

O ensino médio na Amazônia: O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no contexto ribeirinho¹

High school in the amazon: the modular education organization system (some) in the riverside context

João Paulo da Conceição Alves²

Rosilene Ferreira de Almeida³

Resumo:

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem sobre as contribuições das 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 é analisar sobre a qualidade do ensino médio na Amazônia, em particular no estado do Pará, na Mesorregião do Baixo Tocantins. O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi a política educacional investigada, a partir de jovens estudantes ribeirinhos paraenses. Realizamos a pesquisa em uma escola na comunidade ribeirinha de Paruru de Baixo no município de Cametá. Utilizamos como principais fundamentações os aportes teóricos dos seguintes autores: Araújo; Rodrigues; Alves (2015), Corrêa e Barreto (1999), Krawczyk (2011), oliveira e Gomes, Sacramento (2018), Silva (2015). Como procedimentos metodológicos utilizamos a pesquisa de campo e a entrevista semiestruturada como forma de coleta de dados. Os dados coletados nos apontaram que o ensino médio no campo, especificamente na localidade investigada, não vem sendo ofertado de forma satisfatória pela falta de espaços e insumos pedagógicos, sem infraestrutura e apoio logístico, direcionado por um currículo transplantado do meio urbano, portanto desorientado em relação à realidade dos sujeitos do SOME.

Palavras-chave: Ensino Médio, SOME, Jovens, Estado do Pará, Ribeirinho.

Abstract:

This work was developed from an approach on the contributions of the pedagogical practices of SOME teachers in a riverside location in the municipality of Cametá in the state of Pará. For the elaboration of this article, our objective was to analyze the quality of secondary education in the Amazon, in particular in the state of Pará, in the Lower Tocantins Mesoregion. The Modular Teaching Organization System (SOME) was the educational policy investigated, based on young students from the riverside of Pará. We carried out the research in a school in the riverside community of Paruru de Baixo in the municipality of Cametá. We used the following authors as the main foundations of theoretical sports: Araújo; Rodrigues; Alves (2015), Corrêa and Barreto (1999), Krawczyk (2011), oliveira and Gomes, Sacramento (2018), Silva (2015). As methodological procedures, we used field research and semi-structured interviews as a form of data collection. The data collected showed us that secondary education in the countryside, specifically in the investigated locality, has not been offered in a satisfactory way

¹ O presente trabalho constituiu-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.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É Professor Adjunto II das disciplinas Política Educacional e Legislação Educacional do curso de Pedagogia no Campus de Abaetetuba/UFPA. É docente no curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA); é docente no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPEB/UFPA), e também é docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA). Possui Mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (2009) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2006).

³ Mestre em Educação e Cultura pelo do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) na Universidade Federal do Pará (UFPA), graduada em Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - CAMPUS CAMETÁ, com graduação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Centro Universitário Internacional (UNINTER), especialista na área de Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

due to the lack of spaces and pedagogical inputs, without logistical and infrastructural support, and directed by a curriculum transplanted from the urban environment, therefore disoriented in relation to the reality of SOME subjects.

Keywords: High School, SUM, Young, State of Pará, Riverside.

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 em 1980. O qual objetiva a expansão do ensino para as regiões que não eram atendidas, em particular no Ensino Médio.

Sua oferta surgiu como um projeto experimental, porém foi ganhando notoriedade por se tornar importante alternativa para a redução do índice de exclusão que estava presente na região amazônica. Tais problemáticas, afetavam principalmente os filhos e filhas de trabalhadores rurais que residiam no campo e não tinham acesso aos níveis de escolaridade mais elevados, o que fazia com que deixassem de dar prosseguimento aos estudos, seja pela ausência do Ensino Médio em sua comunidade ou até mesmo pela falta de condições financeiras para sair de seu lugar.

Em 29 de abril de 2014 o SOME passou a ser reconhecido como política pública educacional com a Lei nº 7.806, criada objetivando 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. No entanto, buscava-se não apenas a oferta, mas também almejava-se condições de acesso e permanência dos educandos no ambiente educacional.

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, constatou-se que este em sua operacionalização não vem alcançando o nível de qualidade de ensino satisfatório, por uma organização e infraestrutura precarizada pelo poder público, principalmente no que se refere aos investimentos necessários.

A discussão direcionada ao SOME foi apresentada com a finalidade de evidenciar: **qual a qualidade do Ensino Médio no/do campo ofertado pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no estado do Pará, especificamente no município de**

Cametá/Pa? Seguindo por esse viés, nosso objetivo foi analisar a qualidade do Ensino Médio que está sendo ofertado no estado do Pará, em particular no município de Cametá/Pa?

Assim o percurso metodológico desta pesquisa iniciou-se por meio da pesquisa bibliográfica onde fizemos uma revisão de literatura a respeito de obras de autores que debatem sobre a referida temática. Para isso nossas principais fundamentações teóricas foram baseadas nos seguintes autores: Araújo; Rodrigues; Alves (2015), Corrêa e Barreto (1999), Krawczyk (2011), oliveira e Gomes, Sacramento (2018), Silva (2015) etc. Em seguida realizamos a pesquisa de campo, do tipo estudo de caso, em uma escola ribeirinha na comunidade de Paruru de Baixo no município de Cametá/Pa. Utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, para isso, entrevistamos a coordenadora pedagógica responsável pelo SOME e alguns jovens estudantes ribeirinhos.

Além do elemento introdutório, o artigo está estruturado em cinco seções. No primeiro momento 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 que residem no campo. Na seção seguinte, discorremos sobre a qualidade da educação e os dilemas revelados pelo SOME em sua operacionalização. Na quarta, realizamos uma apresentação onde evidenciamos a 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 que durante muitos anos estiveram excluídos do processo educativo.

1 O ensino médio no cenário brasileiro

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 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 tencionam 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.

Tal modalidade vem trilhando por uma experiência dual, 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 (2005a, 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?”.

Dessa forma, carrega em seu bojo a responsabilidade tanto para a formação da cidadania como para o mercado de trabalho, e neste sentido “o Ensino Médio tornou-se alvo privilegiado de políticas que visam à ‘necessidade’ da escola readequar-se, para atender aos novos requisitos impostos aos trabalhadores” (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 71). Nas palavras de Krawczyk (2011), fala-se em perda da identidade do Ensino Médio, mas segundo a autora nunca existiu de fato uma identidade clara a não ser o trampolim para a universidade ou para a formação profissional.

Entre tensões e disputas relacionadas à finalidade e à identidade essa etapa passou a despertar interesse dos governantes, agências multilaterais e empresários, pois foi lentamente expandindo-se pelo Brasil a fora por meio de políticas públicas que buscassem englobar os sujeitos que estavam fora do processo educativo.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que o número de matrículas no ensino médio brasileiro de 1980 passou de 2.819.182; para 7.550.753 milhões de matrículas em 2020. No entanto, Oliveira e Gomes (2011, p. 73), asseveram que esse quantitativo não cresceu na mesma ordem de grandeza, o que ocorreu de forma desordenada, afetando a qualidade, deixando a desejar tanto na oferta quanto na permanência na escola, e “seu alcance ainda é precário, principalmente em várias áreas mais afastadas das grandes metrópoles” (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 70).

No que diz respeito ao número de matrículas por localização urbana e campesina 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 campesinas.

Além da falta de acesso para a maioria dos educandos a um ensino em sua localidade, observa-se a expressiva negação de uma educação de qualidade, principalmente quando se refere à realidade dos jovens residentes na região amazônica. Prazeres e Mendes (2017, P. 224) destacam 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 reflete em escolas desprovidas dos mínimos necessários para seu funcionamento.

Na contemporaneidade a oferta dessa etapa 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 têm sido insuficientes para fornecer o mínimo de educação pública de qualidade.

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).

Problemáticas como estas expostas pelo autor acima apontam que um dos maiores desafios nessa modalidade de ensino ainda perpassa pela ausência da garantia de um ensino de qualidade aos alunos do campo. 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, o qual objetiva a próxima seção.

2 O panorama do ensino médio modular no contexto dos jovens ribeirinhos paraenses

No que concerne ao Ensino Médio no estado do Pará, dados do censo da Educação Básica de 2019, apontam que das 356.274 matrículas, 90,1% estão concentradas nos espaços urbanos, o que deixa grande parte dos moradores do campo distante desta etapa de ensino. Devido haver essa carência de atendimento educacional, principalmente na para os jovens do Ensino Médio paraense é o que o estado inaugurou tal projeto.

Por consequência disso, o SOME surge como projeto educacional 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. Para a Secretaria Executiva de Educação do Pará, o SOME configura-se com uma estratégia para levar o ensino médio para as localidades de acesso difícil ou com dificuldades estruturais por conta da

localização, mas só passou a fazer parte da SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) em 1982.

O programa passa a partir de 1982 a ser gerenciado pela SEDUC por meio da resolução nº 161/ 82 de 03.11. 1982, mas desde sua implantação, era administrada pela Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP), atendendo aos estudantes inicialmente de quatro municípios, sendo que os mesmos eram certificados pelo IEP, bem como toda a documentação de alunos e professores eram administrados pela mesma instituição (OLIVEIRA, 2013, p. 140).

O SOME surgiu como uma medida experimental para ampliar a oferta dessa modalidade e, com isso, diminuir 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 as grandes distâncias entre elas e a baixa densidade demográfica (OLIVEIRA, 2010, p. 18).

É importante destacar que 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.

Assim, ficou evidente que o SOME não originou-se 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.

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 urbano 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. Pois, o ensino ofertado baseava-se nos moldes da educação urbana transplantada para o campo, baseado em uma educação rural, onde se fazia uso de um modelo didático-pedagógico que não valorizava a realidade dos jovens no processo de elaboração e desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Como resultado disso elevam-se as desigualdades sócio educacionais, onde a realidade urbana se sobressai a realidade dos moradores do campo. Para Oliveira (2013, p. 139) cria-se a imagem de uma educação submetida a uma cultura urbana que é voltada para o capital, fato que se distancia das realidades culturais em que estão inseridos os povos do campo, descaracterizando a ótica dos trabalhadores do campo.

Toda essa problemática apontada sobre o SOME, tanto na questão da identidade quanto na sua precária instalação, isolado nas escolas ou barracões comunitários das localidades, traz à tona as causas da má qualidade de ensino ofertada aos filhos de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Oliveira e Gomes (2011, p. 76) revelam que os jovens do campo sofrem processos de exclusão, em virtude de não existir uma intervenção maior do poder público nessas localidades.

A Lei nº 7.806 de 29 de abril de 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; esperava-se que o SOME fosse ofertado com o intuito de atender à realidade dos sujeitos que residiam no campo, uma vez que a Educação do Campo precisa trabalhar com a questão do pluralismo e o rompimento da concepção de educação rural, construída ao longo dos anos.

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” (ARAÚJO; RODRIGUES; ALVES, 2015, p. 232); os municípios paraenses ficam afastados uns dos outros, não há estruturas e escolas suficientes para incluir todos os estudantes. 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).

Para superar parte desses desafios, a SEDUC enfatiza, no artigo 17 da lei do SOME, que a Secretaria de Estado de Educação poderá celebrar convênio de cooperação técnica com os municípios, visando desenvolver o Sistema de Organização Modular de Ensino (PARÁ, 2014), onde os municípios cooperam com o transporte escolar e prédios escolares quando encontram-se disponíveis.

Entretanto, percebemos que há um interesse do estado em transferir responsabilidades para os municípios quando menciona esse regime de colaboração, que na verdade não materializa-se de fato, pois, não há contribuição efetiva, uma vez que nem o estado e nem o município tencionam guardar para si a responsabilidade. Nesse processo, os prejudicados são os professores, que atuam com o mínimo de recursos, e os alunos, que não recebem uma educação de qualidade. 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.

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. Essa ausência reflete diretamente na qualidade do ensino ofertado aos alunos do SOME, que recebem uma educação precária em que os professores para atuar precisam “fazer o que dá”, com o mínimo de insumos e estrutura adequada.

Portanto, é importante enfatizar que não basta ofertar vagas sem uma apropriada qualidade que garanta tanto o acesso quanto a 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).

Araújo, Rodrigues e Alves (2015, p. 236) chamam atenção para “outro grave problema que aflige o Ensino Médio [...] a baixa qualidade do ensino público brasileiro”, e isso ocorre

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”.

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.

3 A qualidade da educação e os dilemas revelados pelo SOME

Ao discorrer sobre qualidade é importante destacarmos características gerais do estado do Pará e do SOME como política educacional. Trata-se de uma unidade da federação com população de mais de 8 milhões de habitantes, distribuídos em 12 regiões de integração⁴ e 144 municípios. Segundo dados colhidos da *Mensagem do Governo do Estado do Pará à Assembleia Legislativa – 2018*, em 2017 o SOME atendeu a 35.053 alunos, matriculados em 1.485 turmas e distribuídos em 422 localidades de 97 municípios, em todas as regiões de integração, com o envolvimento de 1.200 professores (PARÁ, 2018).

Diante deste contexto, o tratamento sobre a qualidade da educação e seus dilemas, revela-se como eixo central para reconhecermos a importância do SOME, bem como suas limitações. Para tanto, recorreremos a Dourado, Oliveira e Santos (2007), que nos apresentam o conceito de qualidade da educação a partir de uma definição “polissêmica”, na medida em que

⁴ As regiões de integração do estado do Pará são doze: Região Araguaia, Região Baixo Amazonas, Região Guamá, Região Carajás, Região Lago Tucuruí, Região Marajó, Região Guajará, Região Caeté, Região Rio Capim, Região Tapajós, Região Xingu, Região Tocantins.

a educação é de qualidade quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso de recursos destinados à educação, ou seja, os significados assumem diferentes interpretações, dependendo das visões dos grupos de interesse existentes na sociedade.

Quando aplicada ao sistema escolar e às escolas, a qualidade total tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando atender a imperativos econômicos e técnicos (LIBÂNEO, 2001a, p. 53).

No campo das políticas sociais, em se tratando de qualidade de ensino, entendemos que esta não se refere à mera aferição de resultados por meio de definições que direcionam ao campo mercadológico, onde a desigualdade social, a exclusão e a divisão social de classes são mais visíveis.

Diante desse contexto, observamos a qualidade de ensino que vem sendo ofertada pelo poder público aos filhos dos trabalhadores não condiz com seus interesses, pois essa qualidade não está sendo garantida de maneira efetiva. Para Silva (2015, p. 18), o maior problema está relacionado aos baixos níveis de aproveitamento e desempenho dos estudantes aliados aos altos índices de repetência e evasão, em especial no ensino médio.

Paz (2009, p. 10) enfatiza que agora um dos principais objetivos para a melhoria da qualidade de educação “passa a ser a promoção da permanência e da aprendizagem dos alunos, ou seja, assegurar-lhes as condições de sucesso escolar”; para isso há a necessidade de ampliação de políticas públicas com a finalidade de reduzir os desafios que hoje fazem parte da vida escolar dos jovens brasileiros.

Antes da implantação do SOME, os alunos que quisessem dar prosseguimento a seus estudos precisavam deslocar-se por longas distâncias dos espaços do campo para a cidade, já que o Ensino Médio na época só era ofertado nos espaços urbanos, com sua implantação em algumas localidades, muitos alunos puderam ter acesso ao ensino. Mas, foi por meio das pressões, reivindicações e aumento do número de matrículas no ensino médio que o SOME foi expandindo-se de forma tímida no estado paraense. Corrêa e Barreto (1999, p. 6) destacam que o contexto democratizador e as exigências pela necessidade de qualificação de mão de obra é que trouxeram essas ampliações de oportunidades educacionais tanto na capital paraense (Belém) quanto nos demais municípios.

O SOME em sua operacionalização traz preocupações referentes à questão da qualidade da educação, pois sua expansão não vem materializando-se de forma satisfatória, por

não haver os acompanhamentos e os investimentos suficientes. Podemos apontar isso através do discurso de Sacramento, quando evidencia que, embora o SOME seja uma importante política pública paraense direcionada aos alunos do campo,

Ainda assim sofre com os descasos por parte do governo que trata a educação com políticas mínimas, pois o Estado reduz os seus gastos públicos com a educação, não possibilitando em dá uma assistência no que diz respeito a estrutura física e suporte didático, técnico e pedagógico como requisitos básicos de formação do aprendizado para os jovens em consonância com as determinações legais vigentes. (SACRAMENTO, 2018, p. 161).

Em pesquisa recente, esse autor, que se debruçou sobre a investigação da política de Ensino Médio Modular no Pará em 2018, comprova que na operacionalização do SOME nos espaços do campo são revelados desafios que comprometem a qualidade do processo educativo dos educandos, dificultam a ação dos professores em desenvolver suas práticas pedagógicas, pois não há a presença de:

Infraestrutura (escolas) adequada para a execução das atividades relacionadas às práticas pedagógicas de ensino para os jovens do campo, ausência de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos, de acessibilidade para a juventude, falta de acompanhamento técnico e assistência pedagógica para os professores, entre outras na operacionalização das práticas de ensino dificultam, em parte, o acesso à educação e a construção dos conhecimentos (SACRAMENTO, 2018, p. 161-162).

O Ensino Médio em geral apresenta diversas lacunas e dilemas, mas é inegável que os desafios enfrentados tanto pelos docentes quanto pelos discentes se aprofundam quando comparados ao ensino nos espaços urbanos. Entretanto, tais desafios não anulam a grande importância que tem essa política pública educacional embora nos convidem a refletir sobre a necessidade de uma educação campesina de qualidade, e em seu lugar de origem e próximo a sua comunidade.

Beisiegel (2006, p. 36) evidencia que a expansão do ensino trouxe problemas, como a improvisação de salas de aula e de professores, a escassez de recursos, a multiplicação de períodos de funcionamento da escola, além da alteração do currículo com vistas a atender às novas exigências e necessidades da demanda. Porém, após a redução da taxa de exclusão dos educandos do processo educacional, reivindica-se o direito tanto de acesso quanto de permanência e conclusão dos níveis de ensino dos sujeitos. Em vista disso, Araújo, Rodrigues e Alves (2015, p. 235) revelam que “o desafio colocado para esta etapa de ensino é de organizá-la de modo suficiente, em quantidade e qualidade, para que todos tenham acesso e aproveitamento para desenvolver amplamente as suas capacidades e alcançar a autonomia”.

Apesar das adversidades, o SOME vem lentamente expandindo-se nas regiões paraenses como principal alternativa para os sujeitos do campo terem acesso ao Ensino Médio em seu lugar. Entendemos a importância de se responder a essa dívida social para com a população, e portanto, a necessidade de atentar-se para a ampliação dos recursos disponíveis, a fim de criar condições de atendimento a toda a população (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

De modo geral, consideramos fundamental a implementação e desenvolvimento de políticas públicas que contribuam com a resolução de problemas relacionados às desigualdades educacionais. Afinal, a Constituição Federal de 1988 assegura que a educação é um direito de todos, logo percebe-se a necessidade de colocar em prática políticas voltadas para atender e suprir as necessidades e dificuldades enfrentadas pela sociedade, principalmente pelos desfavorecidos, que são estigmatizados pela falta ou má aplicação destas.

Krawczyk (2011, p. 757) afirma que não se pode esquecer da importante presença das atividades campesinas nos municípios brasileiros e contraditoriamente, da pequena ou quase inexistente atenção educacional nessas regiões. Por esse motivo, Araújo, Rodrigues e Alves (2015, p. 258) acentuam a relevância da criação e fortalecimento de políticas públicas nas zonas rurais e nos municípios longínquos e distantes dos centros econômicos da região amazônica, particularmente nos municípios caracterizados pela pobreza de uma juventude com pouca ou nenhuma presença política do Estado.

A SEDUC, através do dispositivo legal que regulariza o SOME como política pública, visa garantir a qualidade social da educação para os jovens que não têm acesso ao Ensino Médio regular. Porém, o que se pode perceber durante a análise é que, apesar do documento apreciar a educação em sua proposta, sua materialidade apresenta inúmeros dilemas que não estão sendo concretizadas. Isso ocorre porque o SOME ainda enfrenta muitas dificuldades em sua operacionalização nas comunidades campesinas: falta-lhe estrutura física adequada para sua instalação, os investimentos são reduzidos, ausência de formação de professores para atuar no campo, entre outros fatores que afetam diretamente a oferta da qualidade educacional.

Diante do contexto apresentado, é pertinente destacar a dimensão que essa política pública vem alcançando na Amazônia paraense, em particular nos espaços ribeirinhos. Contudo, ainda há uma grande parcela de alunos que fazem o trajeto campo-cidade, pois o SOME ainda não é ofertado em todas as localidades, deixando aos educandos a tarefa de decidir entre deslocar-se para os espaços urbanos ou deslocar-se para outras localidades mais próximas em que seja ofertado o Ensino Médio.

Prazeres e Mendes (2017, p. 219), em uma pesquisa feita em 2017, já vinham revelando que o SOME estava sendo operado de forma insuficiente, do ponto de vista legal, no que tange à oferta do ensino em condições adequadas de aprendizagem, porque o governo mantinha a oferta das turmas, mas já disponibilizava apenas o suficiente para funcionar de forma precária. Podemos dizer que essa situação ainda se faz presente porque o SOME ainda é operacionalizado com o mínimo de recursos, mas compreendemos que não basta implantar a política para apenas manter os alunos do campo no campo, mas é necessária uma educação de qualidade que atenda à realidade dos sujeitos camponeses.

4 A realidade do ensino médio modular em uma comunidade ribeirinha no município de Cametá/Pa

Ao buscarmos compreender a realidade do ensino modular, é importante entendermos algumas características do município de Cametá no qual está inserido o local desta pesquisa. Fundada em 24 de dezembro de 1635, Cametá é uma das mais antigas cidades amazônicas, e está localizada à margem esquerda do rio Tocantins; pertence à mesorregião do Nordeste Paraense e à microrregião de Cametá. Segundo o IBGE, 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. É uma cidade cercada por ilhas e terra firme, com uma área de aproximadamente 2.487 km², sua formação territorial é 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 e Pena, 2014).

O município tem em sua composição um maior contingente de moradores em espaços do campo, que vivem e trabalham nas atividades agrícolas. Tais trabalhadores possuem características peculiares, e isso se dá porque esses sujeitos vivem um cotidiano diferenciado dos moradores dos espaços urbanos; essas singularidades sociais, culturais e educacionais marcadas em uma mesorregião da região amazônica, exigem formas singulares de políticas públicas, voltadas para atender e valorizar a realidade destes sujeitos.

O Sistema de Organização Modular de Ensino é implantado em polos estratégicos justamente para possibilitar que os moradores do campo de diferentes localidades tenham oportunidade de acesso ao ensino de nível básico. [...] o alunado que deve se deslocar para a comunidade a qual não é a sua de origem enfrenta diversos problemas interligados com os desafios que precisam enfrentar no cotidiano para poder realmente estudar, como: acordar cedo e as características dos nossos rios, furos e igarapés, muitas vezes desfavoráveis para o transporte escolar chegar até sua residência para buscá-lo (SILVA, 2015, p. 195-196).

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, saía 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. Tinha aluno que ia e pra cidade estudar e voltava, ia de transporte escolar ou pagava passagem quando não tinha o transporte. Saíam de madrugada pra chegar cedo na cidade, muitas das vezes chegam tarde na casa porque atrasava a viagem ou pregava o motor. (REPRESENTANTE DA COMUNIDADE, 2021).

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 Juaba⁵, Carapajó e Porto Grande, abrangidas pelo circuito (FURTADO; SOUZA, 2002, p. 7).

O SOME funciona nas localidades, na grande maioria das vezes, em barracões ou escolas do município que não estão sendo ocupadas, esses locais são chamados de “Escolas-Polo⁶”. Devido a não haver 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-sede⁷”, que se encontra atualmente na Vila de Juaba.

No processo de implantação do SOME nas comunidades campesinas a SEDUC articulou os módulos em forma de circuitos⁸ para atender às localidades que foram

⁵ 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.

⁶ 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.

⁷ Chama-se escola-sede a escola responsável pelos serviços administrativos onde ficam os documentos e a equipe gestora responsável pelo seu funcionamento.

⁸ 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.

contempladas com essa política. Segundo a lei do SOME, artigo 8º, § 4º, 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).

Apesar da ampliação do SOME, muitos alunos de comunidades campesinas ainda permanecem sem concluir essa modalidade porque ainda não faz-se presente em sua localidade/comunidade. Já aqueles que estão sendo atendidos na maioria das vezes encontram-se abandonados em barracões, utilizados como escolas de forma improvisada, constituindo-se assim como um dos aspectos do sucateamento da educação média. Silva, Barros e Oliveira (2013, p. 6) revelam que apesar das escolas do campo ficarem isoladas, sem diálogo direto com a equipe gestora, sem identidade e estrutura suficientes, e com professores desprovidos de recursos pedagógicos, tenta-se garantir o mínimo de educação aos alunos.

Considerando o raciocínio dos autores, podemos dizer que por meio da coleta e análise dos dados colhidos na pesquisa de campo observamos que apesar do SOME ter se tornando uma importante alternativa para concluir o ensino médio próximo a seu local de origem, esta política educacional vem sendo negligenciada na medida que as dificuldades e os desafios são maiores que as oportunidades de se ter uma educação de qualidade.

[...] a gente não tinha uma escola adequada pra gente, a gente estudava em um barracão e era dividido apenas por espaço, não tinha divisórias, uma sala incomodava a outra. Não tinha transporte, tínhamos de pagar pra ir pra escola, a gente chegava molhado de chuva, muitas das vezes danificava o material, posso dizer que eram uns dos piores pontos negativos. A gente merendava quando tinha pro ensino fundamental, porque pro ensino médio não tinha, às vezes a gente fazia coleta pra comprar o nosso lanche. Quando estudei lá, as crianças da educação infantil já estudavam lá, a gente dividia o barracão junto com eles. Às vezes essa situação era tranquila, mas muitas vezes as crianças faziam muito barulho que até incomodava. (ALUNA 1, 2021).

[...] O espaço que nós estudávamos e que ainda estão estudando agora não é adequado, tipo, não tem distinção de sala, onde todo mundo via aula de todo mundo, os professores que falavam de nossa sala, era ouvido pra outra sala, tanto das outras séries quanto do fundamental que estudava lá também, que tinha umas 3 turmas do ensino fundamental. A parte de transporte também era muito difícil, a gente tinha que ir em embarcações próprias; no ano passado que conseguiram transporte pra lá, mas no ano que eu estudei não tinha, então foi bem difícil, a gente teve que enfrentar às vezes temporal no rio, era muito transtorno, né, e os materiais também a gente não tinha, o apoio também da escola também não tinha, a gente participava lá, mas era como se a gente estivesse abandonados, porque não tinha uma escola, um espaço adequado pra gente, a gente estava estudando mesmo porque é necessário, né? Então

a falta de estrutura, apoio da escola que não é uma escola, né, é um barracão, era algo negativo. (ALUNA 2, 2021).

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, 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.

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

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, somado 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, 2021).

Problemáticas como essas afetam negativamente as práticas dos professores, que, sem apoio, sem infraestrutura adequada, sem recursos pedagógicos, ficam com poucas opções de desenvolver seu trabalho de forma criativa, restando apenas apegar-se aos mínimos recursos, restringir-se ao livro didático, giz, quadro negro e a predominância da aula expositiva.

Em vista da ausência de uma infraestrutura adequada e das demais situações que prejudicam o processo de ensino dos educandos do Ensino Médio Modular do referido município, “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 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” e omissões por parte do poder público.

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 esta modalidade 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.

Portanto, como sínteses abstraídas desse estudo destacamos um contexto de ensino médio na localidade investigada não vem sendo ofertado de forma satisfatória porque uma educação de qualidade não se materializa sem a infraestrutura, recursos pedagógicos ou logística adequada que garanta o acesso, a permanência e o êxito desses sujeitos do SOME.

Entendemos que por não ter sido pensada especificamente para os jovens do campo, o modelo de currículo corresponde uma transposição da cidade para o campo, portanto, conservando as características de um currículo urbano, o que deforma a formação dos sujeitos do campo pela não-identificação com um plano distinto de sua realidade. Concordamos com Prazeres e Carmo (2012, p. 385) quando destacam que “as políticas sociais para o Brasil e para a Amazônia devem contemplar a diversidade cultural e social existente, reconhecendo que no campo habitam diversos sujeitos com diferentes especificidades e modos de vida”.

Portanto, a implementação de políticas públicas educacionais brasileiras são firmadas 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 amigos. Entretanto, há a necessidade da criação de políticas públicas que estejam voltadas de fato para a formação da classe trabalhadora do campo, mediante políticas que valorizem a educação, que respeitem as suas singularidades e promovam uma educação de qualidade com acesso e condições para permanência e êxito desses sujeitos produtores de conhecimentos.

Referências

ARAÚJO, 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.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do Ensino na escola pública**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

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. I. p. 1-25.

CORRÊA, P. S. A.; BARRETO, E. A. **O ensino médio no Estado do Pará segundo as estatísticas oficiais**: os impasses das políticas públicas educacionais e os desafios para o século XXI. Papers do NAEA, Belém, n. 122, p. 01-40, ago. 1999.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007. (Série Documental: Textos para Discussão, 24).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2005.

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, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf>.

KRAWCZYK, N. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.** Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>>.

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

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola.** Goiânia Go): Alternativa, 2001.

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, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file>>.

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-UFGA, 2013.

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, n. 194, 2014. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/14/economia-cameta.html>>.

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>>.

OLIVEIRA, R. M. Elementos administrativos e pedagógicos do SOME na percepção de seus autores. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

PARÁ (Estado). **Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014 - Regulamentação e funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME.** Diário Oficial do Pará, Belém (Pa), 30 abr. 2014, Cad. 1, pp. 5-6.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Base do Plano Estadual de Educação.** Belém, 2015.

PARÁ. **Mensagem do Governo do Pará à Assembleia Legislativa.** Governador Simão Robson Oliveira Jatene. Belém: Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças, 2018.

PAZ, F. M. **O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental.** Intertemas, Presidente Prudente (SP), v. 5, n. 5, 2009. Disponível em: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/etic/article/view/1953>>.

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.

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 (PR), v. 15, n. 2, pp. 383-395, 2012.

SACRAMENTO, B. N. **Política de ensino médio modular no Pará: princípios, diretrizes e práticas formativas para juventude do campo na Amazônia.** 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018.

SILVA, G. P. BARROS, O. F. OLIVEIRA, V. B. (Orgs). **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.** Projeto de Pesquisa financiada pelo CNPQ – Universidade Federal do Pará, Cametá (Pa), 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, 2014.

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.