratos de suas estruturas gravita entre polos de objetividade e subjetividade, em uma paciente tarefa de desocultação. Esse instrumento analítico de investigação permite o desconfiar da “ilusão da transparência dos fatores sociais” aos serem submetidos a “uma compreensão espontânea”. (1977, p. 28).

A lógica da técnica consiste na relação entre a análise e descrição da superfície dos textos, aliada à dedução lógica dos fatores que determinam essas características. “Os saberes deduzidos dos conteúdos, não interesse em sua descrição, mas sim no que estes poderão nos ensinar sobre sua classificação que pode ser de diversas naturezas”. (BARDIN, 1977, p. 38 - 40).

Entretanto para que se faça a decodificação em classificações ou categoriais finais imputadas nos objetivos da pesquisa é necessário seguir algumas etapas, a saber:

a) a pré-análise: essa fase corresponde à organização propriamente dita. O que implica na escolha dos materiais ou documentos para análise, formulação de hipóteses e dos objetivos e elaboração dos indicadores utilizados na interpretação final. Comumente Bardin (1977) sugere que a pré-análise inicie com uma “leitura fluutuante” dos documentos para que se deixe invadir por suas impressões e orientações. É necessário constituir por meio do material escolhido para análise um *corpus* respeitando-se as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade.

No caso de nossa pesquisa essa fase foi representada pela escolha e transcrição das entrevistas de dois professores que lecionaram no Sistema Modular de Ensino no início de sua implantação de maneira a compor o corpus de análise. A pergunta que norteou nossa organização é a seguinte: Quais as composições assumidas pelo Sistema de Organização Modular de Ensino em sua fase projetual? b) Exploração do material: Essa fase consiste em definir operações de codificação. Silva e Fossá definem com bastante clareza os passos a serem seguidos nessa fase:

Nessa fase, o texto das entrevistas e de todo o material coletado é recortado em unidades de registro. Tomar-se-ão, como unidades de registro, os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo. Desses parágrafos, as palavras-chaves são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias são agrupadas de acordo com temas correlatos, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais são agrupadas tematicamente e originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função ocorrência dos temas resultam nas categorias finais. Assim o texto das entrevistas é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências. (SILVA E FOSSÁ, 2013, p. 4)

c) Tratamentos dos dados: A referida fase corresponde a interpretação dos dados mediante a obtenção das categorias finais e sua respectiva interpretação aliada aos referenciais teóricos. Nela “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. (BARDIN, 1977, P.81).

Os Resultados dos processos referentes às fases explanadas passaram a compor as categoriais iniciais geradas e representadas por recortes de unidades de registro advindos das entrevistas realizadas com os docentes, e posteriormente foram sintetizadas em categorias em categorias secundárias e finalmente em categorias finais, como apresentado no QUADRO 1 e na QUADRO 2, respectivamente.

#### QUADRO 1 - CATEGORIAIS INICIAIS

A figura a seguir representa todas as sistematizações categoriais realizadas até a obtenção das categoriais finais.

#### QUADRO 1 - REPRESENTAÇÃO DA SÍNTESE DOS PROCESSOS CATEGORIAIS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.

<b>Unidades de Registro</b>	<b>Categorias iniciais</b>
<p>P1: O que foi que aconteceu, o pessoal antigamente pra fazer o ensino médio vinha estudar aqui em Ananindeua. Ai foram formadas quatro turmas e essas quatro turmas, quer dizer...todo o estado pra você formar 4 turmas e o resto do povo? claro que naquele momento era diferente. E esse povo que se formava aqui no ensino médio já era pra ser professor inclusive até dar aula né</p> <p>E ai, o que acontece, pela necessidade de desse deslocamento de todo o estado, com poucas turmas, números de vagas oferecidas. Houve essa cobrança, em relação, as principais lideranças políticas aquela época dos municípios. Dai, na verdade quem veio fazer essa cobrança foram os políticos né.</p>	<b>Insuficiência de oferta no ensino de 2º grau</b>
<p>P2: Então quer dizer que ao cesso a educação básica era restrito. A formação, sobretudo a educação de professores qualificados, não tinha.</p> <p>Nesse momento, tinha uma pressão, tinha a pressão de alguns movimentos, com governo, mesmo você tendo um governo autoritário como você, teve do Alacid Nunes, mas a necessidade, que naquele momento o ensino médio só tinha aqui em Belém e aqui em Ananindeua.</p>	<b>Educação restrita</b>
<p>P1: E ai, o que acontece, pela necessidade de desse deslocamento de todo o estado, com poucas turmas, números de vagas oferecidas. Houve essa cobrança, em relação, as principais lideranças políticas aquela época dos municípios. O governo vai fazer? vai pedir uma proposta, a entidade naquele momento que era naquela época que era a FEP, que era SEDUC, e hoje é UEPA. Vai criar essa proposta. O nome dos técnicos, não me lembro, mas vai ter uns cinco, seis técnicos que vão é...elaborar essa proposta do SOME a nível de estado. Na verdade, e ai foi solicitado um projeto técnico específico, específico, da educação como alternativa pra educação no campo que foi, que se deu.</p>	<b>Interiorização da Educação</b>
<p>P:1 Mas o SOME é fundamental, no campo, é o único projeto original que nós temos, no estado do Pará. É...eu considero a maior política pública de educação da Secretaria Estadual de Educação, e além disso o SOME, no caso para os alunos, traz uma grande contribuição dentro da formação de qualquer um município né.</p>	<b>Projeto original</b>
<p>P:2 Porque ele não nasceu necessariamente fixo no campo (SOME), ele é itinerante, tá. Cuja a sua estrutura gestora, não esta lá no campo permanente, ela está em locais, tipo cidades, ela presta um serviço ao campo</p>	<b>Projeto de natureza Itinerante</b>
<p>P1: E nesse primeiro momento a política do governo era uma politica técnica, e qual era o curso que você formava naquele momento né? dentro da área do magistério? era pra ser professor, né. Então o curso era de magistério, você tinha vários outros cursos, como por exemplo, você tinha aqui nos grandes centros, mas o nosso caso do SOME, o SOME trabalhava... Nós tivemos, por exemplo, trabalhamos com o magistério, trabalhávamos com contabilidade e trabalhávamos com administração, mas 90%, acho que 99% por exemplo, do...SOME, nas localidades do SOME, funcionava o magistério.</p>	<b>Ensino profissional</b>

<p>P1: Mas tem essa situação, porque naquele momento, o que acontecia, inclusive a melhor aluna da turma era aproveitada, tinha necessidade de professores, então ela pegava a área de necessidade, e depois vinha pro CTRH, para ter formação. Formação, na época, era a dificuldade dos professores é... Não ter acesso, a gente dava formação pros professores né.</p> <p>P2: Necessidade da mão de obra pra lecionar pra as crianças de primeira e quarta série, por quê? Até então a formação dos professores, do estado do Pará até os anos de 80, quando o modular surge, eram todos concentrados em Belém. A universidade federal do Pará era a única, que na época era universidade. A Unama não existia, a Uepa não existia. A Unama só vem existir nos anos de 90, após ter passado por um longo processo de Unespa, e Ficom. Ela nasce como Ficom em 78, depois Unespa, até chegar a Unama que hoje foi vendida para o grupo ser educacional. Então o que acontece tudo era concentrado em Belém, tanto era que como eu lhe disse, eu fiz vestibular em Santarém, mas vim cursar ciências sociais em Belém porque não tinha nada.</p>	<b>Formação para o magistério</b>
<p>P2: Não deveria ter esta pretensão, mas o sistema modular acabou se tornando um programa que ganhou proporções que justificassem a sua permanência, porque havia esta carência de mão de obra, como já foi visto aqui, para atender principalmente no campo do magistério, professores qualificados para trabalhar com as crianças de primeira etapa do ensino do primeiro grau na época, hoje ensino fundamental.</p>	<b>Programa de qualificação</b>

Fonte: dados da pesquisa de campo.

O quadro 2 representa todas as sistematizações categoriais realizadas até a obtenção das categoriais finais.

#### QUADRO 2 - REPRESENTAÇÃO DA SÍNTESE DOS PROCESSOS CATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS SECUNDÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Insuficiência de oferta no ensino de 2º grau	Expansão do ensino médio	Alternativa educacional não-urbana
Educação restrita		
Interiorização da Educação		
Projeto original		
Projeto de natureza Itinerante	Atendimento escolar remoto	
Ensino profissional	Ensino Profissional	
Formação para o magistério	Qualificação	Habilitação profissional
Programa de qualificação		

Após os sucessivos refinamentos analíticos foram identificadas como composições atribuídas ao SOME as categorias "Alternativa educacional não-urbana" e "Habilitação profissional". E sobre as referidas categorias alguns diálogos devem ser salientados. Com relação à categoria "Alternativa educacional não-urbana", se fizemos alguns entrelaces com o contexto local da educação paraense no período referente a década de 1980, é necessário considerar que o atendimento a educação básica no ensino primário e médio ainda eram insipientes, sobretudo nos municípios mais longínquos do Estado. Como atestam Corrêa e Barreto (1999) ao retratar um panorama da expansão do ensino em nível médio, especialmente no meio rural. Os autores enfatizam que no período de referente à década de 80, o atendimento escolar em todos os níveis de ensino, sobretudo no médio era exíguos, isso porque havia uma série de problemas no setor educacional:

As dificuldades herdadas do regime militar englobavam entre outras questões a insuficiência do número de alunos matriculados em relação à população na faixa etária escolar, o elevado número de professores não titulados exercendo o magistério, a limitada capacidade da rede física escolar para absorver a demanda de alunos existentes e o diminuto espectro de abrangência do sistema escolar em relação à dimensão geográfica e populacional paraense. (CORRÊA E BARRETO, 1999, p. 5)

O trecho acima descrito retrata um panorama geral de dificuldades no âmbito da educação básica vivenciada no estado tanto na região urbana, se tornava mais grave no âmbito rural e acabou se avolumando devido ao crescente contingente populacional geral, o qual passou "em 1983 de 1.243,180 para 1.861,530 até 1990". (CORRÊA E BARRETO, 1999, p. 5), sem que em mesma medida este crescimento fosse acompanhado pelo aumento de vagas no sistema educacional do Estado. Os referidos autores destacam que essa situação corroborou para gerar pressões sociais que incluíam as reivindicações por vagas nos estabelecimentos de ensino.

Com esses indícios observamos um cenário educacional em déficit, em um estado de dimensões continentais que agora tinha seus governantes, envolvidos por pressões sociais a aumentar o quadro de vagas em todos os níveis, principalmente na zona rural. Percebemos dessa forma como foi se moldando a realidade na qual o SOME foi concebido, em um cenário que urgia a atender a população em idade escolar tanto da cidade quanto dos interiores.

Particularmente no que diz respeito ao ensino médio, além da oferta do ensino sob a forma regular, desde 1980 a Secretaria de Estado de Educação já vinha implementando uma estratégia pedagógica alternativa de ensino denominada Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), concebida especialmente para atender uma parte da demanda estudantil residente nos municípios paraenses que até aquele ano ainda não possuíam a referida modalidade de ensino. (CORREA E BARRETO, 1999, p. 6)

A referida observação apresenta total pertinência com as contribuições acessadas em interfaces com a memória dos educadores uma vez nelas se deixa entrever que a insuficiência na oferta do ensino de 2º grau, e conseqüente restrição do acesso à educação nesse nível, particularmente nas zonas rurais, fato que aciona movimentos de pressão política pela oportunização no número de vagas para os alunos egressos do 1º grau, e acabar por levar o governo do estado, na época, a solicitar por meio da Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP), uma proposta que viesse atender aos anseios da população em idade escolar. É nesse substrato inicial que o SOME será gestado em sua conotações iniciais referendadas pelos docentes como Alternativa educacional não-urbana.

A outra composição atribuída a esse Sistema consiste em dimensioná-lo inicialmente para “Habitação profissional”. Para tecer relações a respeito desse aspecto vale considerar que outra grande carência no estado, no que diz respeito à educação era com relação a um “elevado número de professores não titulados exercendo o magistério” (CORRÊA E BARRETO, 1999, p. 5), em muitos casos por conta da impossibilidade de vir a capital realizar a formação necessária que os permitisse atuar no ensino de 1º e 2º grau, em grande parte pela ausência da formação em suas localidades de origem.

Com isso acabou-se por criar uma situação de conveniência que também justificou a implantação do SOME bem como contribuiu para composição de seu formato de caráter profissionalizante, pois, além promover o atendimento a população dos interiores com o ensino de 2º grau, possibilitava aos alunos egressos do 1º grau a adquirirem habilitação específica para dar aulas no ensino de 1º grau de 1ª a 4ª séries inclusive em consonância com as próprias diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, em vigência na época, a LEI nº 5.692/71, no art. 30, alínea “a” a qual embasava essa condição, bastando para tanto o término do 2º grau pelo estudante e sua opção pelo magistério.

Contudo, mesmo com o recurso da memória, é importante frisar, considerando nosso recorte histórico, que havia uma orientação, desde a LDB de 1961, que segundo Teodoro (2010) corroborava para que o ensino profissionalizante se universalizasse, pois a não oferta de uma habilitação ao aluno, segundo essa corrente, poderia gerar frustração devido à falta de preparo profissional, o que não aconteceria caso este tivesse uma habilitação profissional que o impulsionaria a terminalidade do curso. Essa orientação, mencionada pela autora, irá permanecer na LDB de 1971, na qual será exigida nos currículos do 2º grau além do núcleo comum, uma formação mínima em uma determinada base profissional, ou formação especial que se destinava a habilitação profissional, ou seja, a formação para o ensino médio já se conformava dentro dessa tendência profissionalizante e dessa forma passou a influenciar, sobretudo o formato inicial de composição do SOME como projeto de educação.

É importante frisar que com advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação esse cenário de formação ofertada pelo SOME, o qual assumiu inicialmente dimensões orientadas para a formação profissionalizante será desmanchado e reorganizado para se alinhar as novas diretrizes da Lei nº 9.394/96. No que concerne ao ensino médio, tal fator necessita de maiores explicações com aprofundamentos, considerando-se o período e as repercussões da nova LDB no que diz respeito ao Sistema Modular, servindo inclusive como sugestão de pesquisas que tratem dessa temática.

### Considerações finais

Investigar a história no tempo presente como aportes à educação implica em transitar em um terreno fecundo, isso porque temos a possibilidade de além de trabalharmos com as fontes orais e memórias para compor o quadro das pesquisas, poderemos visitar por esse meio desse âmbito reduções mais singulares das escalas históricas.

Dessa forma é no nível das vivências dos sujeitos em tempos e lugares diversos que podemos entender a inerência destes enquanto elementos componentes de uma realidade que é complexa e multiforme. Isso, contudo não implica em abandonar a já consolidada dimensão oficial e global da história, antes de tudo entendemos a relação entre as referidas dimensões é mais profícua do que necessariamente o confronto entre elas.

Nas incursões feitas às memórias docentes referentes ao SOME destaca-se o papel de protagonismo dos sujeitos nesta pesquisa, os quais por meio de suas falas proporcionaram captar algumas dimensões assumidas por este projeto na fase precursora, o que de fato forneceu inteligibilidade suficiente para compreender, como ao longo de sua implantação, este foi ganhando seus contornos iniciais, inclusive com a influência do contexto educacional tanto em nível regional, quanto nacional.

Na História do Tempo Presente os territórios da memória comportam um potente mecanismo de preservação que mantém as histórias vivas, bem como se encontram em um *locus* privilegiado ao transitar no passado com extensões de sua compreensão até mesmo no tempo presente. Pensar a memória da educação como pertencente a todos os sujeitos que dela fizeram e fazem parte, é sim um exercício dialético capaz de superar, de certa forma, nossa própria impressão da História com sentido único.

### REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRAYNER, C. N. M. Um estudo avaliativo do Ensino Médio Modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPA, PARÁ, 2013. Disponível em: <<http://educampo.miriti.com.br/arquivos/Biblioteca/0102.pdf>>. Acesso em: 28 Jan. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 02 Fev. 2019.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em 10 abril de 2019.

BÉDARIDA, F. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, M. de M. e AMADO, J. Usos & abusos da história oral. p. 224. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.). A escrita da história, novas perspectivas. p.7-37. São Paulo: UNESP, 1992.

CORRÊA, P. S. A; BARRETO, E. A. O Ensino Médio no Estado do Pará segundo as estatísticas oficiais: Os impasses das Políticas Públicas Educacionais e os desafios para o século XXI. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/>. Acesso em: 21 março 2019.

CARRION, R. A escola dos "Annales" e a "nova" história. Revista Princípios, São Paulo, n. 42. Ago. 1996. Disponível em: <<http://revistaprincipios.com.br/revistas/edicao/42>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: BURKE, P. (org.). A escrita da história, novas perspectivas. p. 215-218. São Paulo: UNESP, 1992.

DELGADO, L. A. N. História oral e narrativa: tempo, memórias e identidade. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELGADO, L. A. N.; FERREIRA, M.M. História do tempo presente e ensino de história. Revista História Hoje. Vol. 02, nº 04, p. 19-34, 2013.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

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. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 1998.

PARÁ, Lei n. 7.806, de 29 de abril de 2014. Dispõe sobre a regulamentação e funcionamento do Sistema Modular de Ensino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, PA: 30 de abril. 2014. Disponível em: <http://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.DOE.pdf>. Data da consulta: 12 Jan. 2019.

RICOER, P. *Memory, History, Oblivion*. Budapeste, 2003. Disponível em: [http://www.uc.pt/fluc/uidief/textos\\_ricoeur/memoria\\_historia](http://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia). Acesso em: 28 Jan. 2019.

RÉMOND, R. Algumas questões de alcance geral à guisa de Introdução . In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. p. 203-209. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ROJAS, C. A. A. Convite a outra micro-história: A micro-história italiana. In: ROJAS, C. A. A. ; MALERBA, J. (orgs.). *Historiografia contemporânea em perspectiva crítica*. p.97-182. São Paulo: EDUSC, 2007.

SILVA, A. H. ; FOSSÁ, M. I . *Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. *Qualitas Revista Eletrônica*, [S.l.], v. 16, n. 1, may 2015. ISSN 1677-4280. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>>. Acesso em: 21 fev. 2019. Doi:<http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v16i1.2113>.

[1] A terminologia 1º e 2º graus foi mantida ao longo do texto, em consonância com a Lei Nº 5.692/71 ainda vigente no recorte histórico da pesquisa.