



## O que permanece, revela e SOME (n)o Ensino Médio modular do campo na Amazônia paraense

What remains, reveals and SOME (in) the modular high school in the Field in the Pará Amazon

Lo que queda, revela y SOME (en) la escuela secundaria modular en el campo en la Amazonía Pará

**João Paulo da Conceição Alves** - Universidade Federal do Pará - UFPa | Belém | PA | Brasil. E-mail: [jpaulochee@gmail.com](mailto:jpaulochee@gmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9549-3906>

**Rosilene Ferreira de Almeida** - Universidade Federal do Pará - UFPa | Belém | PA | Brasil. E-mail: [rosialmeidaped10@yahoo.com.br](mailto:rosialmeidaped10@yahoo.com.br) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1116-3556>

**Resumo:** O presente trabalho constitui-se a partir de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) na Universidade Federal do Pará (UFPA) no ano de 2021, onde foi feita uma abordagem sobre as práticas pedagógicas dos docentes do SOME em uma localidade ribeirinha no município de Cametá no estado do Pará. Para a elaboração deste artigo nosso objetivo foi apresentar uma análise realizada sobre o ensino médio na Amazônia, em particular o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no contexto dos jovens estudantes ribeirinhos paraenses. Como procedimentos metodológicos utilizamos a pesquisa bibliográfica, ancorados em uma abordagem qualitativa, com método investigativo de estudo de caso, como instrumento de coleta de dados utilizamos a observação e a entrevista semiestruturada com professores, alunos, representante da comunidade e coordenadora pedagógica em uma escola na comunidade de Parurú de Baixo no município de Cametá, para explorar e melhor compreender a realidade social usamos como técnica a análise de conteúdo como suporte. Diante dos aportes teóricos e os relatos dos entrevistados nossos estudos apontaram que o ensino médio no campo, especificamente na localidade investigada não vem sendo ofertado de forma satisfatória porque uma educação de qualidade não se materializa com poucos investimentos, sem apoio logístico e infraestrutural suficiente e principalmente em ambientes inadequados onde o processo educativo não desperta o interesse do educando.

**Palavras-chave:** ensino médio; Estado do Pará; jovem ribeirinho.

**Abstract:** This work is based on research developed in the Postgraduate Program in Education and Culture (PPGEDUC) at the Federal University of Pará (UFPA) in 2021, where an approach was made to the pedagogical practices of teachers of SOME in a riverside location in the municipality of Cametá in the state of Pará. For the preparation of this article, our objective was to present an analysis carried out on secondary education in the Amazon, in particular the Modular Education Organization System (SOME) in the context of young people riverside students from Pará. As methodological procedures we used bibliographical research, anchored in a qualitative approach, with an investigative case study method, as a data collection instrument we used observation and semi-structured interviews with teachers, students, community representatives and pedagogical coordinator at a school in community of Parurú de Baixo in the municipality of Cametá, to explore and better understand social reality we use content analysis as a support technique. Given the theoretical contributions and the reports of the interviewees, our studies showed that secondary education in the countryside, specifically in the location investigated, has not been offered satisfactorily because quality education does not materialize with few investments, without sufficient logistical and infrastructural support. And especially in inappropriate environments where the educational process does not arouse the student's interest.

**Keywords:** high school; State of Pará; young riverside boy.

**Resumen:** Este trabajo se basa en una investigación desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación y Cultura (PPGEDUC) de la Universidad Federal de Pará (UFPA) en 2021, donde se realizó un acercamiento a las prácticas pedagógicas de profesores de SOME en una localidad ribereña de municipio de Cametá en el estado de Pará. Para la elaboración de este artículo, nuestro objetivo fue presentar un análisis realizado sobre la educación secundaria en la Amazonía, en particular el Sistema Modular de Organización Educativa (SOME) en el contexto de los jóvenes ribereños. estudiantes de Pará. Como procedimientos metodológicos utilizamos la investigación bibliográfica, anclada en un enfoque cualitativo, con un método investigativo de estudio de casos, como instrumento de recolección de datos utilizamos la observación y entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes, representantes comunitarios y coordinador pedagógico de una escuela de la comunidad de Parurú de Baixo en el municipio de Cametá, para explorar y comprender mejor la realidad social utilizamos el análisis de contenido como técnica de apoyo. Teniendo en cuenta los aportes teóricos y los relatos de los entrevistados, nuestros estudios demostraron que la educación secundaria en el campo, específicamente en la localidad investigada, no se ha ofrecido satisfactoriamente porque la educación de calidad no se materializa con pocas inversiones, sin suficiente apoyo logístico y de infraestructura. Especialmente en ambientes inadecuados donde el proceso educativo no despierta el interés del estudiante.

**Palabras clave:** escuela secundaria; Estado del Pará; joven ribereño.

## 1 Introdução

O presente artigo circunscreve-se ao estudo sobre o ensino médio brasileiro, focalizando especificamente no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) que é uma política pública educacional estabelecida no estado do Pará no início de 1980, com o objetivo de expandir o ensino para as regiões que não eram atendidas, em particular na modalidade média, o que fazia com que muitos jovens deixassem de estudar ou precisassem se deslocar de sua comunidade para os espaços ribeirinhos com o intuito de concluir a educação básica.

Sua oferta surgiu como um projeto experimental, entretanto tal projeto foi ganhando notoriedade porque tornou-se uma importante alternativa para a redução do índice de exclusão que estava presente na região amazônica.

Em 29 de abril de 2014 o SOME passou a ser reconhecido como política pública educacional com a Lei nº 7.806 (Pará, 2014), que foi criada com intuito levar o ensino fundamental e principalmente o ensino médio para as localidades mais distantes para que os jovens pudessem estudar próximo do convívio de seus familiares, amigos, cultura e trabalho.

Durante esse período, o SOME vem acumulando avanços e retrocessos em seu percurso histórico, uma vez que tornou-se fundamental para parcela dos jovens trabalhadores paraenses, porém este em sua operacionalização não vem alcançando o nível de qualidade de ensino satisfatório porque tanto a questão de infraestrutura quanto a organizativa não vem sendo vista com prioridade pelo poder público, principalmente no que se refere aos investimentos necessários.

Neste trabalho nosso objetivo foi apresentar uma análise realizada sobre o ensino médio na Amazônia, em particular o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no contexto dos jovens estudantes ribeirinhos paraenses. Para isso, como procedimento teórico-metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que debatem sobre a presente investigação.

Devido à busca pela aproximação com a realidade dos sujeitos, optamos por uma abordagem qualitativa, tendo como método o estudo de caso para fazer uma análise mais aprofundada sobre o cenário naquela localidade em particular. Fizemos também uma pesquisa de campo com observação no local escolhido, seguido da entrevista semiestruturada com alunos, professores, representante da comunidade e coordenadora pedagógica, sujeitos estes que vivenciam a realidade do Ensino Médio no campo diariamente. Por se tratar de uma temática pautada a problemas da realidade social utilizamos a técnica de análise de conteúdo, afim de compreender a realidade através das mensagens que muitas vezes não foram ditas, mas que ficaram subtendidas nas entrelinhas.

Com o propósito de proteger a autonomia dos participantes da entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), para que assim pudessem ter amplo esclarecimento sobre a entrevista que iríamos realizar, deixando ciente que poderiam por vontade própria responder aos questionamentos ou até mesmo parar quando não estivesse de acordo com sua concepção.

No primeiro momento deste trabalho fazemos uma breve discussão sobre a forma como o ensino médio brasileiro vem se configurando no contexto educacional e seus reflexos nos processos formativos dos educandos. No segundo, fazemos um debate a respeito do Ensino Médio Modular no contexto dos jovens ribeirinhos e do trabalho como princípio educativo. Na seção seguinte. Na terceira seção, evidenciamos as contradições da realidade do Ensino Médio Modular em uma comunidade ribeirinha no município de Cametá. Finalizamos com as considerações finais onde trazemos uma reflexão sobre os desafios e problemáticas existentes no SOME e sua importância para os processos formativos dos jovens ribeirinhos, principalmente àqueles excluídos do processo educativo.

## **2 O ensino médio e formação humana no cenário brasileiro**

Para tratar do ensino médio no cenário brasileiro, partimos da concepção de trabalho articulado com a educação e aos processos formativos que em tese se apresenta como condição suprasumo para realização humana. O trabalho prescinde da natureza como fonte criadora de riqueza a partir da interação estabelecida, e a relação homem-natureza mediada pelo trabalho, como premissa fundamental para a (des) construção do homem.

Pistrak (2005), em que se compreende uma escola que considera fundamentalmente o trabalho integrado ao processo formativo encontrando base no tripé: natureza da educação, papel cultural da escola e relações entre a ciência e o trabalho.

Nesse sentido, a vida em sociedade constituída pela relação homem-natureza, mediada pelo trabalho, apresenta-se em constante transformação a partir das demandas do sistema de produção capitalista vigente. Os processos formativos em referência à escola estão inseridos nesse processo e apontam de forma hegemônica, por um lado, para a formação de sujeitos atrelada aos requerimentos do mundo produtivo, e por outro, para a construção de uma escola transformadora, e amplamente formativa para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

A escola, portanto, repercute as distintas perspectivas de formação humana apontam a existência de uma dualidade de caráter antagônico nos processos formativos. Assinalam um processo marcado por práticas que reafirmam a hegemonia do capital, confrontado por um projeto alternativo de sociedade e de educação.

O ensino médio, última etapa da educação básica, vem suscitando inquietações e debates relacionados à questão do acesso, permanência, qualidade e, principalmente, a respeito da identidade que vem assumindo esse nível de ensino na realidade educacional brasileira. A educação, em especial o ensino médio, tem sido visto como meio de preparação para o mercado de trabalho, alvo de tensões e disputas, uma vez que as classes dirigentes tensionam uma finalidade educacional que não corresponde aos interesses da classe trabalhadora, que almeja a melhoria e a manutenção de seus direitos por uma educação de qualidade.

Para tanto, o debate sobre formação humana aponta esse sentido de articulação e complementariedade na compreensão das atuais mudanças nos processos formativos.

Compartilhamos as análises de Ramos (2001) para tratar o conceito de formação humana, o qual trata do processo de conhecimento e realização individual que se expressa socialmente e ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência.

Marx (2008) pressupõe o desenvolvimento do indivíduo como particularidade e generalidade, ou seja, como ser social e individual, que reúne em si o modo de existência subjetivo da sociedade. Do mesmo modo, o desenvolvimento humano existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social quanto uma totalidade de exteriorização da vida humana.

Desse modo, tratamos da formação humana, assumindo como posição o reconhecimento dos sujeitos a partir de uma totalidade social, firmada na perspectiva de sua realização; as formas de produção de sua existência, portanto, estão subsumidas aos pressupostos de uma construção histórica como sujeitos de um processo de formação inspirados na completude de suas necessidades. Ramos (2001) aponta que o processo de formação humana, interessado em uma formação ampliada para aqueles que vivem do trabalho, visa promover a possibilidade de o homem desenvolver-se e apropriar-se do seu ser de forma global, de todos os seus sentidos e potencialidades como fonte de gozo e realização.

Nosella (2010) resgata a ideia de “cultura desinteressada” como sendo uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens. Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola que permita à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter.

Diante da contextualização, trazemos duas perspectivas antagônicas de formação, pautadas: por um lado, numa concepção conservadora, afinada ao projeto meritocrático e desigual das classes sociais dominantes; por outro, num projeto sob os princípios de uma educação *omnilateral*, que considere na formação humana a contemplação do conjunto das necessidades dos sujeitos.

Essa dualidade social reflete no ensino médio, já que, “ao mesmo tempo em que prepara para o mundo do trabalho é também um passo para a continuação do ensino superior” (Silva, 2015, p. 31); é então, nessa perspectiva, que essa etapa passa a ter uma crise de identidade (Kuenzer, 2009), não se tendo de fato conhecimento da real finalidade dessa etapa de ensino. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 31) asseveram que é “neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?”.

Entre tensões e disputas relacionadas à finalidade e à identidade, essa etapa passou a despertar interesse dos governantes, agências multilaterais e empresários, pois passou lentamente a expandir-se pelo Brasil afora por meio de políticas públicas que buscassem englobar os sujeitos que estavam fora do processo educativo. Portanto, o ensino médio e a sua lógica formativa refletem a sua condição classista, indicando readequações no perfil de sujeito pretendido. Ainda que não se identifique nitidamente adequações dos conteúdos e métodos escolares com as demandas do mundo do trabalho, seus efeitos e presença de forma ideológica são bastante característicos nesse contexto.

Em contraposição a essa perspectiva, o ensino médio deve considerar tanto o conhecimento escolar quanto o trabalho, elementos imprescindíveis no processo de formação dos sujeitos, partindo da necessidade de compreendê-lo como elemento integrador do conhecimento na escola, refletido na organização curricular.

Não nos negamos à necessidade de usar o trabalho com tais objetivos ilustrativos. Mas isso não é o essencial, e sim uma tarefa secundária, auxiliar e, em todo caso não é uma tarefa de caráter organizacional. Pode-se, então, partir do complexo laboral único e, baseando-se nele, partindo dele, construir todo sistema de ensino. Aqui o trabalho é um meio para unir o ensino; o complexo laboral dá o critério para um novo tipo de sistematicidade de disciplinas (Pistrak, 2005, p. 216).

Portanto, entendemos ser necessária a construção de uma nova organização do trabalho pedagógico com base em um processo de formação humana que aponte para a ruptura com perspectiva do trabalho manual e intelectual, e que esteja interessada numa formação que possibilite a realização dos sujeitos numa perspectiva da omnilateralidade, atentando principalmente para o atendimento das demandas dos sujeitos desvalidos dessa condição.

Moura (2010, p. 2) explica que “a maioria da população adulta brasileira atua profissionalmente com um nível de escolarização que não ultrapassa a educação básica, o que torna perversa com a sociedade [...] no ensino médio, principalmente com os filhos das classes trabalhadoras”, em particular os jovens ribeirinhos da Amazônia paraense inseridos no SOME, aos quais se objetiva a próxima seção.

### **3 O princípio educativo do Sistema de Ensino Modular de Ensino no estado do Pará**

O SOME foi criado em um período anterior à definição do conceito de educação do campo. Cavalcante e Baptista (2013, p. 1) ressaltam que a nomenclatura educação do campo surge no final dos anos 1990, em meio a um rico processo de ressignificação conceitual e política em torno das condições educacionais existentes nas escolas presentes nos espaços campestinos do Brasil, ao longo da história de descaso para com as suas populações.

Essa modalidade de ensino não se origina fundamentado no paradigma de educação do campo, porque inicialmente foi pensado para as regiões e vilas que não tinham acesso ao ensino médio regular; contudo, diante das numerosas demandas foi preciso expandir para atender a um maior número daqueles que estavam excluídos.

Para analisarmos o SOME, partimos do princípio da ruptura da concepção de educação rural e da problematização da exclusão educacional frente a necessidade de democratização das possibilidades de acesso à educação nas distintas etapas da educação básica, nos seus níveis e modalidades de ensino. As matrículas nesta modalidade de ensino constituem-se importante indicador da materialização desse acesso.

Desse modo, a série histórica das matrículas por localização urbana e campestina no Brasil, fica explícito que, em 1994, a porcentagem era de 99,0% do número de matrículas nos espaços urbanos, e de apenas 1,0% nos espaços do campo, ou seja, o ensino médio constituía-se em uma rede essencialmente urbana naquele dado momento histórico (Zibas; Franco, 1997). Contrastando com o período atual, dados do INEP (2019) mostram que ainda há a predominância da maioria dos números das matrículas (95%) em escolas urbanas, o que nos leva a concluir que a participação do ensino médio no campo não teve um crescimento tão significativo, já que de 1994 até 2019 houve um lento e tímido crescimento dessa etapa nas regiões campestinas.

O SOME como projeto educacional surge em 1980, administrado pela Fundação Educacional do Estado (FEP), com o propósito de ofertar o ensino escolar para os sujeitos que se encontravam excluídos do processo educativo (Oliveira, 2013).

A Lei nº 7.806 de 29 de abril de 2014 (Pará, 2014) reconhece o SOME como política pública educacional e traz consigo um dos principais objetivos, que é levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica socioespacial da Amazônia.

O SOME é fruto de um processo experimental que inicialmente objetivou reduzir a exclusão educacional que assolava a maioria das regiões paraenses, mas passou a fazer parte indispensável do sistema estadual de ensino e a única forma de estender o

ensino médio às comunidades rurais, devido às grandes distâncias entre elas e a baixa densidade demográfica (Oliveira, 2010, p. 18).

Prazeres e Mendes (2017, p. 224) são categóricas ao destacarem a expressiva negação de uma educação de qualidade, principalmente quando se refere a realidade dos jovens residentes na região amazônica que vivem e trabalham no campo, uma vez que o ensino que chega aos espaços do campo, na maioria das vezes apresenta-se de forma precarizada, com políticas públicas e investimentos insuficientes o que se reflete em escolas sucateadas, funcionando com o mínimo de recursos.

Sacramento evidencia que na história da educação brasileira as desigualdades educacionais entre cidade e campo sempre demonstraram inúmeras contradições no que diz respeito ao tratamento do ensino para os alunos do campo: ausência de escolas, professores sem qualificação para a docência, currículo com visão hegemônica de conhecimento, dentre outros (Sacramento, 2018, p. 113).

Na problematização do SOME contextualizamos Gramsci (2006) ao tratar das formas de integração dos elementos de uma formação escolar, como princípio educativo e organizador da vida dos sujeitos, ao desenvolver uma análise sobre a educação e a instrução, não como categorias distintas, mas que se complementam.

O SOME impõe na agenda educacional a necessidade de ampliação de políticas públicas para educação sob uma perspectiva totalizante e autorrealizadora constituindo ao sujeito do campo, a possibilidade de se efetivar como um ser conscientemente representativo do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano. Superar o trabalho alienado e embrutecedor do sujeito não ocorre pela negação da educação, mas pela transformação da atividade em relação consciente com o mundo resultante da objetivação histórica e social (Saviani; Duarte, 2012).

O SOME traz em seu bojo dois aspectos antagônicos. Por um lado, é uma experiência fundada em um exercício teórico-metodológico que busca tornar mais efetivo o papel do aparelho escolar institucional no meio rural. Oportuniza àquelas populações a conclusão da educação básica mediante a oferta do ensino médio no contexto em que vivem. Tem mostrado que imprime mudanças significativas na vida dos sujeitos pesquisados, como a inserção no mercado de trabalho e a ascensão à educação superior pelos egressos do programa [...]. Por outro lado, o SOME não vivencia aspectos informativos e formativos relacionados à produção local, seus conteúdos voltam-se para a preparação para o vestibular e ao processo de urbanização. Abre novas expectativas de vida aos seus usuários, principalmente, a aspiração de cursar a educação superior e a busca de trabalho em áreas urbanizadas (Oliveira, 2010, p. 105).

Na medida em que o SOME não trouxe em seu bojo a discussão relacionada aos saberes dos sujeitos do campo, essa transição de um modelo de educação urbana para o campo fez mais que “incluir” uma pequena parcela de alunos nessa etapa de ensino, pois fez com que a ausência de uma identidade própria emergisse no cerne do Ensino Médio Modular. O ensino ofertado baseava-se nos moldes da educação urbana transplantada para o campo, baseado em uma educação rural, em que se fazia uso de um modelo didático-pedagógico que não valorizava a realidade dos jovens no processo de elaboração e desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Se cria a imagem de uma educação submetida a uma cultura urbana que é voltada para o capital, fato que distância das realidades culturais em que estão inseridos os povos do campo, descaracterizando a ótica dos trabalhadores do campo, fato que contribui com as desigualdades sócio educacionais, impondo as condições de vida urbana sobre o campo (Oliveira, 2013, p. 139).

Nesse caso, o Ensino Médio, e em particular o SOME, assume um caráter antagônico, pois de um lado está vinculado ao processo de formação dos homens nas suas necessidades totais; por outro, é submetido a determinações oriundas do mundo produtivo, pressupondo uma articulação objetiva do ensino ao atendimento de demandas específicas, alheias, portanto, ao processo de realização humana.

Essa problemática apontada sobre o SOME, tanto na questão da identidade quanto na sua precária instalação e articulação com o contexto social, traz à tona as causas da má qualidade de ensino ofertada aos filhos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, que, apesar da precariedade, consideram importante atual política pública, porque assim seus filhos têm a oportunidade de continuar em seu lar, em seu lugar de origem. Oliveira e Gomes (2011, p. 76) revelam que os jovens do campo também sofrem processos de exclusão em virtude de não existir uma intervenção maior do poder público nessas localidades.

Mesmo com a expansão do SOME e sua significativa importância, os desafios são enormes na busca da universalização da educação, principalmente no que tange à extensa região amazônica, “marcada por uma rica diversidade natural e cultural, contudo, evidencia uma série de contrastes sociais” (Araujo; Rodrigues; Alves, 2015, p. 232). Segundo o documento-base do Plano Estadual de Educação,

A questão geográfica e territorial do Estado do Pará, caracterizada por grandes distâncias e obstáculos naturais para facilitar o acesso às diversas sub-regiões estaduais, limitam a ação do Estado no atendimento das demandas sociais, resultando na ineficiência na articulação inter-regional no estado. O desafio a ser enfrentado na promoção do desenvolvimento social, inclui a articulação entre as regiões de integração do Estado, seja no aspecto da conectividade ou acessibilidade física, como também, do ponto de vista econômico, político e social (Pará, 2015).

Apesar da SEDUC enfatizar no art. 17 da lei do SOME que poderá celebrar convênio de cooperação técnica com os municípios (Pará, 2014), percebemos que há um interesse do Estado em transferir responsabilidades para os municípios quando menciona esse regime de colaboração, que na verdade não se materializa de fato. Oliveira e Gomes (2011, p. 76) apontam que “os desafios do ensino médio têm no financiamento uma dimensão relevante”, sendo o investimento fator importante no processo educacional, e fazendo-se necessária a atuação coletiva entre entes federados para que desta forma se possam minimizar as lacunas que acompanham o processo educacional. No entanto,

[...] 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).

Prazeres e Carmo (2012, p. 391) revelam que, na região amazônica, as respostas do Estado às demandas da sociedade têm-se demonstrado insatisfatórias, porque, além de ficarem esquecidas, não são ofertadas infraestruturas material e pedagógica com qualidade e quantidade; não basta ofertar vagas sem uma apropriada qualidade que garanta tanto o acesso quanto à permanência destes sujeitos, há a necessidade de “ações paralelas que permitam à sociedade as condições de chegar até a escola e manter-se nela, bem como a asseguarção de sua qualidade pelo Estado” (Vieira, 2014, p. 14).

Araujo, Rodrigues e Alves (2015, p. 236) chamam atenção para a “[...] baixa qualidade do ensino médio brasileiro”, devido à precária condição da aprendizagem nas escolas sucateadas, que funcionam com recursos insuficientes para a oferta de uma educação que seja capaz de atender à realidade e às necessidades dos educandos das camadas mais pobres, que acabam recebendo uma educação inconsistente com uma formação crítica e emancipadora. Frigotto (2016, p. 1) vai além, ao reforçar que “em plena segunda década do século XXI, nega-se a etapa final da educação básica, o ensino médio para a metade da juventude brasileira e os que alcançam o fazem em condições precárias”.

Na contemporaneidade, a oferta dessa modalidade de ensino parece distante de alcançar a universalização e o nível de qualidade desejável, uma vez que o ensino médio no campo ofertado pelo poder público vem configurando-se de forma precária, pois os investimentos feitos têm sido incapazes de fornecer o mínimo de educação pública de qualidade.

Compreendemos que a exclusão e a precariedade educacional são obstáculos na transformação da realidade da sociedade, pois diante desses desafios os docentes encontram dificuldades de desenvolver suas práticas pedagógicas em meio às adversidades apresentadas por uma educação precária. É preciso caminhar por um viés transformador, pois “avançar na melhoria da qualidade do atendimento educacional no estado do Pará é um dos fatores indispensáveis para a correção dos desníveis históricos promotores da desigualdade social” (Pará, 2015), e, para que isso se materialize, Oliveira e Gomes (2011, p. 76) corroboram afirmando que “é urgente avançar na construção de políticas mais integradoras, que não ponham em segundo plano parcelas da juventude de classes sociais de baixa renda que vivem longe dos centros urbanos”, assegurando direitos iguais para todos, sem qualquer distinção.

#### **4 As contradições no ensino médio modular em uma comunidade ribeirinha no município de Cametá/PA**

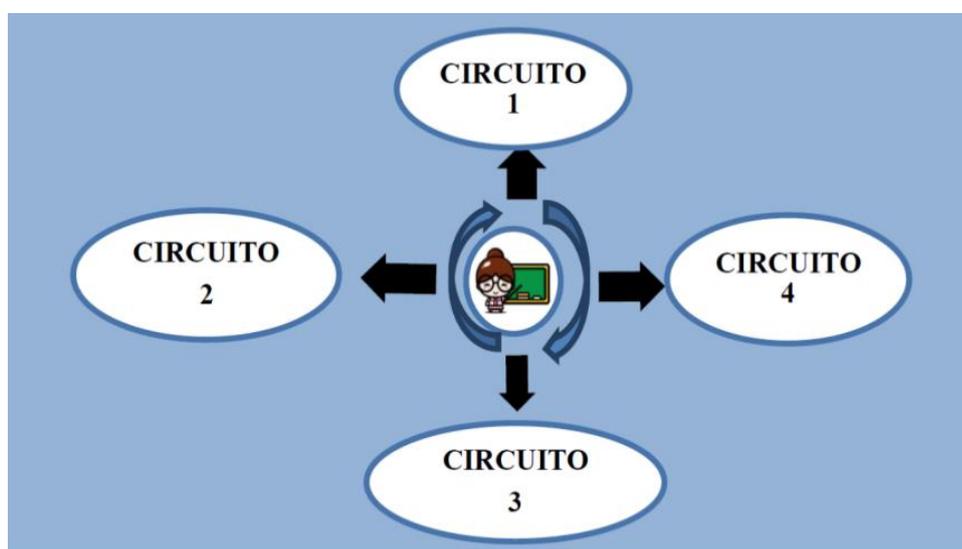
O município de Cametá foi fundado em 24 de dezembro de 1635, sendo uma das mais antigas cidades amazônicas, e está localizado à margem esquerda do rio Tocantins; pertence à mesorregião do Nordeste Paraense e à microrregião de Cametá. O último censo registrou para o município uma população estimada em 120.896 habitantes, sendo 52.838 habitantes nos espaços urbanos e 68.058 nos espaços do campo (IBGE, 2010).

Cametá é caracterizada geograficamente por ilhas e áreas de terra firme, demarcando uma área de aproximadamente 2.487 km<sup>2</sup>, com sua formação territorial composta por 20,3% de rios e baías, 36,4% de campos naturais, 26,2% de áreas de várzeas e ilhas sendo formada por 17,1% de terra firme (Oliveira; Brandão; Pena, 2014).

O município tem em sua composição um maior contingente de moradores em espaços do campo, que vivem e trabalham nas atividades agrícolas.

No processo de implantação do SOME nas comunidades campesinas, a SEDUC articulou os módulos em forma de circuitos para atender às localidades que foram contempladas com essa política. Segundo a lei do SOME, o artigo 8º, § 4º, aponta que este funcionará em forma de circuitos que são o conjunto de localidades em que o professor deverá atuar durante o ano letivo, devendo na composição do mesmo priorizar o município e a Unidade Regional de Educação (URE) em que o professor estiver lotado (Pará, 2014).

Figura 1 - Forma de funcionamento do SOME



Fonte: ALMEIDA (2021, p. 46).

Cada circuito é formado por um conjunto de quatro localidades ou mais, onde os professores podem atuar em forma de rodízio, passando 50 dias em cada uma das localidades até completar os 200 dias letivos. Os circuitos são formados por equipes de professores que ministram suas disciplinas em forma de módulos, ou seja, cada docente precisa ministrar em um ano quatro módulos de 50 dias em cada localidade do circuito para completar seus 200 dias. Passados os 50 dias em uma localidade, os professores do circuito se revezam para dar continuidade ao seu trabalho até se completarem os 200 dias letivos.

O Ensino Médio Modular [...] reflete o entendimento de que as escolas de ensino médio se constituem em espaços no campo, isolados, sem identidade e estrutura operacional [...] professores e estudantes com poucos recursos infraestruturais e pedagógicos, tentando garantir o mínimo de repasse de conteúdos, pois não há com quem se possa realizar o diálogo em relação à gestão, tão pouco do processo pedagógico (Silva; Barros; Oliveira, 2013, p. 6).

A **ausência do ensino médio na localidade** e nas comunidades do entorno fazia com que os estudantes saíssem de seus lares para estudar nos espaços urbanos ou até mesmo deixassem de estudar por falta de condições econômicas suficientes para se deslocar até a escola.

*[...] quando não tinha o SOME o aluno tinha que ir pra cidade pra concluir o ensino médio porque aqui só tinha até no ensino fundamental. Então quem podia sair de suas casas, saia e ia pra cidade. Quem tinha onde morar ou ficar durante a semana ia e concluía, mas quem não tinha ficava por aqui mesmo e desistia porque não tinha condição de alugar casa pros seus filhos. (Representante da Comunidade)*

O projeto SOME, que surgiu na década de 1980 no estado do Pará, só chegou ao município de Cametá em 1994. Inicialmente, em Cametá era ofertado em quatro vilas do município: Vila do Carmo, Vila de Juaba<sup>1</sup>, Carapajó e Porto Grande, abrangidas pelo circuito 8 (Furtado; Souza, 2002, p. 7).

O **SOME funciona nas localidades, na grande maioria das vezes, em barracões ou em salas de aulas desocupadas cedidas pelo município**, esses locais são chamados de "Escolas-Polo<sup>2</sup>". Devido à falta de um local próprio para o funcionamento, não há uma equipe para ser responsável nas localidades pelo SOME, que somente é representado por professores, alunos e gestores municipais quando fazem parte do regime de colaboração. Entretanto, mesmo estudando em escola-polo, os alunos e professores estão vinculados à "Escola-sede<sup>3</sup>", que se encontra atualmente na Vila de Juaba.

Além disso, a falta de infraestrutura adequada, na maioria das vezes, é um dos principais empecilhos, principalmente quando se trata de educação do campo. Muitos locais encontram-se em situações precárias ou até mesmo os prédios escolares são inexistentes, deixando os professores e alunos relegados a uma educação sem qualquer aparato necessário para uma educação mínima de qualidade. Uma das professoras relata:

*O primeiro desafio é questão do espaço de trabalho, que na maioria das localidades a gente não tem espaço adequado pra trabalhar com os alunos, ou seja, a gente não tem uma sala de aula. A nossa realidade é trabalhar dentro de um barracão, que não é uma sala de aula adequada para o aluno estar e a gente também realizar um trabalho melhor do que a gente já faz com tanto esforço. Outro desafio é a falta de apoio, apesar de que a escola-sede faz o que pode, o diretor, os secretários, mas assim como eles a gente não pode fechar os olhos, porque falta muito apoio em termo de estrutura, material, a gente sempre reclama que a gente vai lá solicitar um pincel, que é o mais básico, e não tem, a gente não tem onde tirar xerox, muitas das vezes não tem quadro, carteiras. A gente tem que ficar fazendo que a gente pode, né? (Aluno 2)*

---

<sup>1</sup> Na Vila de Juaba o ensino médio era ofertado por meio do SOME, porém nos dias atuais nessa Vila foi construído um prédio escolar, e o SOME foi substituído pelo ensino médio regular. Recentemente, a EEEM Heriberto Barroso de Aragão é que se tornou a escola-sede do SOME.

<sup>2</sup> A escola-polo é onde é onde as aulas ocorrem, onde o professor atua junto dos alunos. A escola-sede do município de Cametá está situada na Vila de Juaba com o nome de Heriberto Barroso de Aragão.

<sup>3</sup> Chama-se escola-sede a escola responsável pelos serviços administrativos onde ficam os documentos e a equipe gestora responsável pelo seu funcionamento.

Dialogando com as alunas, percebemos um sentimento de revolta, insatisfação no que concerne ao abandono, falta de apoio em que vivem os alunos e professores do SOME, elas entendem que merecem respeito, valorização, porque são pessoas de direitos que devem ser levadas em consideração. Nos depoimentos das alunas é possível perceber que, além dos enormes desafios, tanto o acesso quanto a permanência continuam sendo problemas, porque, ao tentar chegar ao local onde ocorre o processo educativo, os alunos passam por situações difíceis e arriscadas; somado a isso, quando conseguem chegar, se deparam com um local precário, sem o mínimo de conforto para aprender.

Podemos destacar a falta de escolas, de recurso pedagógico e tecnológico que deixam de auxiliar no processo de aprendizagem dos educandos, um descaso do governo estadual, que nem sempre dá o suporte que o sistema precisa, deixando a desejar, uma vez que esta modalidade de ensino é de responsabilidade do Estado que em parte nega o apoio necessário das políticas públicas para a juventude, o que dificulta o funcionamento e oferta do ensino pelas redes de educação, haja vista que quase sempre não se investe em infraestrutura que proporcione condições adequadas para o Ensino Médio Modular nas localidades interioranas (Sacramento, 2018, p. 14).

Há também problemas relacionados à escassez de recursos pedagógicos para auxiliar os professores em suas práticas. Frequentemente, os docentes precisam utilizar parte de seus recursos para obter materiais para desenvolver suas práticas, pois o abandono por parte do poder público faz com que eles se sintam desamparados em seu trabalho, tomando para si a responsabilidade de fazer o que podem para auxiliar seus alunos. Uma das professoras revela que, *“com relação à questão de materiais, às vezes o professor tem que tirar do próprio bolso pra montar apostilas, então você trabalha no SOME em 4 localidade durante o ano e não tem essa ajuda, às vezes da própria URE, então o professor tem que se virar pra que o aluno aprenda”* (Aluno 4). É nessa perspectiva que os improvisos acontecem, pois, sem um planejamento definido, sem recursos e em localidades distantes, os professores não encontram alternativas a não ser “fazer o que podem”.

Problemáticas como essas afetam negativamente as práticas dos professores, que, sem apoio, sem infraestrutura adequada, sem recursos pedagógicos, acabam ficando sem opções de desenvolver seu trabalho de forma criativa, restando apenas apegar-se aos mínimos recursos, restringir-se ao livro didático, giz, quadro negro e à utilização do método de aula expositiva. Mais uma vez uma das alunas entrevistadas, em tom de indignação, relembra as dificuldades vivenciadas no SOME:

*Os materiais tipo data show e outros quando a gente precisava tinha que pedir para a coordenadora, diretor do fundamental para emprestar pra gente, quando os professores tinham eles levavam. O transporte que utilizávamos era do município, a gente ia junto das crianças do ensino fundamental, mas quando não tinha ou quando o transporte não ia, a gente ficava sem. Então a gente tinha que ir de "rabetinha", comprando a gasolina com nosso dinheiro, a gente se juntava e fazia coleta ou cada dia era um que dava a gasolina. Quando era o transporte do município eles nos deixavam até onde ia a rota do transporte, porque não era obrigação de levarem a gente do ensino médio. A gente só tinha merenda quando tinha pro fundamental. (Aluno 5)*

A precariedade de oferta do SOME é evidente; a participação do Estado na garantia desse importante política é quase nula, pois os alunos do SOME não são incluídos de forma efetiva. E essa visão acentua a falta de compromisso com os alunos do ensino médio modular, que na maioria das vezes se sentem excluídos, sem ter uma escola ou a quem recorrer.

Na concepção da coordenadora pedagógica que atua no SOME,

*O grande problema é que o ensino não é de qualidade, a gente percebe que ele não é de qualidade por falta dessa estrutura física, organizacional e por falta de responsabilidade de alguns professores. O ensino no SOME para a população do campo é um ensino adequado pelo professor, porque este é um ensino dirigido aos jovens da cidade, da zona urbana, né; aos jovens da zona rural, então ele não atende aquela especificidade, mesmo própria para os alunos da zona rural, ele não atende esses princípios que norteiam a educação do campo que os estudantes deveriam ter. (Aluno 8)*

Nessa perspectiva, as aulas acabam tornando-se desinteressantes para os alunos, desgastantes para os professores, sem sentido para uma formação crítica e emancipadora, pois em meio a tantos desafios o ensino vai ficando cansativo; os problemas vão tomando primazia no processo de ensino, enquanto a educação de qualidade vai ficando em segundo plano. A aluna reconhece que tais problemáticas desconcentram e desestimulam os processos formativos:

*[...] o material é muito importante pro estudo da gente. Os professores eram que ajudavam a gente na questão das apostilas, a gente dava o dinheiro e eles levavam a apostila, porque pra gente também é mais fácil estudar tendo um material assim, mais explicado, no caso a apostila facilitava bastante. Quanto à pouca quantidade dos livros, era muito pouco, a gente tinha que sentar de 2, 3 pra gente conseguir estudar no mesmo livro e ainda só tinha esses livros porque os professores levavam, por ser difícil de ficar levando, levavam só o que dava, porque não tinha uma pessoa que fosse da secretaria distribuir pra gente. (Entrevistado 5)*

Contudo, Monteiro e Silva destacam a importância da sala de aula estruturada e com boas condições para que as práticas pedagógicas ocorram de forma exitosa:

A sala de aula é o principal espaço escolar que deve ser estruturado para o desenvolvimento das atividades escolares, pois é nela onde acontecem as principais relações do ensinar e do aprender. Se não há uma boa sala de aula, que ofereça as mínimas condições de comodidade, tanto para o aluno quanto para o professor, esse processo será defasado (Monteiro; Silva, 2015, p. 28).

Políticas públicas eficientes precisam ser criadas para trazer aparatos tanto para o professor quanto para os alunos, que também vivenciam momentos de dificuldades em relação a transporte escolar, merenda, ambiente adequado, condições tanto de acesso quanto de permanência desses alunos.

Na concepção da coordenadora pedagógica entrevistada, que atua no SOME no município de Cametá, a modalidade ofertada não está sendo de qualidade, principalmente quando se pensa na questão estrutural precária, somada a um modelo de educação transplantado da cidade para o campo, baseado nos moldes de um ensino urbanocêntrico, distanciado da realidade dos moradores do campo.

*O grande problema é que o ensino não é de qualidade, a gente percebe que ele não é de qualidade por falta dessa estrutura física, organizacional e por falta de responsabilidade de alguns professores. O ensino médio ofertado pelo SOME para a população do campo é um ensino adequado pelo professor, porque este é um ensino dirigido aos jovens da cidade, da zona urbana, né; aos jovens da zona rural, então ele não atende aquela especificidade, mesmo própria para os alunos da zona rural, ele não atende esses princípios que norteiam a educação do campo que os estudantes deveriam ter. (Coordenadora pedagógica)*

A qualidade da educação é apontada como desafio, e esta por sua vez envolve tanto condições intra como extra-escolares, desde aspectos estruturais e pedagógicos, a aspectos relacionados às condições de subsistência dos alunos.

*O primeiro desafio é questão do espaço de trabalho, que na maioria das localidades a gente não tem espaço adequado pra trabalhar com os alunos, ou seja, a gente não tem uma sala de aula. A nossa realidade é trabalhar dentro de um barracão, que não é uma sala de aula adequada para o aluno estar e a gente também realizar um trabalho melhor do que a gente já faz com tanto esforço. Outro desafio é a falta de apoio, apesar de que a escola-sede faz o que pode, o diretor, os secretários, mas assim como eles a gente não pode fechar os olhos, porque falta muito apoio em termo de estrutura, material, a gente sempre reclama que a gente vai lá solicitar um pincel, que é o mais básico, e não tem, a gente não tem onde tirar xerox, muitas das vezes não tem quadro, carteiras. A gente tem que ficar fazendo que a gente pode, né? (Professora)*

O contexto educacional nos espaços do campo em sua grande maioria encontra-se em situações precárias por enfrentarem inúmeros obstáculos, tanto pela questão do acesso quanto pela permanência dos educando no ambiente escolar, fatores que envolvem condições estruturais, geográficas e financeiras, deixando os professores e alunos relegados a uma educação com insuficiente aparato necessário para uma educação mínima de qualidade que seja capaz de promover uma formação crítica. Sacramento afirma que o Ensino Médio Modular no município de Cametá,

Apresenta condições desfavoráveis para a formação do aprendizado, pois falta infraestrutura física escolar, cadeiras, recursos didáticos pedagógicos, atualização dos conhecimentos dos professores, transporte escolar. Destaca-se, também a neutralidade do Estado como colaborador das políticas educacionais de ensino para a juventude, destacando como grande limitador a ausência de um processo de gestão presente (Sacramento, 2018, p. 14)

A flagrante falta de investimentos e de apoio, a escassez de materiais pedagógicos, infraestrutura ineficiente, ausência de transporte escolar e merenda são entraves que tanto os alunos quanto os professores precisam enfrentar. A partir destes fatos mencionados, compreendemos, então, que é por meio de desafios e resistências dos alunos, professores e comunidades que a educação no campo vem resistindo, apesar das “desinvestidas” do poder público.

## 5 Considerações finais

Neste texto, nossos esforços foram direcionados aos estudos acerca do ensino médio brasileiro, em especial ao Ensino Médio Modular, buscando evidenciar o contexto em que vem se configurando no cenário ribeirinho paraense. Por meio dos referenciais teóricos e relatos dos sujeitos colaboradores que estão inseridos na operacionalização desta política educacional, conseguimos observar que, embora o SOME se apresente como uma importante política pública educacional que inclui parcela dos trabalhadores do campo que por muitos anos ficaram excluídos, ainda padece diante de grandes desafios tanto na questão estrutural quanto organizacional, mas que mesmo assim resiste graças às parcerias e aos movimentos protagonizados pelos defensores de uma educação de qualidade para todos.

Evidentemente, os resultados aqui apresentados não dão conta de tamanha complexidade que apresenta esta política pública educacional, logo não se esgota tal discussão, porém, diante da delimitação a qual estabelecemos para este artigo; por meio dos relatos dos entrevistados percebemos que o Ensino Médio no campo, especificamente na localidade investigada, não vem sendo ofertado de forma satisfatória porque uma educação de qualidade não se materializa com poucos investimentos, sem apoio suficiente e principalmente em ambientes inadequados.

Entendemos que, por não ter sido pensada especificamente para os jovens do campo, o modelo de educação transplantado da cidade para o campo sob os moldes de uma educação urbana acentuou ainda mais os desafios, isso porque a realidade de ambos são diferentes e requerem um ensino que corresponda à realidade daqueles a quem se destina.

Portanto, a implementação de políticas públicas educacionais brasileiras são firmadas, de forma geral, em desacordo com as peculiaridades presentes, principalmente dos espaços rurais, o que nos leva a registrar a necessidade de

reestruturação e melhorias tanto na questão de reconhecimento e valorização das singularidades dos saberes do homem do campo quanto na questão estrutural, apoio pedagógico e investimentos para uma educação que atenda às necessidades dos educandos.

Compreendemos que, apesar dos desafios, limitações e fragilidades que enfrenta o SOME, este ainda é visto como única alternativa dos alunos terem acesso ao ensino médio em seu lugar de origem, próximo a seu trabalho, sua família e seus amigos; sem essa política educacional dificilmente os sujeitos que residem no campo que não tem condições de se deslocar de seu lugar para frequentar uma escola na cidade teriam acesso. Entretanto, há a necessidade da criação de políticas públicas que estejam voltadas de fato para a formação da classe trabalhadora, políticas que valorizem a educação do homem do campo, que respeitem as suas singularidades e promovam uma educação de qualidade com acesso e condição de permanência desses sujeitos produtores de conhecimentos em um ambiente adequado.

Como sínteses, trata-se de refletirmos sobre a importância da qualidade de ensino, da priorização e aumento de recursos destinados à educação pública, bem como à regulamentação do regime de colaboração entre estados e municípios, com o intuito de garantir uma educação pública, gratuita, com qualidade social que atenda de fato às necessidades dos sujeitos para os quais é destinada.

## Referências

- ALMEIDA, R. F. **A prática pedagógica nos processos formativos dos alunos do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na Localidade de Paruru de Baixo no Município de Cametá/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Cametá, 2021.
- ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S.; ALVES, J. P. C. Indicadores educacionais e a ideia da integração do ensino: o ensino médio na Amazônia sob análise. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 18, n. 3, p. 231-260, jun./set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewFile/1778/2723>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- CAVALCANTE, L. O. H.; BAPTISTA, M. do S. X. Estado da arte da pesquisa em educação do campo nas regiões Norte e Nordeste. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN, 21., 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPED, 2013. Trabalhos completos. v. 1. p. 1-25.
- FRIGOTTO, G. "Escola sem Partido": imposição da mordaza aos educadores. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 11-13, jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>. Acesso em: 25 jan. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

FURTADO, M. L. P.; SOUSA, A. G. **Sistema de organização modular de ensino (SOME):** uma alternativa educacional no município de Cametá. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Campus Universitário do Tocantins, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2.

IBGE. Contagem da população 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150210>. Acesso em: 15 jan. 2022.

INEP. **Censo da Educação Básica 2019:** resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 15 fev. 2022.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, J. de S.; SILVA, D. P. da. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 19, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/14315>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MOURA, D. H. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file>. Acesso em: 15 mar. 2022.

NOSELLA, Paolo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Revista Faz Ciência**, Paraná, v. 12, n. 16, p. 37-56, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7435/5505>. Acesso em: 15 mar. 2022.

OLIVEIRA, R. M. **Elementos administrativos e pedagógicos do SOME na percepção de seus autores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, R.; GOMES, Alfredo M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 69-81, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/48>. Acesso em: 15 mar. 2022.

OLIVEIRA, T. N.; BRANDÃO, L. P.; PENA, H. W. A. Análise da dinâmica da estrutura produtiva do município de Cametá, Amazônia – Brasil. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Espanha, n. 194, 2014. Disponível em: <https://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/14/economia-cameta.html>. Acesso em: 22 fev. 2022.

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: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, 2013. p. 221-230.

PARÁ (Estado). Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014. Dispõe sobre a regulamentação e funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no âmbito da Secretária do Estado de Educação – SEDUC, e dá outras providências. **Diário Oficial do Pará, Belém**, Cad. 1, p. 5-6, 30 abr. 2014.

PARÁ (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Documento base do plano estadual de educação**. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2015.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PRAZERES, M. S. C. P.; CARMO, E. S. Retratos e desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 383-395, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68425573012.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

PRAZERES, M. S. C. P.; MENDES, O. C. O sistema de organização modular de ensino (SOME): a realidade da oferta do ensino médio no campo na mesorregião de Cametá, PA. In: GODOY, M. A. B.; POLON, S. A. M. (org.). **Políticas públicas na educação brasileira**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2017. p. 218-230.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SACRAMENTO, B. N. **Política de ensino médio modular no Pará: princípios, diretrizes e práticas formativas para juventude do campo na Amazônia.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-critica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, E. T. **O SOME na comunidade de Tartarugueiro em Ponta de Pedras-PA: entre o legal e o real observado.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SILVA, G. P.; BARROS, O. F.; OLIVEIRA, V. B. (org.). **Políticas de formação, currículo e trabalho para o ensino médio do campo na Amazônia: o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME e sua atuação no município de Cametá – Baixo Tocantins, 2011-2013.** Cametá: Projeto de Pesquisa financiada pelo CNPQ – Universidade Federal do Pará, 2013.

VIEIRA, F. S. C. Direito fundamental à educação pública de qualidade: legislação pertinente e sua efetiva aplicabilidade. *In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. Anais [...].* Florianópolis: ANPED, 2014. Página 1-16.

ZIBAS, D. M. L.; FRANCO, L. P. B. **Diagnóstico quantitativo do ensino médio no Brasil.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Departamento de pesquisas educacionais, 1997.

## **Contribuição dos(as) autores(as)**

João Paulo da Conceição Alves – Coordenador do projeto e orientador da presente pesquisa; teve participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Rosilene Ferreira de Almeida – Membro do Projeto e orientanda da pesquisa; participou ativamente da Coleta e análise dos dados, e na escrita do texto.

### **Revisão gramatical por:**

Paula Rafael Gonzalez Valelongo

E-mail: [paulargvalelongo@gmail.com](mailto:paulargvalelongo@gmail.com)