

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n1e26128>

Educação do campo e o sistema de organização modular de ensino em uma comunidade ribeirinha de Gurupá/PA

Field education and the modular teaching system in a riverside community of Gurupá, Pará

Educación rural y el sistema modular de enseñanza en una comunidad ribereña de Gurupá, Pará

Fabíola Aparecida Ferreira Damacena

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9552-0652>

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7075-6503>

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as possíveis contribuições do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no processo formativo e na permanência dos sujeitos do campo em seus territórios de pertencimento. O SOME é uma política pública educacional do Estado do Pará, gerida pela Secretaria de Estado de Educação, voltada ao atendimento de jovens do Ensino Médio que vivem em áreas rurais e ribeirinhas. A pesquisa foi realizada na comunidade Santa Luzia, localizada no rio Moju, área ribeirinha do município de Gurupá-PA, e adotou-se uma abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com professores, pais, estudantes e lideranças comunitárias. Os resultados indicam que, apesar de representar uma conquista importante para as comunidades do campo, a implementação do SOME enfrenta inúmeros desafios, como a ausência de uma coordenação específica, a falta de professores, carências estruturais e descontinuidades causadas por questões político-partidárias. Ainda assim, o SOME é reconhecido por sua relevância na ampliação do acesso ao Ensino Médio e na valorização da permanência dos jovens em seus territórios.

Palavras-chave: ensino médio; sistema de organização modular de ensino; educação do campo; comunidade ribeirinha; políticas públicas.

Abstract: This article aims to analyze the possible contributions of the Modular Teaching System (SOME) to the educational development and permanence of rural students in their territories of belonging. SOME is a public educational policy of the state of Pará, managed by the State Department of Education, and is aimed at serving high school students living in rural and riverside areas. The research was conducted in the community of Santa Luzia, located on the Moju River, a riverside area in the municipality of Gurupá-Pará. A qualitative approach was adopted, with semi-structured interviews conducted with teachers, parents, students, and community leaders. The results indicate that, despite representing an important achievement for rural communities, the implementation of SOME faces numerous challenges, such as the lack of specific coordination, a shortage of teachers, infrastructural deficiencies, and discontinuities caused by political-partisan issues. Nevertheless, SOME is recognized for its relevance in expanding access to high school education and supporting the permanence of young people in their territories.

Keywords: high school; modular teaching system; rural education; riverside community; public policies.



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las posibles contribuciones del Sistema Modular de Enseñanza (SOME) en el proceso formativo y en la permanencia de los sujetos del campo en sus territorios de pertenencia. El SOME es una política pública educativa del estado de Pará, gestionada por la Secretaría de Educación, orientada a jóvenes de la enseñanza secundaria que viven en zonas rurales y comunidades ribereñas. La investigación se realizó en la comunidad de Santa Luzia, ubicada en el río Moju, un territorio ribereño del municipio de Gurupá-Pará. Se adoptó un enfoque cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas con docentes, padres, estudiantes y líderes comunitarios. Los resultados indican que, a pesar de representar una conquista importante para las comunidades rurales, la implementación del SOME enfrenta numerosos desafíos, como la ausencia de una coordinación específica, la falta de docentes, deficiencias estructurales y discontinuidades provocadas por cuestiones político-partidarias. Aun así, el SOME es reconocido por su relevancia en la ampliación del acceso a la enseñanza secundaria y en la valorización de la permanencia de los jóvenes en sus territorios.

Palabras clave: enseñanza secundaria; sistema modular de enseñanza; educación rural; comunidad ribereña; políticas públicas.

1 Introdução¹

Refletir sobre as políticas educacionais destinadas aos territórios do campo é também refletir sobre nossas próprias vivências e compromissos como educadoras e pesquisadoras da realidade que narramos. Os desafios enfrentados pelos povos e comunidades tradicionais para que o direito à educação seja efetivado nos interpelam diretamente e nos movem. Este texto é atravessado por essas inquietações e se propõe a problematizar como a política pública da Educação do Campo tem se materializado nas escolas, considerando sua origem como conquista de um movimento coletivo de luta por direitos, especialmente a partir da década de 1990, em busca de igualdade de acesso para os sujeitos do campo.

Desse modo, a Educação do Campo, antes marginalizada nas pautas educacionais brasileiras, passou a ocupar um lugar de maior centralidade na agenda pública. Essa virada se deu acompanhada da evidência de diversos desafios que marcam essa modalidade: a precariedade na infraestrutura escolar, as dificuldades de

¹ Nota de colaboração: Este artigo é fruto de um processo coletivo de escuta, orientação e acompanhamento realizado ao longo de quatro anos no contexto do Tempo Comunidade, componente formativo da Licenciatura em Educação do Campo da UFPA. As reflexões aqui apresentadas resultam da vivência como professores/as e orientadores/as do Curso, em diálogo constante com os estudantes em seus territórios, a partir da autoria coletiva dos saberes que nascem nos territórios, nos encontros, nos acompanhamentos de tempo comunidade, bem como, dos dados levantados, registrados e analisados nos relatórios de pesquisa dos estudantes do Curso de Educação do Campo com os quais trabalhamos. A colaboração de Tarciane Lourenço Alho, egressa do curso e ex-estudante do Sistema Modular de Ensino (SOME), foi essencial para a construção deste trabalho. Sua trajetória formativa e como professora da rede municipal de Gurupá, na Escola Gomes Netto, bem como sua participação nos processos de levantamento de dados durante os tempos comunidade ofereceram elementos fundamentais para a análise aqui proposta. Reconhecemos sua contribuição ética, metodológica e política como parte constitutiva deste artigo.

acesso e permanência dos estudantes, a escassez de professores com formação adequada e, em muitos territórios, a ausência da oferta do ensino médio.

Esses elementos revelam a urgência de se construir políticas que não apenas ampliem o direito à educação, mas que também se comprometam com o modo de educar os sujeitos do campo, respeitando seus tempos, territórios e modos de vida. Como nos lembra Caldart, Kolling e Cerioli (2002, p. 27), ao tratar sobre a proposta de uma política educacional dirigida aos povos do campo, destaca a necessidade de “[...] pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos”.

A aprovação da Resolução CNE/CEB nº 01 de 2002 (Brasil, 2002), representou um marco político conquistado a duras penas pelos movimentos sociais do campo, após décadas de silenciamento e negação de direitos. Ao instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece oficialmente a existência de modos próprios de vida, de organização social e de ocupação dos territórios rurais, modos que, historicamente, foram ignorados pelas políticas educacionais tradicionais.

O texto da referida Resolução afirma a diversidade do campo como fundamento para a constituição da identidade da população rural e sua inserção cidadã na construção da sociedade brasileira. Esse reconhecimento inaugura, no plano legal, a possibilidade de uma educação comprometida com os sujeitos do campo, respeitando suas histórias, realidades, saberes e modos de vida vinculada as diversas identidades dos povos e comunidades amazônidas.

O Parágrafo Único, do Artigo 2º, da Resolução (Brasil, 2002), deixa explícito que a escola do campo deve estar articulada às realidades locais, aos tempos e aos saberes dos povos que ali vivem. Com isso, a normativa aponta para um projeto de educação comprometido com os territórios e com os conhecimentos tradicionais das comunidades rurais. Esse posicionamento confronta a lógica homogênea e urbana que, historicamente, tem sido imposta a essas populações.

É nesse cenário de desigualdades históricas e negação de direitos que se insere o presente artigo, fruto de uma trajetória de pesquisa e formação construída no interior do curso de Educação do Campo. O estudo aqui apresentado analisa a oferta do ensino médio em uma comunidade ribeirinha do município de Gurupá/PA, com

ênfase no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), uma política pública educacional criada pelo governo do estado do Pará na década de 1980, como resposta às limitações do modelo tradicional de escolarização.

O SOME surgiu em meio a um contexto marcado por distâncias territoriais imensas, dificuldades de acesso e baixa densidade populacional, fatores que, segundo Brayner (2013, p. 17), historicamente serviram como justificativa para o Estado se ausentar: “[...] grandes distâncias do extenso território do Pará, difícil acesso geográfico e número de alunos insuficiente que justifiquem a criação da escola regular”. Este trabalho, portanto, busca compreender até que ponto essa política tem garantido, de fato, o direito à educação para os jovens do campo, não como concessão, mas como conquista.

Durante o acompanhamento e orientação das pesquisas de tempo comunidade, tivemos a oportunidade de nos aproximar e conhecer de perto a realidade de nossos discentes, da Educação do Campo. A partir dessa experiência de orientação que ocorre, muitas vezes, no espaço das escolas das comunidades, nos deparamos com muitas situações de violação de direitos e precariedades na oferta da educação básica nas escolas do campo.

Nesta pesquisa, trazemos para reflexão dados produzidos nesse processo de pesquisa e orientação coletiva, sistematizados pelos estudantes em seus relatórios de tempo comunidade. Somamos nossas experiências e reflexões e, entre escutas atentas, entrevistas, trocas e convivência com os sujeitos do território, fomos gestando este estudo como expressão de uma prática investigativa comprometida com a realidade e com o direito à educação nas comunidades ribeirinhas.

Questionamos, a partir dessa experiência, até que ponto o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) tem contribuído efetivamente para o acesso e a permanência de jovens do ensino médio na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gomes Netto, localizada na comunidade ribeirinha de Santa Luzia, no rio Moju, município de Gurupá-PA. Nosso objetivo central é analisar as possíveis contribuições dessa política pública no processo formativo e na permanência dos sujeitos do campo em seus territórios de pertencimento.

A implantação do SOME na comunidade ribeirinha Santa Luzia resultou de um processo coletivo de lutas protagonizado por famílias, movimentos sociais e a Pastoral da Juventude. Esse marco histórico permitiu que os jovens permanecessem em suas

comunidades sem interromper sua trajetória educacional, ressignificando a escola como espaço de pertencimento e resistência no território (Alho, 2020).

A escassez de escolas e turmas de ensino médio no campo, denominado, à época, como segundo grau, forçava os jovens a se deslocarem de suas comunidades para os centros urbanos, com a esperança de concluir a educação básica. Esse movimento compulsório revelava não apenas a ausência do Estado nas regiões rurais, mas também a negação sistemática do direito à educação para os sujeitos do campo.

Diante desse cenário, foi elaborado um projeto experimental. Com o tempo, essa proposta passou a ser reconhecida como uma alternativa possível para enfrentar os índices de desigualdade educacional no interior do estado. Seu impacto foi particularmente significativo na região amazônica, em comunidades rurais, quilombolas e ribeirinhas, onde o ensino regular não era ofertado.

Segundo Oliveira (2013), desde sua implantação, o programa foi inicialmente administrado pela Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP), atendendo aos estudantes de quatro municípios. Toda a documentação dos alunos e dos professores, assim como a certificação dos concluintes, ficava sob a responsabilidade do Instituto de Educação do Pará (IEP). A partir de 1982, o gerenciamento do programa passou para a SEDUC-PA, por meio da Resolução nº 161/82 (Brasil, 1982), de 3 de novembro daquele ano.

Foi nesse contexto de exclusão e abandono que surgiu o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). A proposta pedagógica foi pensada para atender às comunidades tradicionais, buscando oferecer uma formação articulada aos aspectos socioculturais, econômicos e políticos dos territórios em que está inserida.

Embora concebido como medida emergencial, o SOME rapidamente se consolidou como uma alternativa concreta diante da ausência de políticas educacionais regulares para o ensino médio no campo. Como destacam Nascimento, Costa e Oliveira (2020, p. 24),

[...] em apenas sete anos após a implantação do ensino médio modular por meio do SOME, a Secretaria de Estado de Educação conseguiu estender o ensino de segundo grau para mais municípios do que todas as suas políticas para esse nível de ensino no Pará.

Tal avanço evidencia o impacto inicial do programa na ampliação do acesso ao ensino médio em áreas historicamente desassistidas. Ao mesmo tempo, esse dado revela a omissão prolongada do Estado na garantia desse direito básico às

populações tradicionais. Essa expansão ocorrida em curto espaço de tempo contrasta com a lentidão e a insuficiência das políticas educacionais anteriores. Assim, o êxito do SOME explicita o caráter reativo das ações estatais, que só passam a responder às demandas territoriais após longos períodos de negação do direito à escolarização.

Diante da ampliação do atendimento educacional nos anos iniciais, o SOME foi reconhecido oficialmente como política pública por meio da Lei nº 7.806, em abril de 2014 (Pará, 2014). A proposta passou a ser referência, sobretudo no ensino médio, por possibilitar que jovens do campo permanecessem em seus territórios, junto às famílias e às atividades cotidianas. Como destacam Nascimento, Costa e Oliveira (2020, p. 25):

Esse modelo se ajustou tão bem à complexidade geográfica dessa parte da região amazônica, que atravessou os tempos e está prestes a completar quatro décadas, tendo passado por vários governos, consolidando-se no quadro educacional da Secretaria Executiva de Educação do Estado (SEDUC), saindo da esfera de projeto para ser efetivamente uma política pública de educação do estado do Pará.

É a partir desse cenário complexo, entre avanços e lacunas, que nos colocamos como autoras implicadas nesta investigação. O estudo que apresentamos emerge de uma trajetória construída com os pés no território e com os olhos voltados para as políticas que moldam (ou desestruturam) a Educação no Campo. O que aqui narramos não é apenas um recorte teórico: é também uma travessia formativa, vivida entre os Tempos Comunidade e os espaços da escola, entre as escutas feitas à beira do rio e as leituras que nos ajudam a interpretar a realidade.

O Ensino Médio Modular padece de uma aguda crise no que diz respeito a falta de investimento em infraestrutura acompanhada de uma ausência enorme do poder político do Estado, que apenas mantém os pagamentos de salários para os professores e acha que “está tudo resolvido” na educação do ensino médio, o que na verdade esconde ou escamoteia as realidades, para não mostrar as decadências em que vivemos no ensino médio público no Pará (Sacramento, 2018, p. 116-117).

Justificamos esta pesquisa pela urgência de produzir conhecimento comprometido com a realidade da comunidade ribeirinha de Santa Luzia e de refletir criticamente sobre o papel do SOME nesse contexto. Nos perguntamos: quais os avanços e desafios dessa política para estudantes e famílias? Seus direitos estão sendo garantidos? Que condições estruturais e pedagógicas são oferecidas? E o que ainda precisa ser feito para que a permanência e a qualidade da educação sejam

asseguradas? Este estudo busca, assim, contribuir com o debate sobre os sentidos e as contradições dessa modalidade de ensino nos territórios do campo.

Os resultados evidenciam que, embora o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) represente uma conquista histórica e tenha ampliado o acesso ao ensino médio no território, sua materialização ainda é marcada por precariedades estruturais, fragilidades pedagógicas e pela presença limitada do Estado. Tais condições impactam diretamente a permanência dos jovens na escola e revelam as contradições entre o reconhecimento legal do direito à educação e sua efetivação concreta nas comunidades ribeirinhas. A seguir, apresentamos os caminhos metodológicos que deram corpo a esta pesquisa.

2 As trilhas metodológicas e o contexto da pesquisa

Na busca por compreender a realidade que circunscreve esta pesquisa e responder ao problema que a orienta, optamos por uma abordagem qualitativa. Trata-se de uma investigação de natureza exploratória e descritiva, voltada à análise do funcionamento do SOME e de sua relação com o direito à escolarização dos jovens do campo. Essa opção metodológica está articulada a uma perspectiva de pesquisa-formação, conforme propõe Josso (2004, 2010).

A pesquisa-formação como modalidade de pesquisa vislumbra criar condições de produção de conhecimento e transformação da prática pedagógica a partir de um processo de ação-reflexão. Para Josso (2004, p. 37), “[...] a formação pode ser considerada como a ação de uma instituição, como o conjunto das modalidades desta ação, como ação de exortação ou como atividade própria da pessoa”. Nessa perspectiva, a formação permite que os sujeitos possam refletir sobre seu percurso formativo, objetivando a prática de um exercício consciente a respeito da sua própria formação e dos conhecimentos que resultam desse processo. Tal escolha justifica-se pela necessidade de uma análise situada, comprometida com os territórios e com as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto dos Tempos Comunidade (2019-2023) do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará, tomando como campo empírico a Escola Municipal de Ensino Fundamental Gomes Netto, localizada na comunidade ribeirinha de Santa Luzia, no município de Gurupá/PA, às margens do rio Moju. Nessa

escola funcionava uma turma do ensino médio vinculada ao SOME, anexa da Escola Estadual de Ensino Médio Marcílio Dias, situada na sede do município.

Para fins de sistematização metodológica, participaram da pesquisa estudantes do ensino médio modular, professores do SOME, familiares e lideranças comunitárias da comunidade ribeirinha de Santa Luzia, todos diretamente vinculados à implementação da política investigada. A pesquisa envolve três discentes, dois pais de alunos, uma liderança comunitária e três estudantes do SOME, todos vinculados à localidade do rio Moju.

Para preservar a identidade dos sujeitos, seus relatos são apresentados ao longo do texto por meio de identificações genéricas, tais como Estudante (E1, E2...), Professora (P), Familiar (F) e Liderança Comunitária (LC), conforme a natureza das narrativas.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes da pesquisa	Vínculo com a pesquisa	Comunidade de pertencimento	Forma de identificação no texto
Três estudantes do Ensino Médio	Alunos matriculados no (SOME) na escola Gomes Netto	Comunidade Santa Luzia e comunidade Anjo da Guarda (Gurupá/PA)	Estudante (E1, E2...)
Três professores do SOME	Professores do Ensino Médio na Escola Gomes Netto	Comunidades Santa Luzia e Anjo da Guarda (Gurupá/PA)	Professora (P)
Dois familiares das comunidades locais	Pais e responsáveis pelos estudantes participantes	Comunidades Santa Luzia e Anjo da Guarda (Gurupá/PA)	Familiar (F)
Uma liderança comunitária	Representantes comunitários vinculados à escola e à comunidade	Comunidades Santa Luzia e Anjo da Guarda (Gurupá/PA)	Liderança Comunitária (LC)

Fonte: As autoras.

Os dados foram produzidos a partir da análise dos relatórios de Tempo Comunidade elaborados pelos estudantes do curso de Educação do Campo, de entrevistas com perguntas abertas e fechadas dirigidas aos participantes da pesquisa. O uso das entrevistas revela-se fundamental para compreender os modos de vida, os cotidianos e os posicionamentos dos sujeitos em seus contextos sociais (Lüdke; André, 1986).

Além disso, foi apresentado aos entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse procedimento teve como objetivo assegurar os direitos dos participantes, tais como sigilo, confidencialidade e a possibilidade de

desistência a qualquer momento da pesquisa. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise.

As análises dos dados orientaram-se por uma perspectiva interpretativa, buscando compreender os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas no âmbito da oferta do ensino médio modular, em diálogo com o referencial teórico da Educação do Campo. Esse movimento possibilitou aos participantes narrarem suas experiências, percepções acerca do funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME).

O território investigado integra o Arquipélago do Marajó, uma região marcada por complexidades e pluralidades, tantas Amazônia dentro de uma só. Um lugar onde a vida pulsa entre várzeas e terras firmes, e onde se inscreve, com força, a história dos povos do campo da Amazônia. Como nos lembra Gonçalves (2005, p. 9):

Há a Amazônia da várzea e a da terra firme. Há a Amazônia dos rios de água branca e a dos rios de águas pretas. Há a Amazônia dos terrenos movimentados e serranos do Tumucumaque e do Parima, ao norte, e a serra dos Carajás, no Pará, e há a Amazônia das planícies litorâneas do Pará e do Amapá. Há a Amazônia dos cerrados, a Amazônia dos manguezais e a Amazônia das florestas.

Na comunidade investigada, a escola é organizada pedagogicamente a partir do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), com o objetivo de garantir o direito à educação e ampliar o acesso dos jovens do campo à escolarização (Porto; Araújo; Tenório, 2009). O SOME é implantado em polos estratégicos dos municípios para atender estudantes de diversas comunidades rurais, buscando viabilizar a conclusão do ensino médio como parte da educação básica.

O município de Gurupá, com 397 anos de fundação e cerca de 35 mil habitantes, possui uma configuração majoritariamente rural: apenas 35% da população reside na sede, enquanto 65% vivem em comunidades ribeirinhas e quilombolas. Muitas dessas localidades estão geograficamente distantes, chegando a até 14 horas de viagem fluvial até a sede do município, o que dificulta o acesso das famílias aos serviços básicos. Apesar disso, todas essas comunidades são atendidas com o ensino fundamental.

A economia local é sustentada pelo extrativismo, com destaque para a coleta e comercialização do açaí, cacau, palmito manejado e madeira. Há também produção para o consumo familiar, como cupuaçu, banana, arroz, milho, além de criações de

pequeno porte e confecção artesanal de utensílios como remos, paneiros e abanadores.

A escola Gomes Netto, atende estudantes de cinco comunidades católicas, São João, Santa Luzia, Santa Maria, Santo Anjo da Guarda e Santa Lúcia (onde está localizada), e uma comunidade de congregação evangélica: Nova Ancião. Essa diversidade religiosa e territorial revela a amplitude do vínculo que a escola estabelece com o seu entorno.

Esta imagem, apresenta a EMEF Gomes Netto possui uma estrutura comumente encontrada em comunidades ribeirinhas. A escola do campo é um espaço agregador e ecumênico, um território de convivência, formação e afirmação de fortalecimento de identidades coletivas de pertencimento.

Figura 1– Escola Municipal de Ensino Fundamental Gomes Netto



Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

A presença dessa diversidade de sujeitos reforça a força coletiva que marcou a luta pela chegada do ensino médio à região. Junto aos movimentos sociais, à Igreja Católica (em especial a Pastoral da Juventude) e demais lideranças locais, nos articulamos em defesa do direito à educação para o campo. Essa mobilização resultou, em 2010, na implantação da primeira turma do Ensino Médio Modular (SOME) na referida instituição de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), “[...] estabelece como dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio, cabendo-lhe a promoção deste direito constitucional a todos os jovens e adolescentes brasileiros, sem distinção de qualquer natureza”, sobretudo para os

ribeirinhos que historicamente sofreram com ausência e descaso desta importante política pública em nosso território ribeirinho, o que implicou o não cumprimento dos nossos direitos, haja visto que por essas razões se faz necessário uma valorização por partir dos órgãos responsáveis. Pereira (2010, p. 188), nos ajuda a refletir:

Na atual conjuntura do contexto do processo educacional brasileiro que possibilitou a descentralização dos sistemas de ensino, garantida por lei, permitindo que os estabelecimentos oficiais de ensino mantidos pelos Estados em regime de colaboração com os municípios pudessem levar a educação básica as regiões ribeirinhas mas distantes de nossas cidades, criando dessa, forma, condições de acesso para jovens e adultos filhos dos trabalhadores do campo prosseguirem em direção a continuidade de sua escolarização básica e obrigatoria ofertada em seu próprio contexto social.

Sabemos que a educação é um direito garantido por lei e que todo cidadão tem o direito de ingressar e de permanecer de forma gratuita, em uma escola localizada em seu próprio território, em sua comunidade. No entanto, na prática, essa garantia não se concretiza para todos. A situação é ainda mais grave quando se trata das escolas do campo, das águas e das florestas, onde o acesso ao ensino médio está centralizado na sede do município, dificultando a continuidade dos estudos para os jovens do campo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Gomes Netto, teve sua origem no ano de 1985, e recebeu esse nome em homenagem ao senhor Benedito Saboia Netto, seu fundador. Na época, as aulas funcionavam na casa desse senhor, de modo que o objetivo da escola era proporcionar a educação básica ao povo daquela localidade, atendendo aos filhos dos moradores dessas localidades com o ensino de 1ª a 4ª series, no período denominado de 'ensino primário'.

No ano de 2000, a escola passou a ofertar os anos finais do ensino fundamental, correspondentes da 5ª à 8ª série, funcionando no barracão comunitário de Santa Luzia. Com o aumento da demanda, as comunidades passaram a reconhecer a necessidade de um espaço físico maior e próprio para atender ao funcionamento da escola.

Em 2005, foi iniciada a construção do prédio escolar Gomes Netto, construído em madeira, medindo 46 metros de frente, com 08 metros de fundo, com 08 salas de aulas, 01 copa, 01 secretaria, 02 banheiros com fossa. No ano de 2010, com o aumento de alunos, a escola foi contemplada com um anexo medindo o mesmo tamanho, o qual ainda não está concluído até o momento. Nesse mesmo ano, a escola

passou a ofertar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e o ensino médio por meio do Sistema de Organização Modular Ensino (SOME).

Segundo Wanzeler e Rodrigues (2016, p. 9), “A regulamentação desta política ocorreu somente no mês de abril de 2014, quando foi sancionada a Lei Estadual nº 7.806, que dispõem sobre sua regulamentação e funcionamento”. Os jovens e adultos do campo sempre sofreram com ausência de políticas públicas em seu território ribeirinho, sobretudo na área da Educação, tendo uma trajetória de ensino aprendizagem limitada, em primeiro lugar, por condições econômicas de nossas famílias, de nos manter na cidade para estudar, e precisamos também ajudar nossas famílias nas atividades de trabalho.

Em segundo lugar, as escolas do campo, na grande maioria dos municípios brasileiros, só têm a oferta de ensino até o Ensino Fundamental, subtraindo assim, o direito à educação de uma grande parcela de jovens que moram e trabalham no campo. Porto, Araújo e Teodoro (2009), assinalam que em termos legais a educação brasileira está constituída de duas etapas: a Educação Básica e a Educação Superior, conforme a LDB nº. 9.394/96 (Brasil, 1996). A Educação Básica é o campo de atuação da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). De acordo com a LDB seu objetivo é desenvolver o educando assegurando-lhe a formação indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para prosseguir nos estudos ou para progredir no trabalho (Brasil, 1996).

Ainda de acordo com Porto, Araújo e Teodoro (2009), a Educação Básica, como é evidente em seu nome, é a base da educação brasileira, um conjunto orgânico e sequencial formado pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e de acordo com o Artigo 22 da atual LDB (Brasil, 1996), tem por finalidade “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Porém, o Ensino Médio nessas localidades, até o ano de 2010, era uma utopia. Com exceção da Casa Familiar Rural (CFR), situada no rio Uruaí, na área rural do município de Gurupá, não havia alternativa de ensino médio voltada às populações do campo. A CFR atendia exclusivamente os filhos de pais agricultores que eram sócios da entidade, o que limitava o acesso à educação. Além disso, sua proposta era direcionada aos agricultores familiares e piscicultores, o que resultava em um número

reduzido de alunos interessados nessa modalidade. Consequentemente, a oferta era pequena diante da demanda de jovens aptos a ingressar no ensino médio.

As Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs), na década de 1970, com a chegada do Padre Giulio Luppi, que por meio do processo de evangelização promovido pela Paróquia de Santo Antônio de Gurupá, despertou para que as famílias e o povo conhecessem seus direitos e lutassem por eles, direitos esses garantidos por lei, mas que não tinham conhecimentos. A partir da chegada do Padre Giulio, foram criadas as CEBs e novos caminhos se abriram.

A partir da criação das comunidades, das pastorais e das organizações sociais, o povo começou a lutar pelos seus direitos e por políticas públicas no meio rural, e uma dessas lutas foi pelo Ensino Médio em seu território ribeirinho, por vários fatores, entre eles a permanência do aluno junto à família, na comunidade e em sua propriedade. A Pastoral da Juventude (PJ) da Paróquia de Santo Antônio de Gurupá, organizada pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), tomou para si a bandeira de luta dessa demanda, por ser uma das pastorais mais organizadas do município e por trabalhar com o público jovem da localidade.

Houve um conjunto de reuniões e encontros organizados pela Pastoral da Juventude (PJ), para mobilizar a luta pela implantação do ensino médio no meio rural de Gurupá. Em agosto de 2009, foi realizado um grande encontro de jovens na paróquia de Santo Antônio de Gurupá. Esse evento fazia parte de uma tradição anual, em que os jovens se reuniam para celebrar sua cultura religiosa, refletir e debater suas realidades sociais.

Na oportunidade foi organizada uma manifestação (passeata) nas ruas da cidade, que contou com a presença de parte da sociedade de Gurupá, não somente dos interessados, como também dos apoiadores, com representantes do poder Público Municipal e Estadual. Dessa forma pode-se dizer que foi um momento histórico no Município de Gurupá, e um grande marco da PJ, para a implantação do Ensino Médio por meio do SOME.

Após a manifestação aconteceu uma Audiência Pública na barraca de Santo Antônio de Gurupá, onde no primeiro momento foi explanado os anseios dos jovens camponeses, ribeirinhos e quilombolas, quanto ao atendimento do Ensino Médio em suas localidades. Na ocasião havia um número elevado de jovens que tinham concluído o Ensino Fundamental no meio rural, aptos a ingressar no Ensino Médio,

mas que estavam fora da escola sem conseguir dar continuidade em seus estudos por não terem condições financeiras para se deslocarem até a sede do município e lá se manter até concluir a última etapa da educação básica.

Portanto, havia diversas razões para que o ensino médio fosse ofertado nas comunidades rurais do município de Gurupá. Essa ampliação garantiria o acesso à educação básica para todos. Essa necessidade era ainda mais urgente para os filhos de povos e comunidades tradicionais, marginalizados com a ausência de políticas públicas voltadas para seus territórios.

Nessa audiência foram feitos alguns encaminhamentos, assim também como se formou uma equipe da PJ, para ir até Belém, na SEDUC, e na Unidade Regional de Ensino do Estado do Pará (URE), acompanhadas de algumas autoridades municipais, para garantir a concretização de projeto no meio rural. A luta foi grande e incansável, mas não foi em vão. No ano seguinte 2010, a etapa de Ensino Médio foi implantada por meio do SOME, em 07 localidades ribeirinhas do município de Gurupá.

Assim, essa proposta de organização de ensino foi ofertada a esse público a partir nos anos de 2010 a meados de 2021, atendendo aproximadamente 100 alunos, divididos em 05 turmas. Conforme estabelece a lei do SOME (Pará, 2014), no seu artigo 8º, § 4º, as aulas acontecem em forma de circuitos em que são o conjunto de localidades em que o professor deverá atuar no decorrer do ano letivo, devendo na composição do mesmo priorizar o município e a Unidade Regional de Educação (URE) em que o professor estiver lotado.

As localidades ribeirinhas contemplados com a modalidade do Sistema de Organização Modular de Ensino, no interior no Município de Gurupá foram: Rio Moju I- EMEF Gomes Netto, Rio Moju II-EMEF José Lourenço, Rio Mararú-EMEF Santino Torres, Rio Tauari- EMEF Manoel Lourenço, Rio dos Alegres- Manoel Januário, Rio Fortaleza- Maria Neusa, Vila Carrazedo- EMEF São José.

3 Aspectos históricos do SOME no município de Gurupá/PA

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) é uma das formas de oferta do ensino médio no Estado do Pará, criado em 1980, como estratégia para atender localidades de difícil acesso ou com limitações estruturais. Segundo documento da Secretaria de Estado de Educação, o objetivo do SOME é “[...] oferecer uma Educação de qualidade e, por conseguinte, garantir que todos os sujeitos que se

encontram em contextos específicos possam ter acesso ao processo de escolarização” (Pará, 2009, p. 18).

Em Gurupá, o SOME foi implantado na década de 1990 por determinação do Governo do Estado, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). A legislação passou a exigir, a partir de 1999, que somente professores com formação em Magistério pudessem atuar em sala de aula. Naquele momento, a maioria dos profissionais da rede municipal possuía apenas o ensino fundamental. Nesse contexto, o SOME foi implementado no município como uma política educacional voltada à formação de professores, buscando suprir a carência de profissionais habilitados no exercício da docência.

Segundo Porto, Araújo e Tenório (2009), é no Ensino Médio que a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e prática, se torna mais explícita, dimensão reforçada pela LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que define como uma de suas finalidades a formação básica do jovem para o trabalho e para a cidadania, assegurando condições para que continue aprendendo e se adapte a novas realidades profissionais. A LDB (Brasil, 1996) também afirma, entre os princípios e fins da educação nacional, o pleno desenvolvimento do ser humano, articulando escola, trabalho e práticas sociais. Essa perspectiva se expressa, de modo específico, no Artigo 35 da lei:

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - A aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - A compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionado a teoria com a prática (Brasil, 1996, art. 35).

Desse modo, faz necessário que o educando se habilite de vários conhecimentos que venham ampliar de fato sua aprendizagem, em várias áreas de conhecimento. Daí a importância de se ter um programa que viesse atender as demandas daquela localidade.

A partir de um levantamento no município, conduzido pela direção da Escola Marcílio Dias, foi implantado o SOME no município de Gurupá, tendo sua

primeira turma composta por 60 alunos. A modalidade de ensino era voltada para a formação do magistério [...] os módulos eram completos, e não havia falta de professores em relação as disciplinas. (Professora Pedagoga).

Segundo a entrevistada, muitos foram os desafios enfrentados para o funcionamento do SOME. No entanto, o governo municipal oferecia suporte aos professores enviados pela SEDUC/PA, especialmente no que se refere à moradia e à alimentação. Todas as turmas que iniciaram o curso conseguiram concluí-lo.

O relato de uma das professoras entrevistadas revela o impacto positivo do SOME na formação docente no município de Gurupá. Segundo ela, a modalidade contribuiu significativamente para ampliar o número de professores habilitados na rede municipal, especialmente, nas zonas rurais, onde muitos atuavam somente com a 5ª série do ensino fundamental, sobretudo os professores das escolas das comunidades rurais do município, que tinham a 5ª série e que deram continuidade a partir do Projeto Gavião².

Segundo relatório da Universidade Federal da Paraíba, o Projeto Gavião foi responsável pela formação de mais de 9 mil professores leigos no estado do Pará na década de 1990 (UFPB, 2007). Essa iniciativa foi posteriormente ampliada para o Gavião II, voltado à formação de professores em nível médio para quem já havia finalizado o ensino fundamental.

As aulas eram realizadas na Escola Estadual de Ensino Médio Marcílio Dias, única instituição do município que até hoje oferece o ensino médio regular. O curso funcionava de segunda a sábado e era aberto aos estudantes egressos do ensino fundamental, inclusive vindos de outros municípios. As disciplinas ofertadas no SOME forneciam a base necessária para a atuação em sala de aula, consolidando uma formação que respondia às urgências locais e à ausência histórica de políticas formativas voltadas ao campo.

A chegada do ensino modular em Gurupá representou a materialização histórica, sociopolítica e cultural do direito à educação, com impactos significativos na vida da população. O SOME trouxe novas propostas metodológicas e contribuiu para o avanço das práticas educacionais no município, promovendo o acesso à

² O Projeto Gavião foi uma iniciativa de formação de professores leigos no Pará, promovida pela UFPA em parceria com a SEDUC, MEC e secretarias municipais. O projeto garantiu a formação e permanência de professores leigos atuantes nas redes públicas de ensino. Em 1997, beneficiou 9.877 professores em 107 municípios, com duas etapas de formação: supletivo de nível fundamental (Gavião I) e habilitação para o magistério em nível médio (Gavião II). Fonte: UFPA, 2006.

escolarização em regiões antes invisibilizadas pelas políticas públicas. Ainda que marcado por limitações, o acesso à educação continua sendo um elemento central de afirmação da cidadania e da cultura, sobretudo em territórios onde a desigualdade social ainda estrutura as condições de permanência na escola.

A organização pedagógica do SOME é realizada por meio de quatro blocos de disciplinas, ministradas em revezamento por equipes de professores especializados. Cada bloco corresponde a um módulo com duração de 50 dias letivos, totalizando os 200 dias exigidos pela LDB nº 9.394/96 (Porto; Araújo; Tenório, 2009). Além das disciplinas, são realizadas atividades e avaliações conforme a matriz curricular estadual. A documentação escolar dos estudantes é de responsabilidade da escola sede do município.

Consideramos essencial trazer à tona as vozes de professores que vivenciaram a experiência de atuar no SOME, especificamente no rio Moju, na EMEF Gomes Netto. Seus relatos revelam impressões, reflexões, alegrias e insatisfações acumuladas ao longo do percurso. São falas que não apenas descrevem, mas nos ajudam a compreender, a partir de dentro, os sentidos e contradições dessa política educacional vivida no cotidiano da escola do campo.

Durante as entrevistas, percebemos que os professores enfrentam dificuldades no cotidiano do SOME. Entre os relatos, destacaram-se a falta de materiais didáticos, a infraestrutura inadequada e a ausência de apoio pedagógico. Esses elementos revelam um consenso entre os docentes da EMEF Gomes Netto. A partir dessas escutas, formais e informais, fomos tecendo uma compreensão mais profunda sobre o processo educacional vivenciado na região. Mais do que um modelo de ensino, o SOME se revela, nesse território, como parte de uma longa trajetória de lutas. Essa história foi impulsionada por movimentos sociais, pelas CEBs e PJ, que desempenharam papel fundamental na conquista dessa modalidade de ensino em Gurupá, especialmente no rio Moju.

O atendimento da modalidade do ensino Médio SOME, na localidade do rio Moju, comunidade Santa Luzia era um sonho que as famílias dessas comunidades tinham em ter seus filhos dando continuidade na etapa final da educação básica, sem se deslocar para a cidade. Com início da 1ª turma do ensino médio SOME, essa conquista foi um marco histórico para o povo do meio rural dessa localidade, com o atendimento da 1ª turma em uma sala anexa da EMEF Gomes Netto. Os professores que atendiam essa modalidade eram da cidade e ministravam as aulas de acordo com a carga

horária de cada disciplina seguindo a grade curricular. (Entrevista com o professor de língua portuguesa do SOME).

O relato do professor destaca a contribuição da implantação do SOME para as famílias das comunidades, uma vez que as jovens poderiam concluir seus estudos na própria comunidade, sem precisar se deslocar para a cidade, como destaca Silva (2015), ao afirmar que a efetivação do SOME precisa ser acompanhada de políticas públicas que combatam as desigualdades regionais com vistas a promover a inclusão de grupos historicamente excluídos, e ainda, oportunizar a participação da família nas escolas. Ao escutar esse e outros sujeitos colaboradores, buscamos compreender a trajetória do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no município de Gurupá, a partir de quem vive, faz e resiste por uma educação no e do campo. A professora de geografia contribui com o seguinte relato:

Quando se busca por esses registros não encontramos ou não temos disponíveis, só oralmente e quem sabe se nega a nos repassar essas informações, digo isso porque quando adentrei no SOME em 2011, e 2014, ao chegar na escola sede Marcílio Dias, deparei-me com uma situação, muito estranha, que diria uma desorganização imensa e uma acirrada briga política, que a meu ver só contribuiu negativo para o desempenho educacional no sistema Modular. Outro fato foi observar o não acolhimento por parte da coordenação local o sistema Modular da escola sede. Cheguei a fazer um relatório não de denúncia, mas de conteúdo informativo e entreguei para a secretaria geral de Ensino na SEDUC, para que pudesse viabilizar o processo de organização do Ensino. (Entrevista com a professora de geografia do SOME).

Durante a pesquisa, a professora entrevistada chamou atenção para a ausência de registros formais sobre a implantação e o funcionamento do SOME no meio rural. Essa lacuna dificultou o processo de produção dos dados, o que, por si só, evidencia o apagamento sistemático de experiências educativas do campo pelas instâncias oficiais. Mesmo diante dessas ausências, os relatos orais tornaram-se fontes fundamentais para reconstruir a história dessa política pública na comunidade. Segundo o professor de língua portuguesa,

Os alunos estavam abertos para o conhecimento, dispostos a aprender isso nas primeiras experiências que tive enquanto professor do SOME, com as primeiras turmas não era só um sonho o aluno realmente queria aprender ir além. Fazendo uma reflexão e avaliação sobre o ensino e aprendizagem, do SOME, a falta de coparticipação da gestão da coordenação e docentes, foi insuficiente, levando e colocando o projeto modular na descredibilidade. Porém, a partir daí de um certo período que o SOME acontece já é realidade, começa a faltar professores os alunos não concluem todas as disciplinas previstas no módulo ocasionando prolongamento da conclusão do ensino, acredita-se que talvez por acomodação e acompanhamento por parte dos

movimentos envolvidos para implantação e deixaram se transforma em uma bandeira política aí isso gera um grande problema, falta de merenda, formação de novas turmas, entre outros fatores, procurávamos respostas, mas por ideologia política entre estado e município não tínhamos respostas exatas. (Entrevista com o professor de língua portuguesa do SOME).

A narrativa do professor evidencia uma mudança significativa no percurso do SOME na comunidade investigada. Em um primeiro momento, a fala destaca o envolvimento e o desejo de aprendizagem dos estudantes, revelando que o acesso ao ensino médio no próprio território representava a realização de um sonho, de uma oportunidade concreta de ampliação de horizontes formativos. Esse entusiasmo inicial dos alunos expressa o potencial do SOME enquanto política pública capaz de promover o direito à educação e fortalecer os vínculos dos jovens com a escola e com a comunidade. Entretanto, o relato também aponta para um processo gradual de fragilização da política, marcado pela ausência de coparticipação da gestão, da coordenação pedagógica e de parte do corpo docente. A falta de acompanhamento sistemático, aliada à descontinuidade na oferta de professores e disciplinas, impactou a organização dos módulos e levou ao prolongamento do tempo de conclusão do ensino médio. Tais aspectos contribuíram para o descrédito do projeto junto à comunidade escolar.

Sobre esses aspectos apontados pelo docente, Rodrigues e Silva (2018) chamam atenção para a necessidade de maior comprometimento dos governantes no atendimento às políticas destinadas aos ribeirinhos. Os autores destacam que a falta de acompanhamento e de participação das comunidades ribeirinhas nas decisões sobre a gestão das escolas e a definição de metas educacionais compromete a continuidade dessas políticas. Como consequência, também pode ser afetada a qualidade do ensino.

Ao mencionar a redução do envolvimento dos movimentos sociais e a instrumentalização política do SOME, o professor chama atenção para as tensões entre Estado e município e para os impactos dessas disputas na efetivação do direito à educação. Problemas como a falta de merenda, a interrupção da formação de novas turmas e a ausência de respostas institucionais revelam que a permanência dos estudantes no ensino médio do campo não depende apenas da existência formal da política, mas de sua sustentação contínua, articulada e comprometida com os sujeitos e os territórios.

Entre 2010 e 2019, o ensino médio na EMEF Gomes Netto formou cinco turmas, totalizando cerca de 100 estudantes. Apesar das dificuldades enfrentadas, todas as turmas conseguiram concluir o curso. No entanto, as duas últimas passaram por atrasos significativos, sobretudo pela falta de professores e pelas interrupções causadas por trocas de governo, como relatou o professor de Língua Portuguesa. Esses fatores contribuíram para a desmotivação de muitos alunos.

Alguns que puderam ingressar no ensino regular na cidade deram continuidade aos estudos, mas a maioria permaneceu sem acesso à educação, tendo seus direitos violados. Essa realidade recai com mais força sobre os jovens do campo, historicamente negligenciados pelas políticas públicas. A professora de Matemática também compartilhou sua experiência no SOME, especialmente sobre o funcionamento dos módulos:

Os módulos que eram pra ter 50 dias letivos nos blocos de cada disciplina começaram a diminuir, um dos fatores que nós levaram a esse ponto foi a gestão municipal pelo fato de que nunca tivemos uma gestão que realmente atendesse as necessidades e demandas do SOME, a parceria entre estado e município, a contrapartida do convênio por parte do município de fato não aconteceu como era pra ser. Existia gestão escolar mas se tinha uma ruptura entre ensino fundamental e médio, em vários sentidos como se o ensino médio não fosse importante para o município, o coordenador da URE quando veio nos visita conversamos sobre essa problemática questões de necessidades, éramos gestado pelo Marcilio Dias escola sede do município, porém não se conseguia nem ponderar nota de alunos e fazer matrículas e quando muda o governo de estado aí gera um problema maior ficamos sem gestão estadual, e sem acompanhamento causando um grande desrespeito com nossos direitos a educação. (Entrevista com a Professora de Matemática do SOME).

Ao mencionar a redução do envolvimento dos movimentos sociais e a instrumentalização política do SOME, o professor chama atenção para as tensões entre Estado e município e para os impactos dessas disputas na efetivação do direito à educação. Problemas como a falta de merenda, a interrupção da formação de novas turmas e a ausência de respostas institucionais revelam que a permanência dos estudantes no ensino médio do campo não depende apenas da existência formal da política, mas de sua sustentação contínua, articulada e comprometida com os sujeitos e os territórios.

Entre 2010 e 2019, o ensino médio na EMEF Gomes Netto formou cinco turmas, totalizando cerca de 100 estudantes. Apesar das dificuldades enfrentadas, todas as turmas conseguiram concluir o curso. No entanto, as duas últimas passaram

por atrasos significativos, sobretudo pela falta de professores e pelas interrupções causadas por trocas de governo, como relatou o professor de Língua Portuguesa. Esses fatores contribuíram para a desmotivação de muitos alunos.

Apesar desses entraves, é importante reconhecer que o SOME teve um papel decisivo na formação de jovens e adultos das comunidades do rio Moju, ao permitir o acesso à educação sem a necessidade de deslocamento para a sede do município. Uma de nós, autora deste trabalho e egressa dessa modalidade de ensino, concluiu sua educação básica por meio do SOME, experiência que reforça, de forma vivida, a importância da permanência dessa política educacional no meio rural. Defender o ensino modular na Escola Gomes Netto é também defender o direito à formação integral dos jovens do campo em seus próprios territórios.

A seguir, destacamos o relato do professor de Língua Portuguesa, que também compartilhou suas vivências no SOME.

Pelo fato de que podemos dizer que esse ano estamos fazendo dez anos de SOME, em nosso território e ainda tem turmas que não concluíram o ensino médio, ou seja um projeto que tem tempo pra começar e terminar que seria pra ser concluído em três anos e até o momento ainda não concluíra estão parados, e leva dez anos e não se conclui tem alguma coisa errada, não com o sistema do SOME por que para região é uma proposta maravilhosa, pois se adaptava a realidade das escolas e dos alunos, do meio rural, fazendo com que os alunos tenham aulas presenciais. O professor acaba sendo o agente responsável de levar o conteúdo pedagógico para ministra suas aulas, na maioria expositivas com utilização de apostilas produzida pelos próprios docentes, se tivéssemos acessos aos materiais didáticos e tecnológicos como de direito o trabalho em sala de aula teria maior qualidade. (Entrevista com o professor de língua portuguesa).

A narrativa reforça aspectos já evidenciados nos relatos anteriores. Destaca-se que, embora o SOME seja reconhecido como uma proposta adequada à realidade do meio rural, sua implementação tem sido marcada por descontinuidades. Essas descontinuidades impedem a conclusão regular das turmas.

O fato de, após uma década de funcionamento, ainda haver estudantes que não finalizaram o ensino médio revela fragilidades na gestão e no acompanhamento da política. Além disso, a ausência de materiais didáticos e recursos tecnológicos compromete a qualidade do trabalho pedagógico, transferindo aos docentes a responsabilidade de suprir essas lacunas. Assim, os depoimentos convergem ao indicar que os limites do SOME não estão em sua concepção, e sim, na precariedade das condições institucionais necessárias à sua efetivação, pois como aponta Pereira (2016, p. 45), "[...] a educação em áreas ribeirinhas é frequentemente marcada por

carências estruturais, como a falta de infraestrutura adequada e a escassez de profissionais qualificados".

Vale lembrar que a educação é um direito fundamental, essencial para o desenvolvimento humano e social, e deve ser assegurada a todos, sem discriminação. No entanto, a realidade mostra que esse direito ainda não é garantido para muitos, sobretudo para os povos do campo. Como relatou um dos professores entrevistados, há estudantes no SOME que, embora estejam em uma modalidade prevista para ser concluída em três anos, seguem sem diploma após quatro anos de percurso. Isso evidencia que as políticas públicas educacionais não têm respondido às demandas e aos anseios das comunidades ribeirinhas.

Reconhecemos que os desafios são muitos e se apresentam no cotidiano escolar de forma persistente. No entanto, superar essas dificuldades é urgente, para que possamos, coletivamente, construir caminhos que garantam a tão sonhada educação de qualidade no campo.

Como professor foi uma experiência muito gratificante e enriquecedora pelo alunos que tínhamos que nos impulsionava a ensinar e saber que, o que estávamos repassando estava sendo bem aceito e internalizado pelos discentes, pelos que eles representavam e também pelo SOME ser novidade no meio rural, eles queria realmente fazer a diferença, os desafios foram muitos mas a força de vontade de estudar aprender era maior, concluir o ensino médio era sonho tanto dos alunos como dos pais, da comunidade, como sempre defendemos professores da localidade pro SOME não era diferente era notável no rosto de alguns alunos, o aluno de hoje no futuro do amanhã o professor do projeto de ensino na sua própria comunidade (Entrevista com a professora de matemática).

Neste fragmento do relato do professor colaborador, assume essa reponsabilidade e compromisso com o SOME, uma vez que a reciprocidade dessa troca de conhecimento com os alunados foi o elo que os impulsionava a persistir na modalidade de ensino. As experiências vivenciadas pela professora em sua trajetória no sistema modular são significativas.

Falar das experiências, foi um grande aprendizado muito positivo como professor, penso que o melhor das experiências é saber ouvi, observar, escutar diversas realidades e essas adversidades, são valiosas, dificuldades foram várias, mas afirmo que não existe vitória e sucesso sem dificuldades, elas são a mola motivadora para ter Sucesso. Ser professor no Brasil já é um grande desafio, porque digo isso primeiro tem que gostar de ser profissional da educação e outras questões é decidir ser professor, sabendo de todas as políticas destinadas a esta profissão no Brasil, são distantes do que é justo e necessário... Os resultados, desse projeto penso que poderia ser melhor e bem mais satisfatório, se tivesse havido empenho, entusiasmo e motivação coletiva. Buscar caminhos novos como novas formas de ministrar aulas, com

estratégias de construção nas competências por meio do currículo, onde possa referendar a certeza de que a educação de qualidade não é a necessidade de outros e sim dos recursos humanos e de guerreiros professores comprometidos tendo a certeza que transformar é possível e indispensável. (Entrevista com a professora de geografia).

A narrativa evidencia a dimensão formativa da docência no SOME, compreendida como um processo de aprendizagem construído na escuta, na observação e na interação com as realidades do campo. Essas reflexões apresentadas pela docente, permite-lhe compreender de forma consciente seu papel em seu percurso como formadora, pois, “No momento em que entramos na compreensão dos marcos e de uma trajetória, entramos também nas representações do sujeito que compreende e interpreta as realidades que vive” (Josso, 2010, p. 206). Ao mesmo tempo, a professora explicita as adversidades que marcam o exercício docente no Brasil, associando-as à precariedade das políticas educacionais.

O depoimento reforça que a qualidade da educação e a permanência dos estudantes dependem do comprometimento coletivo. Evidencia, ainda, a importância do reconhecimento das realidades locais como conteúdos pedagógicos centrais. Nesse contexto, destaca-se o papel dos professores como agentes fundamentais na construção de práticas educativas transformadoras.

Percebemos, nas falas dos três professores entrevistados, diversas dificuldades no funcionamento do SOME. Essas dificuldades incluem a falta de materiais didáticos e a ausência de uma gestão efetiva do projeto no município. A gestão ocorre em regime de colaboração informal entre a Escola Marcílio Dias e o poder público municipal. Como resultado, instala-se desorganização e uma sensação de abandono, pois cada instância espera pela ação da outra.

As mudanças de gestão no município agravam ainda mais a situação, uma vez que a política educacional se torna refém das disputas político-partidárias. Essa fragilidade revela a falta de compromisso, tanto local quanto estadual, com a continuidade, a estruturação e a qualidade do ensino modular. Os principais prejudicados são os sujeitos do campo, que dependem desse atendimento para garantir o direito à escolarização em seus territórios.

Diante disso, nosso compromisso passa pela constante reafirmação e defesa de uma educação de qualidade e como um bem social, um direito fundamental de todos e todas. Nossa luta está na direção da concretização de políticas públicas, e para que a educação ultrapasse a lógica de ser tratada como moeda de troca, e passe

a ser compreendida de fato, como direito dos diversos sujeitos de comunidades ribeirinhas, quilombolas, extrativistas, especialmente do interior da Amazônia.

4 O que dizem os estudantes, pais e lideranças comunitárias, sobre o SOME

Neste momento da pesquisa, apresentamos os resultados construídos a partir das entrevistas com estudantes do SOME. Nessa partilha, suas falas revelam desejos, dificuldades e percepções sobre o cotidiano escolar. Para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro com questões abertas e fechadas, e ouvimos três estudantes moradores da localidade do rio Moju, integrantes da turma anexa ao ensino médio na EMEF Gomes Netto.

O ensino do SOME é muito bom e de muito aprendizado, e melhor ainda por telo em nossa comunidade e não ter que ir pra cidade, pra da continuidade no nossos estudos, o que era um sonho pra nos se tornou realidade, e como filhos de ribeirinhos agricultores do campo, é um marco histórico em nosso meio rural, nos que sentimos na pele diariamente nossos direitos violados, e essa conquista foi muito bom por que continuamos com nossas famílias ajudando nas atividades familiares, participando em nossa comunidade, e também tendo o acesso ao Ensino Médio. (Entrevista com a estudante Ana Maria Silva).

A narrativa da estudante evidencia o SOME como uma política que concretiza o direito à educação ao garantir o acesso ao ensino médio na própria comunidade. Ao se reconhecer como filha de ribeirinhos e agricultores, a estudante compreende essa conquista como um marco histórico para o meio rural, especialmente em um contexto marcado pela recorrente violação de direitos. A aluna destaca a contribuição do SOME na formação dos alunos que pertencem ao meio rural, sobretudo no rio Moju, reafirmando a defesa da função social e o direito a educação básica, vale lembra que o ensino médio sendo a etapa final da educação básica, como bem sabemos todos têm o direito de ingressa de forma gratuita em seu próprio território.

Além disso o SOME é um projeto que atendeu jovens que haviam concluído o ensino fundamental e que por alguns motivos estavam parados seus estudos, sem oportunidades de dar continuidade, com a implantação desse ensino em nosso território, muitos desses jovens voltaram às aulas, podemos dizer que é um ensino bom e que dá certo. Porém enfrentamos muitos desafios, como, falta de professores ocasionando maior tempo de conclusão do ensino médio, demora de um modulo para outro, falta de matérias didáticos, merenda, transporte por que quando vem professor no período que o ensino fundamental está de férias, e nós temos aulas de reposição enfrentamos momentos difíceis para se deslocar até a escola, temos que comprar combustível com nosso próprio recurso, sendo que temos direito ao

transporte, e a merenda nesse período não tem pois merendamos juntos da merenda do ensino fundamental. (Entrevista com a estudante Beatriz Silva).

A narrativa da estudante evidencia o SOME como uma política que concretiza o direito à educação ao garantir o acesso ao ensino médio na própria comunidade. Ao se reconhecer como filha de ribeirinhos e agricultores, a estudante compreende essa conquista como um marco histórico para o meio rural, especialmente em um contexto marcado pela recorrente violação de direitos. Algo que nos convida a compreender a representatividade do programa na vida desses filhos de ribeirinhos e agricultores que sonham por um acesso e conclusão do ensino médio na própria localidade. Sobretudo a participação e apoio das famílias no processo educacional de seus filhos. No relato abaixo de uma aluna, ela ressalta essas dificuldades encontradas na aplicabilidade do programa, durante os períodos de aula na sua comunidade de origem.

São uma série de fatores que passamos que só sabemos quando estamos convivendo diariamente, mas o principal é a falta de interesse dos nossos governantes, como também da coordenação do SOME, que sempre deixou a desejar, não temos informação do que acontece quando o professor vem pra ministrar aulas ou quando ira iniciar outro módulo, já aconteceu de o professor chegar na escola e não sermos informados, e não fomos pra aula só no dia seguinte que ficamos sabendo porque fomos informados por um morador que tem sua residência próximo da escola e que nos comunicou. (Entrevista do estudante Carlos Azevedo).

Os relatos acima evidenciam os desafios enfrentados pelos estudantes no cotidiano escolar, diante dos problemas de gestão da política no município. Essa disposição, marcada pela resistência e pelo desejo dos jovens em concluir os estudos, contrasta com a fragilidade do projeto do SOME no município, que carece de valorização por parte da gestão local. Somente com o comprometimento por parte do poder público em qualificar a oferta do SOME, será possível atender ao apelo da estudante Ana Maria Silva:

Nesse sentido seria ótimo se o projeto do SOME tivesse continuidade em nossa localidade que já contribuiu muito mais que no momento está parado por questão políticas partidárias, mas que ainda poderá contribuir com muitos jovens que também estão precisando desse ensino. (Entrevista com a estudante Ana Maria Silva).

É preciso reorganizar coordenação do SOME, de modo a garantir a continuidade o direito à educação, pois como defende Pereira (2016, p. 35), "[...] a democratização do ensino médio requer não apenas a ampliação do acesso, mas também a garantia de condições adequadas de aprendizagem para todos os

estudantes". Defendemos que o ensino médio no campo precisa ser estruturado de forma a oferecer não apenas acesso, mas também formação crítica, ampliando as possibilidades de participação cidadã e construção de futuros dignos para a juventude do campo, como enfatiza o relato de um estudante Carlos Azevedo: "Acreditamos que é possível melhorar tanto na oferta do projeto como também na qualidade do ensino, basta cada um fazer sua parte e juntarmos forças para conseguirmos a tão sonhada educação de qualidade".

Mesmo diante de tantas dificuldades, os alunos ressaltam a qualidade do ensino e a seriedade dos educadores, aspecto que merece ser valorizado. Como apontado por Alho (2020), o funcionamento intermitente do SOME, marcado por atrasos nos módulos e ausência de professores, compromete a conclusão dos estudos pelos jovens do campo, gerando desânimo e violação do direito à educação dos filhos de agricultores ribeirinhos e demais sujeitos do campo. "A educação de qualidade é um bem social e um direito de todos [...]", mas que, na prática, "[...] nem todos os indivíduos têm esse acesso garantido, principalmente o povo do campo" (Alho, 2020, p. 33).

Defender o direito à educação no campo implica ir além da defesa abstrata da escola para todos. Como afirma Arroyo (2002), lutar pelos direitos dos trabalhadores da educação é uma proposta mais radical, pois o acesso ao ensino não garante, por si só, emancipação. O direito à educação da classe trabalhadora inclui também o sentido do que se aprende, o modo como se ensina e o que esse processo pode provocar em cada sujeito enquanto ser social.

Os relatos de pais e lideranças da comunidade ressaltam a importância, dificuldades, com relação ao ensino Médio Modular (SOME), os colaboradores aqui, são dois pais, e uma liderança.

A implantação do SOME foi um sonho realizado, após muitas lutas e reivindicações conseguimos esse projeto em nossa comunidade, no ano de 2010, nos primeiros anos não tinha muitas dificuldades, tudo acontecia da melhor forma possível, nossos filhos estudando e ajudando nas atividades familiares, isso para nós era motivo de muita satisfação, um marco histórico para nossa comunidade, que contribui muito pra formação de muitos jovens e até adultos que estavam parados com seus estudos. (Entrevista com o morador da comunidade, Antonio Lopes).

O relato do morador evidencia o SOME como uma conquista coletiva, resultado de lutas e reivindicações, compreendida como um marco histórico para a

comunidade e destaca a importância do projeto na garantia do acesso ao ensino médio no próprio território. Revelar o inaudível e a visibilidade desses sujeitos e suas vozes, contribui para o reconhecimento do que impulsiona a registrar essa conquista junto com as comunidades ribeirinhas.

Ao rememorar a conquista do SOME na Escola Gomes Netto, notamos a satisfação dos pais ao relatarem essa longa e bonita história, construída com suas lutas incansáveis. Essa conquista contribuiu de forma positiva para a formação dos jovens do meio rural e para sua permanência na família e na comunidade, algo que fortalece os vínculos sociais nas comunidades camponesas.

Essas conquistas nos motivava a acreditar que muitos dos desafios seriam superados, porém os mesmo foram só acumulando aumentando, falta de professores pra ministrar as aulas, demora de um modulo para outro, causando maior tempo de conclusão do ensino médio, até chegar ao ponto de que em 2016 foi o último ano que foi formado turma, do 1º ano, que iniciou seus estudos e concluiu algumas disciplinas em dois módulos, e não veio mas professor há dois anos e nem formou novas turmas, e não temos explicações alguma, já fomos em busca de formações mas não obtivemos êxodo. (Entrevista com a Luzia Silva).

O relato aponta a interrupção progressiva do SOME, marcada pela falta de professores, pela irregularidade dos módulos e pela ausência de novas turmas, o que comprometeu a conclusão do ensino médio. O depoimento explicita ainda o silêncio institucional e a inexistência de respostas do poder público, evidenciando o enfraquecimento de uma política que, embora tenha produzido conquistas iniciais, deixou de assegurar a continuidade do direito à educação no território. Esses problemas são percebidos por Rodrigues e Silva (2018), que em suas investigações destacam que a implementação de estratégias modulares, os moldes do SOME, demandam investimentos significativos em infraestrutura, formação docente e produção de materiais didáticos adequados para as escolas do campo.

Ao longo da pesquisa, notamos um consenso entre os entrevistados quanto às dificuldades enfrentadas no cotidiano do SOME. Os desafios se acumulam, gerando desânimo entre os estudantes, especialmente diante da ausência de informações claras e da inexistência de uma coordenação específica da política no município de Gurupá. Essa realidade nos leva a refletir sobre a urgência de reformular e replanejar o SOME, de modo que ele responda, de fato, às expectativas e necessidades educacionais das comunidades do campo.

Acreditamos que pelo fato de não ter uma coordenação do projeto não conseguimos saber de fato o que está acontecendo, na escola sede se diz que depende da parceria com o governo municipal, o qual diz que está tudo certo e vai voltar tudo como era, mas que de fato até o momento não temos respostas e as aulas estão paradas sem previsão de retorno, e quem perde com todo esse descaso são nossos filhos que precisam continuar seus estudos, o que nos leva a crê que são políticas partidárias que interferem diretamente na oferta do projeto do SOME. Podemos dizer que o ensino do SOME contribui de forma positiva na formação educacional dos nossos filhos, e que se o projeto for (re) planejado e permanecer em nosso território ribeirinho com certeza irá contribuir ainda muito mais, com a formação dos alunos do meio rural, garantindo assim a Educação e conclusão da educação básica em nossa comunidade (Entrevista com o líder da comunidade, Pedro Ribeiro).

A fala evidencia a fragilidade da gestão e da coordenação do SOME, expressa na ausência de informações claras, na paralisação das aulas e na indefinição quanto à retomada do projeto. Ao mesmo tempo, a narrativa reafirma a importância do SOME na formação educacional dos jovens do campo e aponta que sua continuidade depende de planejamento, articulação institucional e compromisso político, sob pena de aprofundar a negação do direito à conclusão da educação básica no território.

Diante dos relatos apresentados dos professores(as), estudantes, pais e lideranças comunitárias, no decorrer do texto, o SOME é reconhecido como uma iniciativa valiosa, que contribuiu de forma significativa para a formação educacional de jovens do campo. Ao mesmo tempo, essas vozes manifestam insatisfações comuns, apontando fragilidades estruturais e a ausência de gestão como obstáculos persistentes. Ainda assim, prevalece a esperança: todos acreditam que o projeto pode, e deve ser, replanejado e reinventado, para que continue cumprindo seu papel junto a outros estudantes que, assim como os de Santa Luzia, seguem lutando pelo direito de estudar sem precisar deixar seu território.

5 Considerações finais

As narrativas analisadas evidenciam que o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) se constituiu como uma política pública estratégica para a garantia do ensino médio no campo, ao possibilitar a permanência dos estudantes em seus territórios e o fortalecimento dos vínculos familiares, comunitários e produtivos. Contudo, os depoimentos também revelam que as fragilidades na gestão, a ausência de coordenação, a descontinuidade da oferta, a falta de professores e a instabilidade institucional têm comprometido a efetivação desse direito.

Os dados indicam que os limites do SOME não estão em sua concepção pedagógica. Eles se expressam, sobretudo, na ausência de planejamento, de acompanhamento sistemático e de compromisso político com sua implementação. Essa condição reafirma a persistência das desigualdades educacionais vividas pelos povos do campo. Diante disso, evidencia-se a urgência de políticas educacionais contínuas, territorialmente situadas e socialmente comprometidas.

Neste trabalho, apresentamos a realidade do Ensino Médio por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), na EMEF Gomes Netto, localizada na comunidade ribeirinha Santa Luzia, rio Moju, em Gurupá-PA. A pesquisa nos proporcionou a escuta atenta de professores, estudantes, pais, mães e lideranças comunitárias, cujas vivências revelam tanto os avanços quanto os limites dessa política pública no território do campo.

A partir dos dados analisados, reconhecemos que o SOME contribuiu de forma significativa para a formação de jovens do meio rural, permitindo que concluíssem o ensino médio sem precisar deixar seus territórios. No entanto, as dificuldades enfrentadas são recorrentes e comprometem a continuidade do projeto. Entre os principais problemas apontados estão a ausência de professores, a descontinuidade dos módulos, a falta de apoio da gestão e a inexistência de uma coordenação específica do SOME no município.

A ausência de uma estrutura de acompanhamento e gestão contribui para o abandono institucional da política, especialmente nas áreas rurais. Como relataram os entrevistados, há estudantes com quatro anos no programa, ainda sem concluir o ciclo por falta de docentes e organização. Isso evidencia que a permanência e a qualidade do ensino médio no campo seguem sendo desafios urgentes, agravados pela interferência de disputas político-partidárias.

Mesmo diante de tantas adversidades, a comunidade reconhece o valor do SOME. Os relatos revelam esperança e o desejo de que o projeto seja replanejado, com estrutura, valorização e gestão comprometida. Defendemos que o ensino modular, longe de estar esgotado, precisa ser fortalecido como política pública que garante o direito à educação a jovens de comunidades com baixa densidade populacional, como afirma Porto, Araújo e Teodoro (2009).

Por fim, afirmamos que esta pesquisa foi uma experiência única de aprendizado coletivo. Para nós, professoras do Curso de Educação do Campo, a

vivência desse processo reafirma o compromisso ético e político com os territórios onde trabalhamos e com os sujeitos que neles constroem saberes e resistências. Esperamos que esta pesquisa contribua para o debate público e para a construção de políticas educacionais mais justas, enraizadas e comprometidas com os povos do campo, das águas e das florestas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para a reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- ALHO, Tarciane L. **O papel do Sistema Modular de Ensino na formação dos alunos do campo**: relatos sobre a realidade de uma comunidade ribeirinha de Gurupá. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo - Linguagens e Códigos) – Universidade Federal do Pará, Altamira, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=301. Acesso em: 23 jan. 2025.
- BRASIL. **Resolução nº 161**, de 3 de novembro de 1982. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1982.
- BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. **Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das diretrizes operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.
- CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo (org.). **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma educação do campo, n. 5).
- GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- NASCIMENTO, Sérgio Bandeira; COSTA, Marina de Sousa; OLIVEIRA, José Ribamar Lira. A interiorização da formação de professores primários na Amazônia paraense pelas vias do SOME. *In*: COSTA, Marina de Sousa; OLIVEIRA, José Ribamar Lira; NASCIMENTO, Sérgio Bandeira (org.). **Educação na Amazônia em**

repertório de saberes: o sistema de organização modular de ensino. Belém: Paka-Tatu, 2020. p. 101-120.

OLIVEIRA, V. B. Ensino médio modular no município de Cametá-PA: limites e perspectivas da oferta do ensino público de qualidade para os estudantes do campo. In: OLIVEIRA, J. P. G. et al. (org.). **Educação, identidade e conhecimento na Amazônia Tocantina: diálogos científicos**. Cametá, PA: UFPA, 2013.

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 Pará**: caderno 1: Poder Executivo, Belém, p. 5-6, 30 abr. 2014.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. **Margens**, Belém, v. 10, n. 14, p. 187-198, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/4257>. Acesso em: 02 fev. 2025

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo**. Abaetetuba: Universidade Federal do Pará, 2010.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)**. Belém: SEDUC/PA, 2009.

PORTO, Adriana Maria Nazaré de Souza; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; TEODORO Elinilze Guedes. **O ensino médio integrado no Pará como política pública**. Belém: Seduc, 2009.

RODRIGUES, João Marcelino Pantoja; SILVA, Gilmar Pereira da. O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves - Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 260-286, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/4541>. Acesso em: 02 fev. 2025.

SACRAMENTO, Benedito Nunes. **Política de ensino médio modular no Pará: princípios, diretrizes e práticas formativas para juventude do campo na Amazônia**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018. Disponível em: <https://ppgeduc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2016/dissertacoes2016/benedito.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

SILVA, Enely Tavares da. **O SOME na comunidade de tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA: entre o legal e o real observado**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório sobre o Projeto Gavião**. João Pessoa: UFPB, 2007. Disponível em: https://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/educacao/projetogaviao.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Extensão. **Relatório Anual 2006**. Belém: UFPA, 2006. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/Diretorio/Documentos/Proex/RelatoriosAnuais/01-Relat%C3%B3rio%20Proex%202006.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

WANZELER, Aldemo Viana; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Reflexões Sobre o Mundo do Trabalho e suas Ressonâncias no Sistema Modular de Ensino (SOME) no município de Cametá-Pa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2016, Olinda. **Anais** [...]. Olinda: Realize Eventos, 2016.

Recebido em maio 2025 | Aprovado em dezembro 2025

MINI BIOGRAFIA

Fabíola Aparecida Ferreira Damacena

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta da Faculdade de Etnodiversidade, curso de Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGETNO) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Altamira, e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Narrativas e Territórios (GEPENT/CNPq).

E-mail: fabiferreira@ufpa.br

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Curso de Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGETNO) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade.

E-mail: irlanda@ufpa.br