



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, AMBIENTE E
QUALIDADE DE VIDA**

LUCIANDRO TÁSSIO RIBEIRO DE SOUZA

**ESTUDO DE EGRESSOS DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE
ENSINO (SOME) NA AMAZÔNIA: ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA PARA O
ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM SANTARÉM/PA**

**SANTARÉM/PA
2024**

LUCIANDRO TÁSSIO RIBEIRO DE SOUZA

**ESTUDO DE EGRESSOS DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE
ENSINO (SOME) NA AMAZÔNIA: ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA PARA O
ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM SANTARÉM/PA**

Dissertação apresentada para o exame de defesa junto ao Programa de Pós-graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Diversidade e Desenvolvimento Amazônico.

**SANTARÉM/PA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- S729e Souza, Luciandro Tássio Ribeiro de
Estudo de egressos do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na Amazônia: análise da política pública para o acesso ao ensino superior em Santarém/PA. / Luciandro Tássio Ribeiro de Souza. – Santarém, 2024.
456 p. : il.
Inclui bibliografias.
- Orientadora: Tania Suely Azevedo Brasileiro.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida.
1. Política pública educacional. 2. Ensino médio. 3. SOME. 4. Estudo de egressos. 5. Amazônia paraense. I. Brasileiro, Tania Suely Azevedo, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.098115



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

No décimo primeiro dia do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro, às nove horas, por meio remoto <https://meet.google.com/mdv-asjp-xvb> instalou-se a banca examinadora de dissertação de mestrado do discente **Luciandro Tássio Ribeiro de Souza**. A banca examinadora foi composta pelos professores: Dr. Thiago Almeida Vieira, examinador interno ao programa; Dr. Luís Alípio Gomes, examinador externo ao programa; Dr. Rodrigo Alberto Toledo, examinador externo à instituição; e a **Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro, orientadora** do discente e presidente da banca. Deu-se início a abertura dos trabalhos por parte da professora Tania Suely Azevedo Brasileiro, presidente da banca, que após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, solicitou ao discente que iniciasse a apresentação da dissertação intitulada “**Estudo de egressos do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na Amazônia: análise da política pública para o acesso ao ensino superior em Santarém/Pará**”, marcando um tempo de quarenta minutos para sua apresentação. Concluída a exposição, a professora Tania Suely Azevedo Brasileiro passou a palavra aos examinadores para arguir o discente. Terminadas as arguições, a presidente da banca solicitou aos presentes que se retirassem da sala, para a realização do julgamento do trabalho, concluindo a Banca Examinadora por sua **APROVAÇÃO**, conforme as normas vigentes na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Dada a relevância e qualidade do texto defendido, demonstrando inclusive seu caráter de inovação, a banca examinadora indica que esta dissertação seja indicada para prêmio acadêmico. Nada mais havendo a tratar, a Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pela Presidente, examinadores/as e o discente.

Documento assinado digitalmente
 **TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO**
Data: 11/06/2024 15:29:55-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. TANYA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO
Orientadora/Presidente, Ufopa

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO ALBERTO TOLEDO**
Data: 11/06/2024 17:10:12-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

RODRIGO ALBERTO TOLEDO
Examinador Externo à Instituição, Unicamp

Documento assinado digitalmente
 **LUIS ALÍPIO GOMES**
Data: 11/06/2024 15:42:04-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

LUÍS ALÍPIO GOMES
Examinador Externo ao Programa, Ufopa

Documento assinado digitalmente
 **THIAGO ALMEIDA VIEIRA**
Data: 11/06/2024 20:54:42-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

THIAGO ALMEIDA VIEIRA
Examinador Interno, Ufopa

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANDRO TÁSSIO RIBEIRO DE SOUZA**
Data: 11/06/2024 15:32:20-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

LUCIANDRO TÁSSIO RIBEIRO DE SOUZA
Mestrando

AGRADECIMENTO

“Crê em ti mesmo, age e verás os resultados. Quando te esforças, a vida também se esforça para te ajudar”¹

Começo os meus agradecimentos fazendo alusão a célebre frase do Chico Xavier, com a justificativa de que esta permeou toda a minha árdua jornada acadêmica e pessoal desde sempre. O A-C-R-E-D-I-T-A-R em mim mesmo, na minha capacidade, na sagacidade e na força do meu querer, me levou a fazer das adversidades as minhas maiores motivações e nunca desistir dos meus objetivos. Assim, expresso meus agradecimentos manifestando profunda gratidão a Deus pela dádiva da vida, aos orixás, guias espirituais, santos, ao meu anjo da guarda, e a todos os seres celestiais que permaneceram ao meu lado ao longo deste percurso.

Por seguinte, agradeço às pessoas mais importantes da minha vida: meus pais, Dona Joelda Ribeiro e Seu Lucinaldo Souza, pelos ensinamentos que transmitiram e, acima de tudo, pela paciência, confiança, apoio mesmo à distância. Meus pais, amo vocês.

Às minhas queridas irmãs, Lucihellen Souza, Lucihelda Souza, Jéssica Souza e Ludimila Souza, assim como aos meus sobrinhos e sobranhas: Heloisa Graziela, Pâmela Monteiro, Arthur Monteiro, Jhully Rodrigues, Jhennifer Rodrigues, Jamily Rodrigues e Johanna Rodrigues, quero expressar minha profunda gratidão e respeito que sempre me ofereceram.

Com imensa gratidão, expresso meu profundo apreço à minha orientadora de mestrado, professora Dra. Tania Brasileiro, que com sua generosidade, incentivo, apoio e empatia não apenas guiaram a direção desta pesquisa, mas também me inspiraram a superar desafios e a buscar sempre a excelência.

Expresso imensa gratidão ao meu querido pai, amigo e padrinho: professor Alcindo Moisés, que com seu apoio e incentivo ao longo desta jornada acadêmica foram cruciais, mas vão, além disso. Ele me acolheu como um filho e estendeu sua mão amiga em um dos momentos mais difíceis que enfrentei em Santarém/PA. Obrigado por tudo!

¹ Disponível em: < https://www.pensador.com/licoes_de_vida_de_chico_xavier/>. Acesso em: 30 de mar. de 2024.

À minha grande amiga, confiante e companheira de caminhada espiritual, Lúcia Costa, a qual expresso minha profunda admiração e gratidão. Sou imensamente grato a essa mulher pela força que ela me concedeu, pelo incentivo, empatia, respeito e valiosas orientações ao longo da minha jornada espiritual, estudantil e na busca de uma vida guiada pela paz e pela luz. Gratidão, minha amiga!

Ao professor Leonardo Ávila, que não apenas exerce o papel de educador com excelência, mas também se tornou um verdadeiro amigo-irmão para mim. Sua amizade é inestimável e sou profundamente grato por tê-lo como um nobre amigo.

Aos professores Eládio Carneiro Neto, Ribamar Oliveira, Arodinei Gaia, Ednaldo Rodrigues, Clarides Barba e Cláudio Sidônio, que gentilmente colaboraram com minha pesquisa fornecendo informações de seus *blogs*, livros e jornais, ambas fontes fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Expresso minha gratidão ao professor Marcos Gentil, cujo sobrenome reflete com precisão o quão generoso foi ao não poupar esforços para auxiliar na busca por documentos relacionados ao SOME de Santarém.

À diretora da Escola Estadual de Ensino Médio São Felipe, professora Marinelza Galvão, pelo acreditar, apoio e incentivo a esta pesquisa de mestrado acadêmico.

A Secretaria de Estado de Educação do Pará pelo aceite e felicitações perante esta pesquisa de mestrado.

A 5ª Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Santarém/PA pelo aceite e apoio desta pesquisa.

Aos amigos-professores do SOME de Santarém/PA com os quais tive a oportunidade de construir amizades: Katiciane Freitas, Ointo Nobre, Ilana Souza, Gisele Vidal, Clarice Rebelo e Amália Lins.

Expresso minha profunda gratidão a todos os meus professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique Souza: Neia Batista, Rita Batista, Edenilda Mendes, Agazil Mendes e Evaldo Batista, a vocês professores, meu agradecimento é imenso. Foi através do trabalho árduo de vocês que as bases do meu conhecimento foram cuidadosamente moldadas ao longo dos anos, permitindo-me crescer e prosperar academicamente. Seus ensinamentos, paciência e paixão pelo ensino marcaram a minha jornada como estudante dos anos iniciais.

Aos meus professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Diogo: Hildeney Macedo, Aldenora Vinhote, Marcos Macedo, Vaneza Silva, Arlório Barbosa, Augusto Santos, Givaneide Rocha, Rosilvado Brito, Izoraide Macedo (*in memoriam*), Adinamar Almeida, Renério Rocha, Mara Lúcia Oliveira e Raimundo Edivandro. Cada um de vocês desempenhou um papel fundamental na minha formação acadêmica e pessoal. Seus empenhos, dedicações e seriedade ao transmitir conhecimentos não apenas me proporcionaram uma base sólida para o aprendizado, mas também inspiraram meu próprio desejo de explorar o mundo do conhecimento. Gratidão a todos vocês!

Aos meus professores do SOME polo São Diogo: Rosivaldo Carvalho, Jeyze Martins, Elissandra Araújo, Solania Reis, Sales Martins, Elaine Carvalho, Leila Carlene, Hozana Lemos, Denner Virgílio, Armando Pantoja, Doralice Oliveira, Alexsandra Torres, Isaías Vasconcelos, Antonio Benedilson, Márcia Tatiane, Francis Núbia, Joelma Nascimento e Cecília Barriga. Cada um de vocês teve um papel muito importante em minha jornada educacional e é com gratidão que reconheço todos os esforços e dedicação que contribuíram para minha aprendizagem. Dedico esta pesquisa também a todos vocês. Gratidão!

Aos meus ex-colegas de turma do Ensino Médio Modular no polo São Diogo: Núbia Alves, Viviany Correa, Elcilene Souza, Elielson Santos, Adson Almeida, Joane Cássia, Gercivaldo Monteiro, Daniel Silva e Valdeir Cristo. Obrigado por serem amigos, parceiros, colegas e em muitas das vezes, irmãos nesta árdua luta que travamos no modular. Não foi fácil, mas vencemos. Gratidão a cada um de vocês!

Agradeço à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) por me proporcionar crescimento intelectual e pessoal, a qual levo comigo o compromisso de continuar aprendendo, crescendo e fazendo a diferença, na sociedade e no mundo, inspirado pela riqueza de minha experiência universitária.

À turma da LIE 2018 expresso minha gratidão. Graças aos meus amigos e colegas Hetna Wendy, Laís Reis, Celiane Sousa, Elulliany Mafra, Aliny Aylah, Mônica Alessandra, Diego Natividade, Jesan Patrick, Ingrid Munhoz e Maria Lucilene, tive amparo durante um período adverso enquanto discente do curso de Licenciatura em Informática Educacional. O mundo precisa de mais pessoas bondosas e empáticas como vocês.

Aos amigos da LIE 2018, em particular: Alan Almeida, Alder Clei, Larissa Xavier, Tainá Coelho, Iracy Pena e Waldeir Paz, que ao longo do curso LIE, enfrentamos

desafios acadêmicos juntos e essas experiências contribuíram para o nosso crescimento como estudantes.

Aos amigos que conheci e consolidei amizades na UFOPA: Emanuelle Neves, Ana Elisa, Jerry Campos, Tayane Meireles, Carla Simone, Paulo Vinícius, Rosivânia Sousa, Daniela Mota, Ediane Andrade, Alaine Diniz, Ediandra Silva, Elaíne Castelo, Carlos Henrique, Carlos Cleivison, Breno Carmo e Tiago Pinheiro. Cada um de vocês teve um papel importante em minha vida durante o tempo que passamos juntos na universidade.

À Jackeline Nóbrega, ex-diretora da Resex Tapajós-Arapiuns, pela empatia generosa demonstrada e por conceder a licença que possibilitou realizar a pesquisa inicial na Vila de Anã.

Ao nobre amigo Raimundo André Rodrigues, técnico em agropecuária da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará (EMATER) subsele de Santarém, que não mediu esforços para auxiliar na confecção dos mapas de Santarém e de suas regiões: Várzea, Lago Grande, Planalto, Arapixuna, Rio Maró e Rio Aruã.

Agradeço à comunidade de Anã onde essa pesquisa de mestrado iniciou. Em especial às professoras Renata Godinho, Reginalva Godinho, Adriana Imbiriba, Marlene Godinho, Danilo Godinho, Eliane Goudinho e Jomhara Sousa pelo apoio que me proporcionaram. Também estendo meus agradecimentos aos amigos anaenses que tiveram um papel crucial no desenvolvimento inicial desta pesquisa: Dona Odila, Aldair Imbiriba, Ivana Assunção, Jander Cardoso, Milena Godinho, Joyce Godinho, Elizana Amorim, Aline Arapiun, Seu Vicent Imbiriba, Dona Maria Madelena, seu Euclédson Amorim e dona Neuza Amorim, pela incrível ajuda, abrigo e valiosas contribuições nos estágios iniciais desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ/UFOPA): Alanna Lima, Helionora Alves, Thiago Vieira, Jose Max, Mirtes Cortinhas, Itamar Paulino, Leonidas Luiz, Maria de Fátima Matos, Tania Brasileiro, Maxwell Barbosa, Iani Lauer e Israel Nunes, a qual sou extremamente grato por suas valiosas contribuições para o meu crescimento pessoal.

Expresso minha gratidão e respeito aos meus colegas do PPGSAQ/UFOPA, em especial: Náina Moura, Alexandre Godinho, Eriana Coelho, Weliton Lima, Eliane Rodrigues, Yanna Canto, Daiane Flores, Ariadne Lima, Susane Lages, Edgar Santos, Edvan Júnior, Maria Albetiza, Trícia Figueira, Ewellyn Sousa e Iomar Manoel.

Aos colegas do Projeto Internacional Climate-U PRAXIS UFOPA: professor Dr. Alípio Gomes, professora Dra. Klaudia Salada, professora Adriane Gama e Elian Carvalho. Sob a orientação da professora Dra. Tania Brasileiro, desempenharam um trabalho excelente na comunidade de Anã. A dedicação, organização e comprometimento de vocês foram fundamentais para a consolidação do projeto inicial desta pesquisa de mestrado.

Ao grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA, em especial aos pesquisadores Helana Gomes, Claudileia Galvão, Aldine Cecília, Quézia Xabregas, Socorro Lira, Layla Bagata, Mayara Duarte, Andréa Mardock, Mirna Malcher, Gilvânia Plácido, Gisele Vidal, Geraldine Areas, Lílian Aquino e Adriane Gama. Estou muito satisfeito por fazer parte deste grupo liderado e coordenado pela professora Dra. Tania Brasileiro.

Agradeço a CAPES pela concessão da bolsa de estudos, que foi uma grande ajuda durante esta intensa fase de pesquisa. Sem esse auxílio financeiro, seria ainda mais difícil prosseguir com meus estudos e me dedicar à pesquisa.

A todos os egressos do SOME de Santarém que não desistiram de seus sonhos e aqueles que insistem em sonhar.

A direção, ao corpo docente da Escola E.E.F.M. José de Alencar e aos meus alunos do ensino fundamental e ensino médio.

Agradeço sinceramente aos membros desta banca de defesa de dissertação: o professor Dr. Rodrigo Alberto Toledo, ao professor Dr. Luís Alípio Gomes e o professor Dr. Thiago Almeida Vieira, por aceitarem participar e contribuírem com esta pesquisa de mestrado acadêmico.

Também ressalto as amizades que construí ao longo da trajetória pessoal e acadêmica: Dona Lutes, seu Romualdo Brasileiro, Vitor Brasileiro, Christian Alan, Cátia Oliveira, Anastácio do Prado, Josy Silva, Josy Dalzane, professor Alex Sam, professor Oséias Coelho, professora Aucilene Saraiva, professora Audilene Saraiva, professora Raquel Andrade, professor José Alves, professor Júnior Castro, professor Adilson Habowski, professor Cléber Lopes, professor Aldemar Balbino, professor Diogo Vieira, professor Giovanni Cabral, professor Nonato Cânciao, professor Edmilson Mota, professora Ana Colares, professor Raimundo Valdomiro, professor Lucas Rodrigues e professora Ingrid Tomázia.

De coração aberto e sem esperar nada em troca, expresso minha profunda gratidão a todas as pessoas que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado, compartilhando esta

jornada cheia de desafios, seja na família, nas amizades, na capacidade de se colocar no lugar do outro, no respeito mútuo ou na admiração, a presença de cada um de vocês foi um presente incrível em minha vida. No final das contas, esta dissertação representa o poder da determinação:

DO SOME, PELO SOME E COM O SOME.....

Muito obrigado!!!!

“Aquele que cede ante ao obstáculo, que desiste diante da dificuldade já perdeu a batalha sem a ter enfrentado. Não raro, o obstáculo e a dificuldade são mais aparentes que reais, mais ameaçadores do que impeditivos. Só se pode avaliar após o enfrentamento. Ademais, cada vitória conseguida se torna aprimoramento da forma de vencer e cada derrota ensina a maneira como não se deve tentar a luta. Essa conquista é proporcionada mediante o esforço de prosseguir sem desfalecimento e insistir após cada pequeno ou grande insucesso. O objetivo deve ser conquistado, e, para tanto, a coragem do esforço contínuo é indispensável. Muitas vezes será necessário parar para refletir, recuar para renovar forças e avançar sempre. É uma salutar estratégia aquela que faculta perder agora o que é de pequena monta para ganhar resultados permanentes e de valor expressivo depois.” (JOANA DE ÂNGELIS).²

² Texto publicado no *site* Pensador. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/joanna_de_angelis/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

RESUMO

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), implementado em 1980 no Pará, visa garantir o acesso ao Ensino Médio nas regiões rurais do estado. Embora seja uma política pública que apresenta diversas vantagens para a Educação na Amazônia paraense, apresenta desafios a serem enfrentados para a continuidade de estudos e acesso ao mundo do trabalho. Assim, objetivamos o SOME enquanto política pública para possível inserção de seus egressos ao ensino superior no contexto amazônico. Enquanto objetivos específicos: i) realizar Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre o SOME e estudo de egressos em bases de dados da CAPES; ii) apresentar o percurso histórico do SOME desde a sua criação, dando ênfase ao Polo Santarém na atualidade; iii) mapear os egressos do SOME Polo Santarém, no período de 2019 a 2023, identificando-os por região e contribuindo a gerar mapas de suas localidades; iv) e, traçar o perfil dos egressos deste polo que foram aprovados em processos seletivos de IES públicas e sem fins lucrativos no município de Santarém-PA. O estudo é de natureza qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental, cuja estrutura segue o modelo escandinavo, organizado por textos na modalidade de artigo e capítulo de livro (publicados ou inéditos), distribuídos em seções e subseções. Quanto aos resultados, evidenciamos: a valorização do contexto histórico para a compreensão da evolução do SOME no atendimento das populações rurais, atenuando a falta de acesso ao ensino médio; o SOME Polo Santarém tem desempenhado um papel fundamental na garantia do direito à educação e na promoção da formação básica de adolescentes, jovens e adultos em 64 comunidades rurais, com 3.120 alunos matriculados em 2024; contudo, no período de 2019 à 2023 confirmamos 2.766 egressos desse Polo e apenas 118 deles foram aprovados para cursar uma graduação em IES públicas e sem fins lucrativos, em Santarém/PA. Os desafios indicam possíveis dificuldades em decorrência do contexto estudado, destacando a urgência em rever não só a política de ensino médio do Pará, mas a política de acesso ao ensino superior nas IES da região, considerando a realidade das populações rurais no contexto amazônico.

Palavras-chave: Política pública educacional. Ensino Médio. SOME. Estudo de egressos. Amazônia paraense.

ABSTRACT

The Modular Education Organization System (SOME), implemented in 1980 in Pará, aims to guarantee access to secondary education in rural regions of the state. Although it was a public policy that presents several advantages for Education in the Amazon of Pará, it presents challenges to be faced for the continuity of studies and access to the world of work. Thus, we aim to analyze the impacts/challenges of SOME as a public policy for the possible insertion of its graduates into higher education in the Amazonian context. As specific objectives: i) carry out a Systematic Literature Review (RSL) on SOME and studies of graduates in CAPES databases; ii) present the historical path of SOME since its creation, focusing on the Santarém Center today; ii) locate graduates of SOME Polo Santarém, from 2019 to 2023, identifying them by region and helping to generate maps of their locations; and, iii) outline the profile of graduates from this center who were approved in selection processes for public and non-profit HEIs in the municipality of Santarém-PA. The study is qualitative in nature, with bibliographic and documentary research, whose structure follows the Scandinavian model, organized by texts in the form of articles and book chapters (published or unpublished), distributed in sections and subsections. As for the results, we highlighted: the appreciation of the historical context to understand the evolution of SOME in serving rural populations, alleviating the lack of access to secondary education; SOME Polo Santarém has played a fundamental role in guaranteeing the right to education and promoting basic training for adolescents, young people and adults in 64 rural communities, with 3.120 students enrolled in 2024; however, in the period from 2019 to 2023 we confirmed 2.766 graduates from this Center and only 118 of them were approved to pursue a degree in public and non-profit HEIs, in Santarém/PA. The challenges indicate possible difficulties due to the context studied, highlighting the urgency in reviewing not only the secondary education policy in Pará, but the policy for access to higher education in HEIs in the region, considering the reality of rural populations in the Amazonian context.

Keywords: Educational public policy. Digital inclusion. High school. SOME. Pará Amazon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Registro do egresso-pesquisador ainda na educação básica.	42
Figura 2 - Registro fotográfico do barracão do São Tomé, em dois ângulos.	43
Figura 3 - Mosaico de fotos dos alunos do SOME no período de 2009 a 2011.	45
Figura 4 - Antiga escola São Diogo, que foi cedida aos alunos do SOME.	46
Figura 5 - O método SSF: suas fases e atividades correspondentes.	121
Figura 6 - Fachada da Escola E.E.M.Álvaro Adolfo da Silveira, no ano de 2015.	242
Figura 7 - Fragmento da manchete do jornal Modular Notícias sobre a mudança de endereço do GEEM.	243
Figura 8 - Fragmento da manchete do jornal Modular Notícias sobre o II Encontro dos Professores do GEEM	244
Figura 9 - Fragmento da manchete do jornal Modular Notícias sobre o I Fórum de Formação Continuada de Professores da Educação do Campo.	245
Figura 10 - Fragmento da manchete do jornal Modular Notícias sobre a mudança no currículo do GEEM polo de Santarém.	248
Figura 11 - Fragmento da manchete do jornal Modular Notícias sobre as comunidades pedirem a implemenatação do GEEM.	249
Figura 12 - Fragmento da manchete do jornal Modular Notícias sobre a necessidade de expansão do GEEM.	250
Figura 13 - Fragmento da manchete do jornal Modular Notícias sobre o Seminário de Reestruturação do SOME.	252
Figura 14 - Fragmento da manchete do jornal Modular Notícias sobre a I Conferência Estadual de Educação.	254
Figura 15 - A comissão de sistematização dos circuitos do SOME Santarém em destaque.	256
Figura 16 - Nota de repúdio e abraço simbólico na 5ª URE.	258
Figura 17 - Grevistas denunciam o descaso do Estado ao Ministério Público.	259
Figura 18 - Fragmento da Manchete do jornal Modular Notícias sobre o registro de número alunos matriculados no SOME de Santarém.	261
Figura 19 - Fragmento do jornal Modular Notícias sobre o número de alunos atendidos pelo SOME.	262
Figura 20 - Linha do tempo do SOME polo Santarém (2006-2010).	263
Figura 21 - Fragmento do jornal Modular Notícias sobre a solicitação de construção de escola	

da estadual na vila de Curuai.....	263
Figura 22 - O SOME virou manchete nos jornais de Belém/PA.....	267
Figura 23 - A Lei n.º 7.806/2014 publicada no Diário Oficial.....	268
Figura 24 - Circuitos do SOME polo Santarém (2015).....	270
Figura 25 - Quantidade de localidades atendias pelo SOME de Santarém em 2016.	272
Figura 26 - Distribuição do SOME polo Santarém no ano de 2017.....	275
Figura 27 - Transferência da Escola E.E.M. Álvaro Adolfo para a Escola E.E.F.M. São Felipe	277
Figura 28 - Mosaico de fotos da Escola E.E.F.M. São Felipe.....	278
Figura 29 – Anexos do SOME polo Santarém.	278
Gráfico 1 – Variação do número de localidades do SOME (2019-2023).....	294
Figura 30 - Relação de cotas em que os alunos inscritos pelo PSR se enquadram	310

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Estados que possuem dissertações e tese.	125
Mapa 2 - Estados e respectivos municípios que possuem artigos científicos do portfólio do estudo.....	149
Mapa 3 - Localização do Estado do Pará no contexto da Amazônia brasileira.....	163
Mapa 4 - Localização dos municípios selecionados inicialmente do projeto SOME.....	179
Mapa 5 - Localização dos municípios contemplados como piloto do projeto SOME.	183
Mapa 6 - Localização do município de Curuçá.	193
Mapa 7 - Localização do município de Igarapé-Miri.	196
Mapa 8 - Localização do município de Igarapé-Açu.....	199
Mapa 9 - Localização do município de Nova Timboteua.....	202
Mapa 10 - Localização dos municípios que foram integrados ao SOME entre 1981 e 1983.	204
Mapa 11 - O estado do Pará e suas mesorregiões.....	217
Mapa 12 - O estado do Pará e suas microrregiões.....	217
Mapa 13 - Localização dos municípios-polos do SOME no Pará.	220
Mapa 14 - O estado do Pará e suas regiões de integração.	224
Mapa 15 - O estado do Pará, seus municípios e localidades afetadas pela redução do número de alunos em 1995.	227
Mapa 16 - A região de integração do Baixo Amazonas e seus municípios.....	232
Mapa 17 - Município de Santarém/PA.....	250
Mapa 18 - Mapa de localização da Escola E.E.F.M. São Felipe e seu anexo estadual rural.	285
Mapa 19 - Localidades e número de egressos do SOME da Região do Rio Arapiuns que ingressaram no ensino superior santareno.	321
Mapa 20 - Localidades e número de egressos do SOME da Região do Rio Tapajós que ingressaram no ensino superior santareno	332
Mapa 21 - Localidades e número de egressos do SOME da Região de Várzea que ingressaram no ensino superior santareno.	338
Mapa 22 - Localidades e número de egressos do SOME da Região do Lago Grande que ingressaram no ensino superior santareno.	342
Mapa 23 - Localidades e número de egressos do SOME da Região do Planalto que ingressaram no ensino superior santareno.	347

Mapa 24 - Localidades e número de egressos do SOME da Região do Arapixuna que ingressaram no ensino superior santareno.....	351
--	-----

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 - Organização da seção 1 da dissertação	29
Organograma 2 - Organização da subseção 1.1 da seção 1.....	31
Organograma 3 - Organização da dissertação	64
Organograma 4 - Organização da seção 2 da dissertação.	59
Organograma 5 - Organização da subseção 2.1 da seção 2.....	65
Organograma 6 - Organização da subseção 2.2 da seção 2.....	87
Organograma 7 - Organização da seção 3 da dissertação.	116
Organograma 8 - Organização da subseção 3.1 da seção 3.....	193
Organograma 9 - 1ª fase do método SSF e suas atividades.....	121
Organograma 10 - Fases 2,3, e 4 do método SSF e suas atividades	122
Organograma 11 - Organização da subseção 3.2 da seção 3.....	145
Organograma 12 - Organização da seção 4 da dissertação.	158
Organograma 13 - Organização da subseção 4.1 da seção 4.....	160
Organograma 14 - Principais alterações promovidas pela Lei n.º 5.692/71.	171
Organograma 15 - Ordem de distribuição dos módulos do projeto SOME.	184
Organograma 16 - Terminologias e definições que passaram a ser usadas no projeto SOME	185
Organograma 17 - Organização da subseção 4.2 da seção 4.....	212
Organograma 18 - Organização da seção 5 da dissertação.	234
Organograma 19 - Organização da subseção 5.1 da seção 5.....	235
Organograma 20 - Distribuição da subseção 5.2 da seção 5.....	291

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo de tese e dissertações do portfólio do estudo segundo autor/ano, título, modalidade e IES	124
Quadro 2 - Demonstrativo de tese e dissertações do portfólio do estudo.	126
Quadro 3 - Demonstrativo da pesquisa realizado na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES (2010-2024).....	147
Quadro 4 - Demonstrativo dos 4 (quatro) artigos do portfólio organizados por ano, autores e títulos.	148
Quadro 5 - Demonstrativo dos anos, Revistas, qualis, cidades/estados dos artigos do portfólio da RSL	148
Quadro 6 - Portfólio dos artigos selecionados, autor/ano, título e palavras-chave.	149
Quadro 7 - Distribuição dos módulos do projeto SOME por disciplinas.....	184
Quadro 8 - Alocação dos módulos, disciplinas e rodízios.	186
Quadro 9 - Medidas de implementação e critérios de seleção para a criação dos polos do SOME, em 1991.	221
Quadro 10 - Relação dos municípios-polos do SOME no âmbito do 1º e 2º graus no estado do Pará.	222
Quadro 11 - Demonstrativo da evolução do SOME no estado do Pará, no período de 1980 a 1995.	225
Quadro 12 - Sistematização dos circuitos do polo Santarém.	255
Quadro 13 - Primeiros artigos da Lei. n.º 7.806/2014 - Lei do SOME.....	265
Quadro 14 - Principais pontos debatidos na formação continuada.....	280
Quadro 15 - Principais modificações feitas pela Lei n.º 9.901/2023.....	282
Quadro 16 - Relação dos circuitos, localidades e região que atendem no SOME de Santarém.....	283
Quadro 17 - Regiões e suas localidades atendidas pelo SOME Santarém (2019 – 2024)...	294
Quadro 18 - Localidades indígenas e quilombolas atendidas pelo SOME Santarém.....	297
Quadro 19 - Os processos, público alvo e critérios para o ingresso na UFOPA.....	299
Quadro 20 - Os processos, público alvo e critérios da UFOPA.....	306
Quadro 21 - Relação de cotas em que os alunos inscritos pelo PSR se enquadram.....	308
Quadro 22 - A região do Rio Arapiuns, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).....	315

Quadro 23 - A vila São Miguel e os respectivos egressos (2019-2023).	322
Quadro 24 - A região do Rio Tapajós, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).	323
Quadro 25 - A Vila Parauá e os respectivos egressos (2019-2023).	333
Quadro 26 - A região de Várzea, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).	334
Quadro 27 - A Vila Saracura e seus respectivos egressos (2019-2023).	339
Quadro 28 - A região do Lago Grande, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).	340
Quadro 29 - A vila Inanu e Comunidade de Aracy e os respectivos egressos (2019-2023).	343
Quadro 30 - A região de Planalto, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).	311
Quadro 31 - A Vila Muru Muru e os respectivos egressos (2019-2023).	348
Quadro 32 - A região do Arapixuna, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).	349
Quadro 33 - A Vila Arapixuna e os respectivos egressos (2019-2023).	352
Quadro 34 - A região do Rio Aruã, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).	353
Quadro 35 - A região do Rio Maró, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).	354

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALEPA	Assembleia Legislativa do Pará
AMUT	Associação dos Municípios da Transamazônica
APA	Área de Proteção Ambiental
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
AI-2	Ato Institucional Número Dois
BI	Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Ambientais
BICA	Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Ambientais
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSE	Comissão de Avaliação dos Processos Seletivos Especiais Indígena e Quilombola
CAR	Cadastro Ambiental Rural
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFOP	Coordenação do Centro de Formação dos Profissionais de Educação Básica do Pará
CESOME	Coordenação Estadual do Sistema de Organização Modular de Ensino
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
COR	Coordenadoria de Organização de Rede
CO ₂	Dióxido de Carbono
CF/88	Constituição Federal de 1988
CFI	Centro de Formação Interdisciplinar
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CLIMATE-U	<i>Transforming Universities for a Changing Climate</i>
CPPS	Comissão Permanente de Processos Seletivos
CS	Campos de Saberes e Práticas Eletivas
DCEPA	Documento Curricular do Estado do Pará
DOE	Diário Oficial do Estado
DREs	Diretorias Regionais de Ensino

EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENFORSUP	Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior
EMM	Ensino Médio Modular
EMMI	Ensino Médio Modular Indígena
E.E.E.M.F.N.A.	Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Nobre de Almeida
E.E.E.F.M.S.F.	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Felipe
E.E.M.A.A.S	Escola Estadual de Ensino Médio Álvaro Adolfo da Silveira
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FCAP	Faculdade de Ciências Agrárias do Pará
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas
FEP	Fundação Educacional do Estado do Pará
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEEM	Grupo Especial de Ensino Modular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBF	Instituto Brasileiro de Florestas
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IEG	Instituto de Engenharia e Geociências
ICS	Instituto de Ciências da Sociedade
ISCO	Instituto de Saúde Coletiva
ICTA	Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IDA	Índice de Desempenho Acadêmico
IES	Instituições de Ensino Superior
IFII	Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
INTERFOR	Encontro Internacional sobre a Formação Docente para Educação Básica e Superior
ISPN	Instituto Sociedade, População e Natureza

IFPA	Instituto Federal do Pará
IESPES	Instituto Esperança de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIE	Licenciatura em Informática Educacional
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
NEMM	Novo Ensino Médio Modular
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
PA	Pará
PAs	Projeto de Assentamentos
PAC	Projetos de Assentamentos em Consolidação
PAE	Projeto de Assentamento Agroextrativista
PACH	Plano de Ação para as Cidades Históricas
PDA	Plano de Desenvolvimento da Amazônia
PPGSAQ	Programa de Pós-graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de vida
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGGDR	Programa de Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura
PPEB	Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PE	Projeto de Assentamentos Estaduais
PPE	Plano Estadual de Educação
PI	Projeto Interdisciplinar
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIE	Projetos Integrados Educacionais
PIEx	Práticas Integradoras de Extensão
PPA	Plano Plurianual ressalta que a composição do

PIB	Produto Interno Bruto
PIP	Programa de Informação Profissional
PME	Plano Municipal de Educação
PSD	Partido Democrático Social
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PV	Projeto de Vida
POLAMAZÔNIA	Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
PROSEL	Processo Seletivo
PSR	Processo Seletivo Regular
PSE	Processo Seletivo Especial
PSEI	Processo Seletivo Especial Indígena
PSEQ	Processo Seletivo Especial Quilombola
RESEX	Reserva Extrativista
RIDES	Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior
RMB	Região Metropolitana de Belém
RN	Revisão Narrativa
RS	Revisão Sistemática
RI	Revisão Integrativa
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEI	Sistema Educacional Interativo
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SERPRO	Serviço Federal de Processamento de Dados
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SEPOF	Secretaria Executiva de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
SOMEI	Sistema de Organização Modular Indígena
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SUDEPE	Superintendência de Desenvolvimento da Pesca
SUS	Sistema Único de Saúde
SCIELO	<i>Science Eletronic Library</i>
STM	Santarém

SSF	<i>Systematic Search Flow</i>
TI	Terra Indígena
TICG	Terra Indígena Cobra Grande
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCL	<i>University College London</i>
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UREs	Unidades Regionais de Ensino
USEs	Unidades Regionais de Ensino
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UK ESRC	<i>Economic and Social Research Council</i>
USE's	Unidades <i>SEDUC</i> na Escola
WWF	<i>World Wide Fund for Nature</i>
ZEE	Zoneamento Ecológico-Econômico

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO O OBJETO DE ESTUDO E OS ASPECTOS METODOLÓGICOS	29
1.1 SOME: uma abordagem autobiográfica na educação da Amazônia paraense	29
1.1.1 Introdução.....	31
1.1.2 Desafios das novas fronteiras educacionais no estado do Pará	33
1.1.3 O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME): breve histórico	35
1.1.4 Modularidade e desafios: autobiografia de um egresso-pesquisador do SOME na Amazônia paraense.....	39
1.1.4.1 O SOME São Diogo: breve contextualização	42
1.1.4.2 Do SOME ao sonho da graduação e pós-graduação: a cada ano persistente	46
1.1.5 Considerações finais.....	52
1.2 Problema, objetivos e justificativa do estudo	53
1.3 Trajetória metodológica da pesquisa	57
1.4 Organização das seções da dissertação	61
2 REFLEXÕES SOBRE A(S) AMAZÔNIA(S): DA POESIA AUTORAL À IMERSÃO NA(S) REALIDADE(S) DESTE ECOSISTEMA.....	65
2.1 Amazônia(s): entre a internacional e a legal, existe poesia autoral em discussão!.....	65
2.1.1 Introdução.....	67
2.1.2 Amazônia(s): da internacional à legal	68
2.1.3 A voz do clamor	73
2.1.4 Entre a poesia e a realidade amazônica: a voz do clamor em análise crítico-reflexiva!.....	76
2.1.5 A título de conclusão provisória.....	85
2.2 Amazônia: meio ambiente, sociedade, qualidade de vida e políticas públicas em discussão!	86
2.2.1 Introdução.....	87
2.2.2 Amazonas: breve contextualização	88
2.2.3 Amazônia: do meio ambiente ao desenvolvimento sustentável	94
2.2.4 O desenvolvimento sustentável para sociedades com qualidade de vida: avanços, perspectivas e desafios.....	101
2.2.5 Políticas públicas: discussões atuais para além do território amazônica.....	108
2.2.6 Considerações finais.....	114

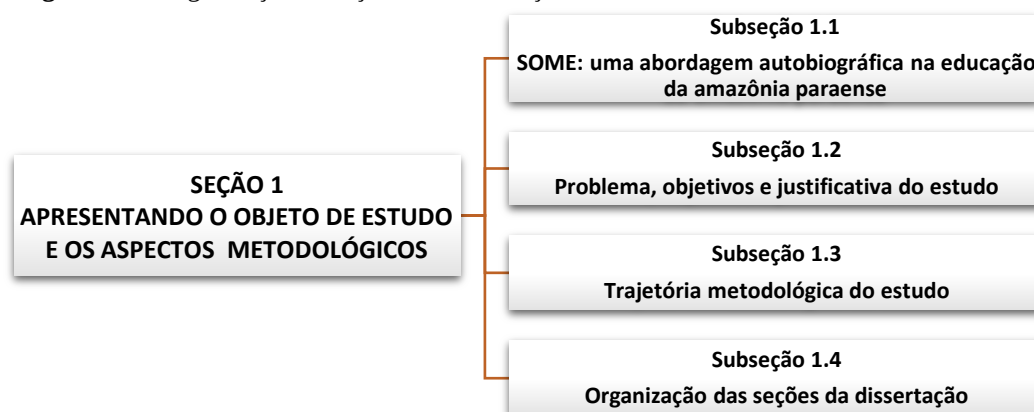
3 TRILHANDO O CAMINHO DO CONHECIMENTO PELA LITERATURA ACADÊMICA SOBRE O SOME	116
3.1 Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e estudo de egressos: uma revisão sistemática da literatura em teses e dissertações	116
3.1.1 Introdução.....	118
3.1.2 Metodologia.....	120
3.1.3 Aplicação do método SSF e suas atividades	122
3.1.4. Análise das produções do portfólio sobre o SOME e estudo de egressos.....	127
3.1.5 Considerações finais.....	142
3.2 Revisão sistemática da literatura sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e estudo de egressos em artigos científicos	144
3.2.1 Introdução.....	145
3.2.2 Metodologia do estudo	146
3.2.3 Análise da RSL aplicada no SOME e estudo de egressos.....	150
3.2.4 Considerações finais.....	157
4 O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME): DAS ORIGENS À SUA EXPANSÃO PARA O OESTE DO PARÁ.....	158
4.1 Nas raízes do SOME: o ensino modular na Amazônia paraense	158
4.1.1 Introdução.....	160
4.1.2 Desbravando novas fronteiras educacionais no estado do Pará	162
4.1.3 O nascimento do SOME no interior do Pará	175
4.1.4 Projeto SOME em ação: experiência inovadora em municípios paraenses.....	187
4.1.5 Considerações finais.....	210
4.2 Da interiorização à polarização do SOME no Oeste do Pará.....	211
4.2.1 Introdução.....	213
4.2.2 O SOME e sua interiorização	214
4.2.3 Considerações finais.....	232
5 IMPACTOS E DESAFIOS DO SOME SANTARÉM/PA: UMA ANÁLISE DO ACESSO DE SEUS EGRESSOS AO ENSINO SUPERIOR SANTARENO.....	234
5.1 O SOME em Santarém/PA: uma linha do tempo (1991-2024).....	234
5.1.1 Introdução.....	236
5.1.2 A pérola do Tapajós: breve contexto histórico do município de Santarém/PA.....	237
5.1.3 O SOME no polo Santarém/PA: de 1991 a 2007	241
5.1.4 O SOME no polo Santarém/PA: de 2008 a 2018	250
5.1.5 O SOME no polo de Santarém/PA: de 2019 a 2024	250

5.1.6 Considerações finais.....	288
5.2 Egressos do SOME Santarém/PA: das localidades de origem ao ingresso no ensino superior santareno.....	288
5.2.1 Aspectos introdutórios.....	291
5.2.2 Regiões de localização e perfil de egressos do SOME Santarém/PA (2019-2023)	293
5.2.3 Egressos do SOME Santarém e sua trajetória para o acesso à educação superior.....	301
5.2.3.1 Egressos do SOME Santarém da Região Rio Arapiuns	313
5.2.3.2 Egressos do SOME Santarém da Região do Rio Tapajós	322
5.2.3.3 Egressos do SOME Santarém na Região de Várzea.....	333
5.2.3.4 Egressos do SOME Santarém da região do Lago Grande.....	340
5.2.3.5 Egressos do SOME Santarém na região do Planalto.....	344
5.2.3.6 Egressos do SOME Santarém ingressos no ensino superior santareno.....	349
5.2.3.7 Egressos do SOME Santarém nas regiões do Rio Aruã e Rio Maró.....	353
5.2.4 Considerações finais.....	355
6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO.....	289
REFERÊNCIAS	363
ANEXOS.....	363
ANEXO A - LEI N.º 7.806, DE 29 DE ABRIL DE 2014.....	399
ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFOPA.....	405
ANEXO C - OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA À PESQUISA JUNTO À 5ª DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO.	410
ANEXO D - OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA À PESQUISA DOCUMENTAL JUNTO À ESCOLA E.E.M. SÃO FELIPE.....	412
ANEXO E - CARTA DE ACEITE DA ESCOLA E.E.M. SÃO FELIPE.....	414
APÊNDICES	415
APÊNDICE A - CATÁLOGO DE MAPAS E ILUSTRAÇÕES DAS REGIÕES DO SOME SANTARÉM/PA	416

1 APRESENTANDO O OBJETO DE ESTUDO E OS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta seção está dividida em 4 (quatro) subseções, sendo 1.1 “SOME: uma abordagem autobiográfica na educação da amazônia paraense”, 1.2 “Problema, objetivos e justificativa do estudo”, 1.3 “Trajetória metodológica do estudo” e 1.4 “Organização das seções da dissertação” conforme ilustrado no organograma 1.

Organograma 1 - Organização da seção 1 da dissertação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após uma visão geral da estrutura da seção 1, adentramos na subseção 1.1, que visa trazer de forma introdutória da política pública no Estado do Pará e compartilhar as experiências vividas pelo pesquisador principal enquanto egresso do SOME. Em seguida, na subseção 1.2, apresentamos o problema, os objetivos e a justificativa do estudo em questão. Por seguinte, na subseção 1.3, enfatizamos a trajetória metodológica deste estudo. Por fim, na subseção 1.4, é destacado a organização das seções e subseções da dissertação.

1.1 SOME: uma abordagem autobiográfica na educação da amazônia paraense³

No Oeste do estado do Pará, em Monte Alegre,
Uma história se desenhou, de alguém quem se entrega.
De um egresso-pesquisador, traços de memória,
No Sistema de Organização Modular de Ensino, brilha sua trajetória.

³ Esta seção está publicada originalmente como artigo na Revista REH-Revista Educação e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas, no volume 5, núm. 1, jan-jun, 2024, p. 176-205. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh>>. Contudo, a poesia apresentada no seu início e a descrição do que a compõe são textos específicos, acompanhando a estrutura criada para o modelo escandinavo desta dissertação.

A temática abordada é rica e profunda,
 Narra as raízes que à terra fecundou.
 O pano de fundo, histórico, bravo e valente,
 Mostrando as lutas, os perrengues,
 Os altos e baixos, de quem sempre se dedicou.

Da seção às subseções, aqui esmiuçamos,
 A vida do egresso-pesquisador, sim, aqui revelamos.
 Em cinco partes, com precisão e clareza,
 A dedicação, a paixão, a garra, e sua firmeza.

De egresso a pesquisador, um contador do passado,
 Relata seu vínculo, seu sonho almejado.
 Narrando suas metas, dando voz a si mesmo,
 Que no texto mostra seu norte, seu querer alcançado.

Em cada linha escrita, angústia e esperança,
 Na busca de um futuro que lhe traga bonança.
 SOME, uma política pública genuinamente paraense,
 Narrada pelo egresso-pesquisador, que aqui se expressa.

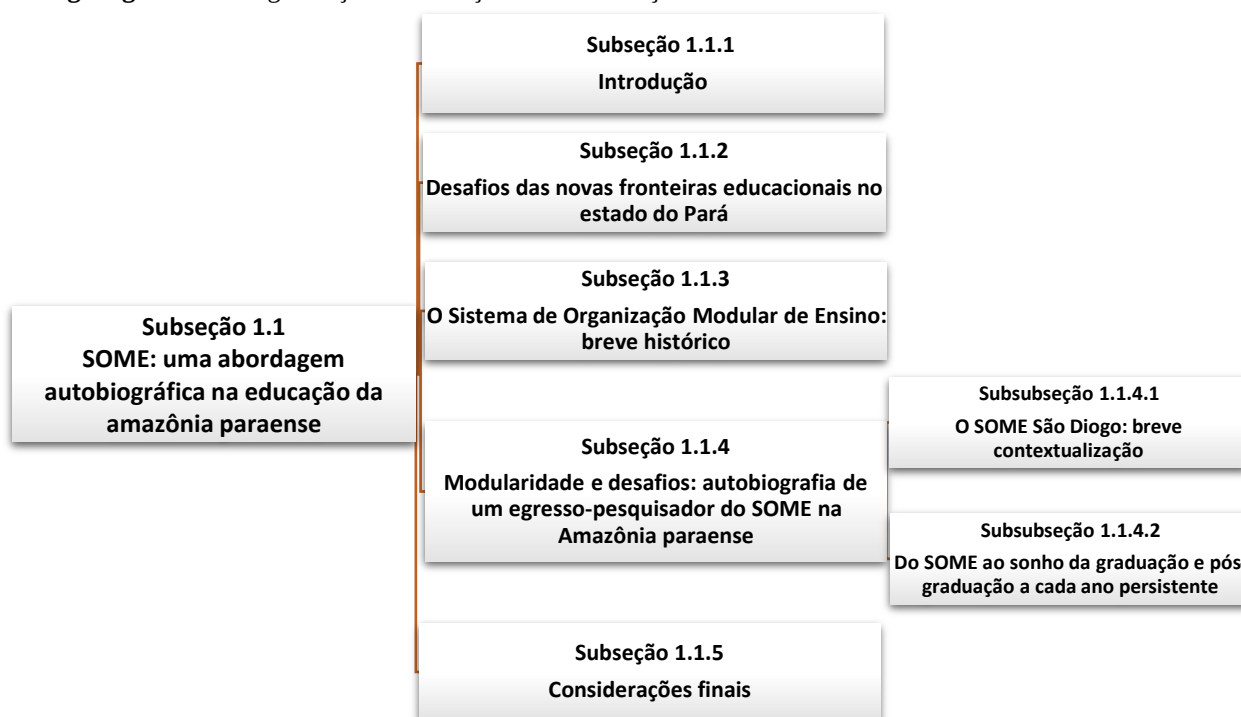
Por meio de uma abordagem autobiográfica,
 Desvelando desejos, sonhos, anseios,
 A força do querer, de ir para a universidade,
 Chama que ardeu, movida pela sua vontade.

Assim se tece este poema, com alma e paixão,
 Um tributo do egresso-pesquisador, uma eterna gratidão
 Ao SOME, com admiração e louvor,
 Por abrir caminhos e mostrar que tudo é possível,
 Que só basta ter motivação.

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (2023).

Após a apreciação do poema que antecipa o tema central deste estudo, destacamos que a subseção 1.1 “SOME: uma abordagem autobiográfica na educação da amazônia paraense”, apresenta a temática abordada, a contextualização histórica e a motivação pessoal do pesquisador principal em relação ao seu objeto de estudo. Assim, esta subseção está dividida em 5 (cinco) subsubseções, conforme o organograma 2.

Organograma 2 - Organização da subseção 1 da dissertação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após uma visão geral da estrutura da subsubseção 1.1, adentramos a seguir no estudo em questão.

1.1.1 Introdução

A região amazônica sempre foi conhecida por sua exuberante biodiversidade e pela complexidade de suas comunidades tradicionais que, ao longo dos séculos, desenvolveram uma relação intrínseca com a natureza ao seu redor. No entanto, durante muito tempo, o acesso à educação na Amazônia Paraense foi desafiador, devido às vastas distâncias geográficas, escassez de recursos e à dificuldade de se estabelecer uma infraestrutura educacional abrangente em meio às florestas densas e rios sinuosos. Essas dificuldades impactavam negativamente no cenário educacional nacional e local e nas ações do Governo Federal no âmbito social, que diminuía a expansão da rede pública de ensino, assim como pelos resultados insatisfatórios de desempenho escolar nas últimas décadas do século XX.

Foi nesse contexto que surgiu o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), uma política pública implementada em 1980 no Estado do Pará, visando preencher as lacunas educacionais e garantir o acesso ao Ensino Médio a todos que buscam a melhoria

da qualidade de vida e de formação nas regiões rurais. O SOME é uma modalidade de ensino amparada pela Lei n.º 7.806, de 29 de abril de 2014 (anexo A), regulamentada no artigo 2º:

Visando garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará. (PARÁ, 2014, p. 1).

Dessa forma, o SOME foi criado como uma resposta às demandas dos movimentos sociais (SOUSA, 2020) buscando proporcionar maior flexibilidade e modularização no processo de aprendizagem. Seu principal objetivo foi atender às necessidades dos alunos que residem em regiões rurais e de difícil acesso no estado do Pará.

Diante disso, o SOME ocorre por meio de um sistema de rodízio de professores, os quais transitam por quatro localidades ao longo de um ano letivo, durante períodos denominados de módulos. No total, são quatro módulos por ano, cada um com uma duração mínima de 50 dias, atendendo assim aos 200 dias letivos exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). As disciplinas são estruturadas em blocos, considerando as diferentes áreas de conhecimento (PARÁ, 2021).

Nessa perspectiva, esta seção visa trazer de forma introdutória esta política pública no Estado do Pará e compartilhar as experiências vividas pelo pesquisador principal enquanto egresso-pesquisador do SOME. A metodologia adotada para sua escrita foi a autobiografia, buscando revelar como esse sistema de ensino influenciou sua visão acadêmica, suas escolhas de pesquisa e impactou em seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a autobiografia não apenas relata eventos passados, mas também oferece uma visão privilegiada de como o sujeito concebe o presente, vislumbra o futuro e, principalmente, conceitua as dimensões intuitivas, pessoais, políticas e sociais da experiência educativa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 1998).

A autobiografia, portanto, não é apenas um relato individual, mas uma janela para a compreensão mais ampla das complexas interações entre o ser humano e sua trajetória na sociedade e na educação, revelando conhecimentos e emoções que permeiam suas ações do cotidiano, transformando experiências concretas em sabedoria prática, delineando uma série de questões relacionadas à aprendizagem pela experiência (BRASILEIRO, 2010).

Assim, é imperativo considerar a importância da dimensão pessoal e biográfica nos relatos do egresso-pesquisador, pois as narrativas oferecem detalhes sobre a vida pessoal, acadêmica e profissional, revelando o que fez, sentiu e as repercussões de suas ações. É

crucial compreender esses relatos, não como meros registros de um eu isolado ou imparcial, mas como expressões contextualmente situadas. Nesse sentido, a abordagem adotada vai além da perspectiva individualista, considerando uma narrativa em um contexto mais amplo e interconectado.

1.1.2 Desafios das novas fronteiras educacionais no estado do Pará

Os desafios educacionais na região amazônica, anunciados anteriormente, teve o seu agravamento intensificado pela migração resultante da implementação de grandes projetos de infraestrutura, como rodovias e hidrelétricas, e pela intensa exploração dos recursos naturais que contribuíram para o aumento da ocupação de terras, o que ampliou as adversidades enfrentadas pela região (OLIVEIRA, 2001). Como consequência, surgiram cidades de porte médio, abrigando mais de dez mil habitantes, que representavam uma parcela significativa dos 83 municípios existentes no Estado do Pará, na época.

Diante deste contexto complexo, Oliveira (2001) destaca que esse agravamento estava intrinsecamente relacionado à concentração populacional nos pequenos municípios, às dificuldades econômicas enfrentadas nas novas regiões, à carência de serviços básicos e à crise econômica que afetou o Estado. A combinação desses fatores contribuiu para um aumento nas deficiências observadas em todo o sistema educacional brasileiro, sendo particularmente grave no Estado do Pará, dada a fragilidade da estrutura produtiva e dos serviços locais.

Nesta perspectiva, deparamo-nos com um território que testemunhou um fluxo migratório de diversas regiões do país, especialmente do sul e sudeste, que se fixaram em áreas como a Transamazônica e o sul do Pará, transformando o estado em uma rica miscelânea de raças e descendências. De acordo com as evidências apresentadas por Prestes (2022), essa mistura de tipos humanos contribuiu para uma cultura profundamente influenciada e enriquecida pelos hábitos, costumes e dialetos desses migrantes, que abandonaram suas raízes, suas comunidades, sua terra natal e sua moradia, em busca de novas oportunidades de prosperidade e realização do tão almejado sonho do "Eldorado".

Em consonância, Costa, Nascimento e Oliveira (2020) salientam que a complexidade na implementação dos projetos de ocupação teve um impacto considerável na configuração da região amazônica, influenciando diretamente em suas dinâmicas sociais, econômicas, ambientais e educacionais. Um dos resultados desse processo foi a formação de extensos municípios que surgiram a partir dessa movimentação populacional, moldando a

identidade dessas localidades e promovendo desafios e oportunidades para seus habitantes.

Ao direcionarmos especificamente para o setor educacional, Prestes (2020) aponta que na década de 1960 os desafios não eram muito diferentes da média nacional da época em alguns estados do país, pois, mesmo com a intenção da universalização da educação para atender às demandas do capital, as escolas públicas passaram a ser destinadas não apenas às elites, mas também aos indivíduos de classes sociais mais desfavorecidas, incluindo a classe trabalhadora. No entanto, esse processo de inclusão também deu origem a uma segregação educacional, evidenciando uma dualidade entre a escola e a educação destinada à burguesia e aquela direcionada à classe trabalhadora.

De acordo com Ferreira e Brandão (2011), quando os alunos provenientes de origens camponesas chegavam aos centros urbanos não se identificavam com a escola, sua educação, conteúdos e objetivos. A diferença entre suas vivências e práticas cotidianas e o conteúdo ensinado nas escolas urbanas era distante, gerando uma dicotomia educacional que muitas vezes os levava a abandonar os estudos.

Ferreira e Brandão (2011) destacam que as escolas públicas já estabelecidas passaram a ter como finalidade a formação de técnicos para a indústria, refletindo o tecnicismo adotado pelo governo militar na época, visando formar mão de obra “barata” para atender às demandas do capital, desconsiderando as necessidades e realidades dos estudantes vindos de áreas rurais. Assim, essa incompatibilidade entre a educação oferecida pelas escolas urbanas e as experiências de vida dos alunos de origens camponesas contribuiu para a perpetuação do abandono escolar e para a criação de uma disparidade educacional entre as diferentes realidades socioeconômicas do país. No entanto, as disparidades regionais agravaram a situação, colocando o Norte e o Nordeste em desvantagem educacional, afetando os três níveis de ensino: fundamental, médio e superior. Somente na década de 1970 as ações dos governos locais começaram a gerar mudanças, especialmente no ensino fundamental e médio.

Lima (2000) ressalta que nesta década o Estado do Pará, além de enfrentar desafios em sua área educacional, foi também afetado por políticas de ocupação da região amazônica promovidas pelos governos militares. Esse processo resultou em um crescimento populacional acelerado em algumas regiões paraenses, superando as taxas nacionais. Além disso, a capital Belém também vivenciou um aumento populacional devido ao fluxo migratório interno e à urbanização, o que levou à remoção de populações de áreas centrais e à ocupação de áreas periféricas.

Esse cenário demográfico, de acordo com Lima (2000) trouxe aumento de

demandas por serviços básicos, incluindo a educação, o que exerceu pressão sobre a oferta pública de ensino, principalmente o ensino fundamental obrigatório para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. O governo enfrentou dificuldades em expandir a rede pública de ensino, dentre eles: a baixa capacidade de financiamento da educação diante do crescente aumento da demanda por ensino; a infraestrutura escolar estava em estado de deterioração; os salários dos profissionais da educação desvalorizados e a qualificação do corpo docente considerada insuficiente.

Segundo Tavares Neto (2020), essa situação colocava o estado do Pará em um desafio complexo, na tentativa de buscar equilibrar a necessidade de atender à crescente demanda por educação com a garantia de um ensino de qualidade para seus cidadãos, o que evidenciava a urgência de medidas governamentais para investir na infraestrutura educacional, melhorar a valorização dos profissionais da área e promover a formação qualificada de professores. Entretanto,

O número de professores não titulados em 1975, [...] que exerciam o magistério de ensino fundamental, era muito grande, pois dentre os onze mil, cento e setenta e cinco professores em 1975, apenas duzentos e quarenta e cinco eram habilitados, o que correspondia a 2,19%. Essa situação, por sua vez, afetava diretamente a produtividade do ensino, através de baixas taxas de promoção e elevado percentual de evasão. (LIMA, 2000, p. 60).

Tavares Neto (2020) anuncia que este foi o contexto enfrentado pelo Estado do Pará quando a Lei n.º 5.692/71⁴ introduziu mudanças obrigatórias na oferta de ensino dos níveis fundamental e médio. Ao definir, em seu artigo 30, as regras para a "formação mínima para o exercício do magistério", essa lei também colocava em evidência a extensão e a gravidade do problema existente no estado em relação a essa questão.

1.1.3 O Sistema de Organização Modular de Ensino: breve histórico

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71 incluiu a extinção do ginásio e do colegial, em favor de um sistema unificado de 1º e 2º graus. Na época,

Em termos educacionais, o Estado do Pará inaugurou a década de oitenta com um cenário marcado pela carência generalizada no atendimento escolar em todos os níveis de ensino, particularmente na modalidade média, setor que estava a requerer

⁴ Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

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

A década de 1980 também marcou um momento crucial de convergência de lutas no Brasil, na busca por superar o regime político ditatorial estabelecido em 1964, caracterizado por governos sob o controle militar. Após anos de repressão e autoritarismo, o processo de redemocratização abriu caminho para a visibilidade de diversos movimentos sociais que haviam sido sufocados por décadas. Durante esse período, houve intensos debates sobre a importância da Educação como um meio para combater as profundas desigualdades sociais e econômicas. Essas discussões exerceram uma crescente pressão sobre os círculos políticos estabelecidos, reforçando a demanda por acesso à educação como um direito público fundamental.

Para Nascimento, Costa e Oliveira (2020) as políticas educacionais priorizavam, principalmente, a ampliação do acesso ao ensino primário, pois, no Estado do Pará poucos municípios ofereciam o chamado ensino secundário para possibilitar a continuidade dos estudos daqueles que não tinham condições de se deslocar para outros centros urbanos dentro do próprio estado. Para as populações que viviam fora dos principais núcleos mais desenvolvidos do Pará, o ensino de 1º grau era encarado como um estágio final de formação educacional. Diversos fatores contribuíam para essa situação, como a escassez de escolas habilitadas e a baixa qualificação dos professores para lecionar no ensino de 2º grau, entre outros. Esses aspectos se tornavam obstáculos ao acesso da maioria da população a esse nível de ensino, resultando na redução de investimentos em políticas de expansão do ensino secundário.

Um caso que repercutiu à época ocorreu quando alunos da antiga Vila de Marituba, que desde 1994 é um município da Região Metropolitana de Belém (RMB), concluíram o Ensino Fundamental e desejavam prosseguir seus estudos, mas não possuíam recursos financeiros para arcar com os custos de continuarem a estudar em Belém. Eles reivindicaram aos aliados políticos, do então governador do Estado do Pará, que oferecessem o Ensino Médio na própria região, sem a necessidade de se deslocarem para a capital. Diante dessa demanda, o governo solicitou à Fundação de Educação do Pará (FEP)⁵, liderada pelo

⁵ A FEP foi a primeira instituição que se ocupou de administrar o sistema modular. A FEP, um órgão criado pelo

professor Manoel Viegas Campbell Moutinho, que encontrasse uma maneira de atender à solicitação da Vila e das comunidades circunvizinhas (OLIVEIRA, 2019).

Com base nesse movimento inicial dos alunos em busca de expansão educacional, Oliveira (2019) destaca que o referido professor estabeleceu como objetivo principal atender à demanda dos estudantes da vila de Marituba e das comunidades vizinhas, assim como promover a ampliação do ensino de 2º grau para um maior número de municípios paraenses. Naquela época, o estado do Pará contava com 83 municípios, sendo que apenas 18 deles possuíam estabelecimentos de ensino de 2º grau, tanto públicos quanto privados.

Para alcançar essa meta, destacamos que foi estabelecida a formação de uma equipe técnica responsável por realizar um diagnóstico socioeconômico e educacional dos municípios do estado. Entretanto, devido à extensão territorial e a trafegabilidade que levaria dias dependendo do município, foi proposto um sorteio entre os 83 municípios, sendo selecionadas 13 cidades: Conceição do Araguaia e Redenção, no Sul; Monte Alegre e Alenquer, no Oeste; Benevides, Igarapé-Açu, Igarapé-Miri, Barcarena, Ourém, Curuçá, Tomé-Açu e Nova Timboteua, no Nordeste do estado.

Em relação ao contexto, argumentamos que após a realização do diagnóstico, foi identificada a necessidade de suprir a falta de ensino de 2º grau nesses municípios. Para solucionar esse problema, o professor Manoel Moutinho desenvolveu um sistema chamado "Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)", tendo como objetivo levar o ensino às localidades amazônicas distantes dos centros urbanos, oferecendo aos municípios a oportunidade de continuidade dos estudos por meio de uma abordagem curricular concebida como um sistema composto por três fases, correspondentes às três séries do ensino de 2º grau. Cada fase seria subdividida em quatro módulos, que agrupavam disciplinas de acordo com suas afinidades. Os módulos seriam ministrados por professores em sistema de rodízio, selecionados pela equipe técnica da FEP na capital do estado, Belém, e todos possuíam Licenciatura plena.

Esses professores trabalhariam sob condições especiais (50% de acréscimo na hora/aula e estada/alimentação por conta do município onde atuariam), ministrando cada módulo em 45 dias letivos seguidos, objeto de convênio firmado entre a FEP e o respectivo município. (MOUTINHO, 2020, p. 18).

governo do Estado no ano de 1961, através da Lei nº 2395 de 29/11/61 e tinha como função cuidar do ensino de 2º grau e superior no Estado do Pará, promovendo o desenvolvimento e o aprimoramento do ensino e da cultura na região. A FEP foi reorganizada através da Lei nº 3.759, de 03/11/66, e Decreto-Lei nº 98, de 24/11/69. Foi uma instituição sem fins lucrativos, dotada de autonomia administrativa, didática, e financeira, vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). (RELATÓRIO DA FEP, 1991 apud SOUSA, 2020, p. 18-19).

Com base no que dispôs Moutinho (2020), o objetivo da distribuição dos módulos era proporcionar uma variedade de disciplinas aos estudantes ao longo do ano letivo, abrangendo diferentes áreas do conhecimento e que atendessem os requisitos curriculares. Após ter estruturado a organização do projeto SOME e elaborado o diagnóstico socioeconômico-educacional dos 13 municípios visitados, Curuçá, Igarapé-Miri, Igarapé-Açu e Nova Timboteua foram selecionados para a implantação inicial do SOME, com a habilitação também do Magistério, considerando a grande demanda de alunos que ansiavam por querer continuar seus estudos. No entanto, por ser um sistema de ensino novo e inédito no estado do Pará e no Brasil, a equipe técnica preparou e enviou o projeto para apreciação do Conselho Estadual de Educação (CEE), de acordo com o artigo 64 da Lei n.º 5.692/71. Moutinho (2020, p. 19) ao continuar destaca que:

Não demorou muito para obter-se aprovação do projeto SOME no Conselho Estadual de Educação. Tão logo foi autorizado a funcionar, encaminhei cópia da resolução desse Conselho ao Ministério da Educação. Em abril de 1980, iniciava-se a execução do “Sistema de Organização Modular de Ensino” em território paraense. Ao tomar conhecimento do projeto, a Subsecretaria de Ensino Regular do MEC solicitou, em julho daquele ano, por meio de Ofício, cópia do projeto, bem como maiores informações, considerando a importância da experiência pedagógica proposta pela FEP.

A repercussão do projeto SOME nos quatro municípios paraenses foi positiva e, ao mesmo tempo, fundamental para avaliar a eficácia desse novo modelo educacional. Tavares Neto (1998) anuncia que foi possível identificar desafios e ajustar o sistema conforme as necessidades e realidades locais. Além disso, a experiência serviu como base para futuras expansões do projeto, permitindo que mais alunos, em diferentes regiões do estado do Pará, pudessem se beneficiar desse modelo inovador de ensino.

A implantação inicial do SOME representou um marco importante na busca por uma educação mais inclusiva e acessível naquele momento histórico. Essa experiência-piloto abriu caminho para transformações no sistema educacional, promovendo a igualdade de oportunidades e a valorização da educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento dessas comunidades.

Além de seu sucesso no estado do Pará, o SOME também foi expandido para outros estados do Brasil, como o Amapá, Amazonas e Mato Grosso. No estado do Amapá, por exemplo, o SOME foi em caráter experimental em 1982 e passou por uma reestruturação em 2005, mantendo-se em operação até o presente. Este sistema foi criado para atender às necessidades educacionais e assegurar o ensino sistemático na zona rural, incluindo

localidades de fácil e difícil acesso. O SOME é amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/96, Art. 81, como uma forma de garantir o acesso ao conhecimento em várias regiões do estado onde as dificuldades contextuais impediam a implementação do ensino regular (SILVA; PAIVA, 2021).

Seu êxito foi tão significativo que, em 1994, segundo Moutinho (2020) que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organização educacional da ONU, solicitou à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA) informações sobre o funcionamento desse sistema educacional, com a intenção era explorar a possibilidade de aproveitar o modelo do SOME em regiões de países em desenvolvimento que enfrentassem desafios na área educacional.

1.1.4 Modularidade e desafios: autobiografia de um egresso-pesquisador do SOME na Amazônia paraense

Filho de pescador, neto de balateiro e agricultor,
Nas terras do interior, eu trago meu valor.
Do Cuçarú, da Região do São Diogo,
De Monte Alegre, no coração do Pará,
Em busca do conhecimento, eu sempre vou estar.

Passei pelas escolas públicas, com orgulho em meu olhar,
Da Sementinha do Saber à escola Henrique Souza, aprendi a caminhar.
Na escola São Diogo, vivi momentos de aprendizado,
Cultivei sonhos e valores, no solo que fui plantado.

No SOME São Diogo, labutei com afinco,
Construindo alicerces sólidos em meio às dificuldades.
Altos muros erguidos, mas com persistência venci,
Cresci e floresci, transformando adversidades em oportunidades.

Enchentes não me abateram, fortaleceram minha garra,
Lugares insalubres não enfraqueceram meu ânimo.
Enfrentei as tempestades, confiante que o sol voltaria a brilhar,
Permaneci firme diante das adversidades que encontrei.
Tracei meu caminho com determinação,
Deixando minha marca, um exemplo de superação.

Hoje como egresso do Sistema de Organização Modular,
Recordo-me dos tempos em que estudei com ardor,
No caminho incerto, persistente trilhei,
Rumo ao horizonte que almejei.

No SOME, forjei minha força e resistência,
Superei desafios com determinação e persistência,
A cada módulo, um degrau a subir,
Na busca incansável pelo saber a construir.

Dos anos em que tentei o ENEM, recordo,
Das noites em claro, do estresse diário.
Pouco material didático disponível e atualizado,
A internet era rara, naquele tempo passado.

Sete anos de tentativas, frustrações sem fim,
Deveria me dedicar ainda mais, insistir.
Porém, via o sonho de estudar na UFOPA,
Universidade pública federal, distante e épica.
Estudei em instituição particular, me formei,
Mas o desejo pela federal nunca abandonei.

Na sétima tentativa do ENEM, a realização,
Um novo capítulo, uma nova jornada em ação.
Agradeço de coração aos professores que me guiaram,
Construindo conhecimento, anos a fio, me inspiraram.

Orgulhem-se do ex-aluno a voar além do horizonte,
Mesmo distante, jamais esqueci das pontes.
Ensinar-me o valor de aprender e progredir,
Em cada conquista, em cada vitória, meu sorriso a surgir.

Seus trabalhos e dedicação, serão eternamente lembrados,
Fundamentais nos momentos preciosos, aqui guardados.
Que a vida retribua em dobro o que me ofereceram,
Continuem a semear conhecimento, aos que desejam aprender.
Agradeço, de coração, por tudo que fizeram,
Pelo impacto causado em minha vida, a sós ou em cena.

Hoje, como egresso, olho para trás,
Com orgulho e gratidão, uma história em paz,
Pois conquistei meu lugar, meu espaço,
Na pós-graduação, onde dos meus sonhos renasço.

E assim, sigo adiante, com coragem e fé,
Levando comigo o aprendizado que me é,
Fruto das provas enfrentadas,
Um egresso que a vida abraça e celebra.

Acreditar em si mesmo, perseverar sem hesitar,
 Traçando caminhos, com garra a trilhar.
 O futuro é promissor, brilhante e vasto,
 Egresso que inspira, exemplo de um sonhador nato.

Que a jornada siga, ansiosa em busca do saber,
 Com humildade, dedicação e gratidão a florescer.
 Da Sementinha do Saber ao Henrique Souza,
 Do Henrique Souza à Escola São Diogo,
 Da Escola São Diogo ao vasto universo do SOME.
 Do SOME à segunda graduação, em busca de evolução,

Da segunda graduação à pós-graduação, a história em comunhão,
 O mestrado desponta, uma conquista valiosa,
 Um desejo oculto realizado, uma jornada gloriosa.
 Amando o conhecimento, em cada passo abraçado,
 Desvendando horizontes, em um fluir inabalado,
 Cresce o amor pelo saber, incansável na caminhada,
 Nunca desistindo, persistindo em cada jornada.

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (2023).

O poema anterior resume um pouco da história do pesquisador principal (egresso do SOME) e elucida que é natural da comunidade de Cuçarú⁶, situada no interior do município de Monte Alegre, região Oeste do Pará. Durante residir nesta comunidade, estudou na Escola Henrique Souza (2000 a 2004), anos mais tarde na Escola da comunidade de São Diogo (2005-2008) e, posteriormente, no SOME desta comunidade, a qual não tem vergonha de dizer e afirmar com gosto: “[...] fui aluno do SOME durante os anos de 2009 a 2011” (SOUZA, 2023). As duas subseções estão na primeira pessoa do singular, dado o caráter autobiográfico do egresso-pesquisador.

⁶ Fundada em 25 de dezembro de 1892 pelo português José Azevedo da Silva, a comunidade de Cuçarú abrange uma área de aproximadamente 4 km², fazendo fronteira com as comunidades de São Diogo, Seis Unidos e Umarizal. Com uma população de cerca de 1.200 habitantes, Cuçarú está situada no interior do município de Monte Alegre, Oeste do Pará, a uma distância aproximada de 45 km da sede municipal. Cuçarú é uma comunidade que prospera por meio de diversas atividades econômicas, incluindo a agricultura, pecuária, indústria panificadora e o extrativismo vegetal e animal (CARVALHO, 2010).

1.1.4.1 O SOME São Diogo: breve contextualização

Na época, o SOME São Diogo era um anexo da Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Nobre de Almeida, com sede na cidade de Monte Alegre, e que no interior do município contava com o apoio da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Diogo. Durante o período em que estudei no SOME, era extremamente raro possuir um celular moderno capaz de captar imagens de qualidade. Por esse motivo, justifico que possuo poucas fotos que retratam o contexto vivenciado pelo pesquisador-principal. No entanto, busquei a colaboração dos meus ex-colegas de turma e dos meus professores do modular, onde entre aqueles contactados, alguns tinham fotos, que serão apresentadas posteriormente.

Na figura 1 é possível observar o momento marcante em que participei de uma das edições do Projeto Olimpíadas Geográficas, uma iniciativa organizada pelo professor Rosivaldo Carvalho, do SOME, em parceria com a Escola São Diogo. Naquela ocasião, tive a oportunidade de participar como aluno da 7ª série, representando com entusiasmo minha turma.

Figura 1 - Registro do egresso-pesquisador ainda na educação básica.



Fonte: Fotos do ano de 2007, cedidas gentilmente, pelo professor Rosivaldo Carvalho (2023).

Nessa ocasião, conforme o mosaico de fotografias, eu estava competindo na prova

relacionada ao mapa do Brasil. Só os alunos de cada série que acertassem todas as capitais dos estados do Brasil passariam para a segunda fase, que consistia em competir na prova do Mapa Mundi. Cheguei a passar para a segunda fase, mas não fui tão rápido nas respostas. Para tanto, a participação nas Olimpíadas Geográficas me fez entender que uma derrota não representa o fim, mas sim um estágio de aprimoramento que se desenvolve com o tempo. Tão logo concluí o ensino fundamental, e em janeiro de 2009 dei início a uma nova etapa em minha jornada educacional ao ingressar no SOME São Diogo. Na figura 2⁷ é possível identificar o local onde estudei, após sair da Escola São Diogo.

Figura 2 – Registro fotográfico do barracão do São Tomé, em dois ângulos.



Fonte: G1/Globo Santarém e Região (2014, *on-line*).

O mosaico de fotografias acima retrata o ambiente escolar que desempenhou um papel importante na minha jornada educacional, representando uma transição significativa em minha trajetória acadêmica. Essa representação visual proporciona uma conexão direta com as memórias e experiências vivenciadas durante meu tempo de estudo no barracão do São Tomé⁸, que na época era a minha sala de aula.

Inicialmente, o barracão foi uma solução temporária que se tornou definitiva, pois não havia outro local disponível para acomodar os estudantes. Devido ao grande número de

⁷ O barracão comunitário foi cedido pelos moradores da comunidade de São Diogo aos alunos do SOME. As imagens acima capturam o ambiente de estudo em dois ângulos distintos. A primeira mostra o barracão em sua totalidade, destacando sua estrutura. Já a segunda imagem apresenta o interior desse espaço, onde eu e meus colegas estudávamos.

⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2014/04/em-barracao-improvisado-alunos-do-some-reclamam-da-falta-de-estrutura.html>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

alunos do SOME São Diogo, na época, o barracão comunitário não comportava todos. Assim, os professores nos levavam para estudar à sombra da igreja de São Tomé, debaixo das árvores, ou em outro barracão comunitário que apresentava condições ainda mais precárias que o anterior. Em algumas ocasiões, conseguimos utilizar uma sala ou mesmo o contraturno da antiga escola da comunidade de São Diogo. Situação que variava bastante.

Éramos alunos do SOME, mas também alunos “nômades”, sem um local fixo. Essa incerteza de paradeiro foi intensificada pela enchente de 2009, que inundou a antiga escola do São Diogo, bem como o acesso à comunidade e a outras vizinhas. Mesmo diante dessas adversidades, o ano letivo precisava continuar. Dávamos um jeito de chegar à "escola", pois, mesmo quando o ônibus atolava, éramos obrigados a retornar a pé para casa, atravessando água até a cintura ou caminhando por uma estrada que cortava mata adentro, sem nenhuma presença de moradias. Essas lembranças retratam a resiliência e a determinação que permearam minha busca pelo conhecimento, mesmo diante das dificuldades enfrentadas. Agradeço à comunidade de São Diogo por seu apoio incondicional e por nos proporcionar um espaço onde pudéssemos aprender e crescer, mesmo que temporário e desafiador.

O mosaico da figura 2 é datado de 2014 e está disponível no *site* do G1/Globo, devido a uma denúncia feita pelos alunos da época, revelando o descaso do poder público com o ambiente escolar. Essa situação envolvia a carência de merenda escolar, falta de água, falta de limpeza e assentos quebrados, dificultando o aprendizado. Além disso, os alunos conviviam com animais, como cachorros e porcos, em meio à chuva e sem acesso a banheiros. Esse cenário “humilhante” persistiu nesta localidade mesmo após minha conclusão do ensino médio modular.

O mosaico da figura 3, a seguir, destaca momentos em que os alunos do SOME estavam envolvidos em atividades correspondentes às disciplinas da época, como atividades físicas em campo e apresentações culturais que ocorriam no barracão comunitário do São Tomé, lugar em que mais tempo estudamos, e a última foto da maioria dos alunos do 3º ano juntos, turma de 2011, a qual fazia parte. Essa foto foi registrada após o desfile do dia 7 de setembro de 2011, quando desfilamos como alunos concluintes.

Figura 3 - Mosaico de fotos dos alunos do SOME no período de 2009 a 2011.



Fonte: Fotos do ano de 2010, cedidas gentilmente pela professora Jeyze Martins (2023).

Conclui o ensino médio modular em 2011. E somente em 2014 adentrei na minha primeira graduação (Letras/Literatura) pela ULBRA polo Monte Alegre. Em um contexto desafiador para um egresso do SOME ao sair do ensino modular e ingressar na graduação na modalidade de ensino à distância. Um outro contexto educacional de minha trajetória, cheia de muitos altos e baixos, que ainda não foi delineada.

Quanto ao SOME São Diogo, os alunos só puderam usufruir de uma “escola com estrutura melhor” somente com a inauguração da nova Escola da comunidade de São Diogo, onde a antiga foi cedida ao modular. Essa mudança representou um marco importante para os alunos que passaram a usufruir de instalações “mais adequadas”, com estrutura física “melhorada” e condições mais dignas. A figura 4 retrata o atual local de estudo dos alunos do SOME São Diogo, no município de Monte Alegre, região Oeste do Pará.

Figura 4 - Antiga escola São Diogo, que foi cedida aos alunos do SOME.



Fonte: Acervo do pesquisador principal (2023).

A imagem anterior retrata o local onde os alunos do SOME estudam atualmente. Em meados de maio de 2023, visitei a escola onde estudei durante todo o ensino fundamental e modular. Retornar a esta escola me trouxe memórias dos tempos de trabalhos em equipe, discussões e dramatizações. A saudade resume a história que construí lá, e as lembranças permanecerão guardadas no meu coração.

1.1.4.2 Do SOME ao sonho da graduação e pós-graduação: a cada ano persistente

Quando eu ainda era adolescente, me deparei com uma frase em um fragmento de jornal antigo que meu pai guardava em casa, onde este dizia: "há três coisas na vida que nunca voltam atrás: uma flecha lançada, uma palavra dita e uma oportunidade perdida". Embora o autor seja desconhecido, essa frase ficou gravada em minha mente desde o momento em que a li. Ao longo da minha trajetória educacional, ela sempre foi uma referência para mim, especialmente quando se tratava de oportunidades. Afinal, estas surgem em nosso caminho apenas uma vez e, raramente, têm uma segunda ou terceira chance.

O-P-O-R-T-U-N-I-D-A-D-E. Sim, essa era a palavra que se tornou essencial em minha vida. Sempre fui dedicado, um ávido leitor e um crítico implacável de mim mesmo. Sempre buscava me superar. E assim fazia. Vencia obstáculos, ultrapassava limites. No

entanto, estudar em uma escola pública, especialmente durante os anos finais da educação básica no SOME da comunidade de São Diogo, interior do município de Monte Alegre/PA, se tornou ainda mais desafiador perante a busca pela preparação necessária para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ter sucesso no pleito por uma vaga na graduação.

Infelizmente, o sucesso não veio de forma fácil! A educação mediante o SOME era desafiadora, os recursos tecnológicos eram escassos, limitados, e os livros desatualizados, uma realidade preocupante. Para tanto, os professores, com empenho e dedicação, buscavam minimizar as lacunas com recursos alternativos, dentre elas, imprimiam apostilas para garantir que os alunos tivessem materiais que pudessem suprir necessidades e agregassem conhecimentos. Apesar das frustrações, não me deixei desmotivar. A cada ano, apesar do contexto adverso, persistia em meu objetivo: adentrar na universidade pública que tanto sempre sonhei! Porém, somente após sete anos de tentativas, finalmente conquistei a tão sonhada vaga. Janeiro de 2018 chegou trazendo consigo novidades. Eu não sabia ao certo o que esperar, mas sentia que uma nova jornada estava prestes a começar.

Ainda em meados de janeiro, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) liberou as notas dos alunos, e a primeira surpresa veio logo ali: notas excelentes, especialmente na redação, com uma média de 800 pontos. Uma imensa felicidade invadiu meu ser. Nunca havia obtido uma pontuação tão alta na redação. Expectativas foram criadas e o futuro parecia brilhante.

Alguns dias depois, chegou o momento em que a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) abriu as inscrições. No entanto, havia uma opção interessante: os candidatos poderiam escolher dois cursos, mas a dúvida era tão intensa que não sabia qual caminho seguir. Foi então que, certo dia, enquanto conversava com minha prima na escola São Diogo, onde ela também era professora e minha colega docente no Programa Mais Educação, decidi pedir sua orientação sobre os cursos da UFOPA.

Enquanto discutimos, me sugeriu que, se fosse ela, escolheria como primeira opção o curso de Licenciatura em Informática Educacional. Explicou que se tratava de um curso inovador, que abrangia as tecnologias e seu papel na educação e despertava bastante interesse, já que ainda havia poucos profissionais atuando na área, o que indicava uma demanda crescente. Ainda me incentivou a pesquisar mais informações sobre o curso, a fim de compreender melhor e tomar uma decisão mais fundamentada.

Assim que a noite chegou, dei início às minhas investigações. Questões cruciais me acompanhavam durante essa busca: "O que exatamente é Informática Educacional?", "Quais atividades são desenvolvidas neste curso?", "Qual é o público-alvo dessa formação?",

"Por que optar por esse curso?" e, acima de tudo, "Qual é a importância desse curso para a sociedade?".

Após ter acesso ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Informática Educacional da UFOPA, comecei a lê-lo cuidadosamente. À medida que avançava na leitura, passei a compreender um pouco sobre a finalidade do curso, porém, não estava completamente convencido em relação à minha escolha. Para ser sincero, foi somente quando assisti a um belíssimo vídeo no *YouTube*, no qual professores e alunos compartilhavam entusiasticamente detalhes sobre os laboratórios e algumas atividades do curso, que finalmente me convenci de que era a opção certa!

Conforme os dias passavam, intensifiquei minha pesquisa sobre o curso. Me dedicava a ler e assimilar o significado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Com meu tempo livre, mergulhava em informações encontradas em *sites*, assistia a vídeos no *YouTube* e participava de cursos *on-line* gratuitos sobre tecnologias. À medida que me apropriava dos conceitos e compreendia a importância dessas ferramentas, sentia uma crescente motivação para inovar em sala de aula do Programa Mais Educação na Escola São Diogo, onde atuava como professor oficinairo de leitura com os alunos do 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Chegava às aulas repleto de ideias para explorar a inserção das tecnologias com as crianças. No entanto, questionamentos surgiam e tomavam conta da minha mente: "Como posso trabalhar as tecnologias com as crianças?", "Que metodologias devo adotar?", "Como despertar o interesse dos alunos pelo uso dessas tecnologias?".

Contudo, minha animação logo era abalada pela triste realidade, pois a escola possuía um laboratório de Informática que pregava o discurso de inovação, mas, que tipo de inovação era essa? O próprio laboratório havia sido convertido em duas salas para crianças da pré-escola. Além disso, os computadores estavam todos encaixotados, intocáveis. Era proibido chegar perto ou sequer tocá-los. Mas afinal, quem poderia usar aquela estrutura? Infelizmente, essa era a triste realidade da maioria das escolas públicas em pleno século XXI. Ainda havia instituições com esse discurso de inovação, mas sem nenhuma estrutura adequada e sem profissionais capacitados para realizar atividades com as crianças no laboratório.

Ao observar a situação da escola onde lecionava, imersa em uma abordagem tradicional e com a utilização limitada do livro didático como método principal, além da falta de modernidade no discurso e da implantação apenas superficial de um laboratório, fui tomado por uma convicção ainda maior. Percebi que um dia, como professor licenciado em

Informática Educacional, teria a oportunidade de retornar àquela escola e promover a inovação no interior da Amazônia.

Os meses foram se passando e, finalmente, abril de 2018 chegou. As chamadas dos aprovados nos cursos da UFOPA começaram a ser divulgadas. O primeiro resultado da lista dos aprovados saiu, mas meu nome não estava lá. Os dias se arrastaram e, então, no início de uma noite, uma notícia encheu meus olhos de esperança: saiu o resultado da segunda chamada da UFOPA. E lá estava meu nome, brilhando na lista. Uma das vagas do curso de Licenciatura em Informática Educacional era minha! Meu sonho se tornou realidade. Finalmente consegui a vaga tão almejada. Após sete anos consecutivos tentando, finalmente conquistei meu objetivo. As lágrimas escorreram dos meus olhos de pura emoção. Eu vibrei intensamente e agradei a Deus por me proporcionar este momento ímpar.

Maio de 2018, finalmente chegou! Foi o momento de abrir minhas asas e voar. Apesar de sentir medo, insegurança e nervosismo, mantive a confiança e me lancei no ar. Partir de casa pela primeira vez, aos 25 anos pode parecer um clichê para alguns, mas foi a minha realidade. Arrumar minhas coisas e embarcar naquele ônibus às 23:00h do dia 03 de maio de 2018 representou uma ruptura com os laços familiares, marcando o início de uma nova e emocionante jornada.

Após chegar em Santarém, enfatizo que ao longo dos meses do ano de 2018, enfrentei uma série de desafios. Lutei para lidar com a falta de recursos financeiros, o que me impedia de pagar o aluguel, comprar comida, recarregar minha carteirinha, cobrir os custos das cópias dos materiais que os professores solicitavam, adquirir roupas e calçados, além do desafio de conviver com um grupo de sete pessoas que compartilhavam o minúsculo espaço comigo. Pense na complexidade que é morar em um lugar tão pequeno e ainda por cima com pessoas com temperamentos diferentes.

A situação estava se tornando caótica e as dificuldades aumentavam, se agravando ainda mais quando meu pedido de bolsa permanência foi negado pela instituição, simplesmente pelo fato de já possuir uma graduação em meu currículo. Cursar Letras/Literatura pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) no polo Monte Alegre foi uma decisão tomada para não estagnar no tempo. Foi uma escolha feita no apagar das luzes perante a frustração das tentativas de ingressar pelo ENEM na universidade pública que tanto almejava.

Apesar de todas as dificuldades, o ano de 2018 me proporcionou novo impulso, revelando outro aspecto meu: o prazer pela publicação acadêmica. Ao elaborar um resumo simples sobre a situação dos profissionais de Informática Educacional na área da Educação e

submetê-lo a um evento da Licenciatura em Informática Educacional, obtive uma vitória extraordinária para toda a equipe, especialmente por sermos os alunos mais novos do curso, na época. Ter o primeiro trabalho acadêmico submetido e aprovado, com o *banner* exposto no corredor da UFOPA durante o evento, foi um momento marcante.

Apesar das muitas incertezas, 2019 chegou trazendo uma conquista significativa: uma bolsa de estágio remunerado na Coordenação de Manutenção Predial da UFOPA. Ufa! Finalmente algo positivo aconteceu. Com essa bolsa, consegui me sustentar e pagar as contas. Enquanto trabalhava na coordenação, fui recebido com respeito, apoio e incentivo pela equipe que lá atuava. O mundo precisa de mais pessoas como eles. Ah, com a bolsa, também encontrei motivação necessária para continuar submetendo resumos em eventos acadêmicos.

Enfatizo que para o meu amadurecimento e para clarear as ideias que compõem a escrita de um trabalho acadêmico lembro-me das disciplinas “Fundamentos da Informática Educativa”, “Mídias e Tecnologias em Espaços Escolares” e, especialmente, do “Seminário de Informática Educativa” que cursei no segundo semestre de 2019, ainda em formato presencial, esta última com a professora Dra. Tania Brasileiro. Durante essas aulas, a professora enfatizava a necessidade de inovação com tecnologias em sala de aula, destacando que os professores devem estar atualizados sobre as tecnologias atuais, além da importância contínua do aperfeiçoamento desses profissionais, especialmente na Região Amazônica. Ela também ressaltava a importância do profissional de Informática Educacional no contexto da educação. Foi nesse momento que tive a ideia de convidá-la para orientar meu futuro TCC. Posteriormente, entreguei a ela um rascunho com o possível tema e os principais objetivos. Recebi um retorno positivo pelo *WhatsApp*, enfatizando a relevância do tema, e mencionou que me apresentaria a um de seus doutorandos, que era Engenheiro de Computação e naquela época estava concluindo sua tese doutoral.

O ano de 2020 trouxe reviravoltas tanto para mim quanto para o Curso de Licenciatura em Informática Educacional (LIE). À medida que obtive uma nova submissão aprovada, ampliei a visibilidade do curso para além de Santarém, do estado do Pará e da região amazônica, levando a essência amazônica para todo o Brasil e mostrando que também produzimos ciência nesta região.

Finalmente, 2020 ficou para trás e o ano de 2021 chegou trazendo consigo ainda mais realizações. Foi um ano incrível, repleto de reviravoltas e conquistas. Tive a oportunidade de ler, participar e apresentar trabalhos em todo o Brasil, além de realizar minhas primeiras publicações em Anais, Cadernos de Resumos e até mesmo contribuir com capítulos de livros.

Após conceber a ideia geral do TCC, incluindo a problemática, os objetivos e a metodologia, compartilhei toda a estrutura do projeto com a professora Tania Brasileiro, logo após o término da disciplina ministrada por ela. Enviei o projeto e ela ficou encantada com a proposta, demonstrando entusiasmo pelo tema escolhido. Considerando que estava matriculado na disciplina de TCC-Projeto, a professora ressaltou que essa disciplina contribuiria ainda mais para o aprimoramento da ideia e da metodologia da pesquisa a ser realizada.

Conforme avançávamos na disciplina de TCC-Projeto, começamos a traçar os primeiros caminhos da pesquisa. Fui incluído no grupo de *WhatsApp* de seus orientandos e no grupo de estudos e pesquisa PRAXIS UFOPA, que a professora Tania Brasileiro era líder. Desde que me matriculei como seu orientando no semestre 2021.1, passei a participar de encontros virtuais de orientação coletiva e individual, visando desenvolver meu TCC.

Durante o curso, a professora Tania Brasileiro levantou uma questão interessante ao me perguntar sobre as publicações que eu havia feito até então. Ela sugeriu que eu verificasse se algum desses textos tinha relação com o tema da minha pesquisa. Curioso com a proposta, ao mencionar o modelo escandinavo de dissertações e teses, em que a pesquisa é organizada em um conjunto de artigos publicados, confessei que não conhecia esse modelo, mas me comprometi a pesquisar mais sobre ele. Ela encorajou minha busca por conhecimento, ressaltando que poderíamos inovar e adotar esse modelo mesmo no âmbito da graduação, quebrando paradigmas.

A ideia de explorar esse formato de apresentação e publicação me deixou entusiasmado e grato pela oportunidade de inovar. Após conhecer o modelo, fiquei interessado e decidi fazer um levantamento das minhas publicações, e, para minha surpresa, descobri que dos 09 textos publicados, 08 deles abordavam o objeto de estudo. Ao escolher manter todos os trabalhos, minha missão era organizá-los em uma sequência lógica.

Após organizar os textos, finalmente tínhamos uma monografia pronta. Mas não era uma monografia qualquer. Ela quase chegou às 300 páginas. Fiquei impressionado com o enorme volume de textos. Durante a defesa virtual, tive a presença de três avaliadores e minha orientadora. Foi um momento especial, contou com a participação de mais de 50 pessoas, um recorde. Estavam ali muitas pessoas importantes para mim, prestigiando esse momento tão ímpar. Fiquei lisonjeado quando, durante a arguição da banca, um dos avaliadores expressou:

O curso de Licenciatura em Informática Educacional espera que os alunos desenvolvam o gosto pela pesquisa, leitura e produção de conhecimento. Entretanto, aqui, meus caros, o Luciandro produziu tanto, mas tanto, que fiquei surpreso ao ver

sua monografia. Ele está acima da média esperada, um caso raro. Tania, com sua permissão, admito que não tive tempo para ler tudo. Mas aqui eu admito que estou muito feliz com tantas produções que estão somando para esta monografia. Este é um trabalho muito bonito, construído ao longo de sua graduação. Parabéns!

Após a defesa do meu TCC, permaneci imerso no curso de Licenciatura em Informática Educacional, concluindo as disciplinas que ainda restavam. Paralelamente, embora ainda não tivesse concluído a segunda graduação, decidi tentar uma vaga no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de vida (PPGSAQ/UFOPA). Isso foi possível devido à minha Licenciatura em Letras Português e Literaturas Brasileiras. Assim, participei do processo seletivo de 2022 e, após passar por todas as etapas, obtive a aprovação.

No resultado final, conquistei o terceiro lugar no cômputo geral e na linha de pesquisa fiquei em segundo lugar. Foi uma grande vitória. Essa conquista é inédita para o curso de Licenciatura em Informática Educacional, bem como para o curso de Letras/Literatura do qual advenho. É uma vitória que se estende não apenas para a minha comunidade e para as escolas por onde passei, mas também para o SOME de Monte Alegre e minha família, em especial.

Sou o pioneiro em minha família, trilhando um caminho de sucesso acadêmico até o mestrado. Meu esforço também é um marco em minha comunidade, sendo o primeiro aluno a ingressar neste nível acadêmico. Além disso, é com imenso orgulho que carrego o título de ser o primeiro aluno do SOME São Diogo a alcançar o mestrado. Essa conquista é única e maravilhosa, e estou aproveitando ao máximo. Graças a Deus, à minha orientadora do mestrado, Professora Tania Brasileiro, e ao meu esforço, dedicação e comprometimento, consegui obter uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual tem sido de grande ajuda para mim.

Estar engajado no mestrado acadêmico (PPGSAQ/UFOPA), na área interdisciplinar da CAPES, imerso em estudos aprofundados, ampliando meus conhecimentos, mantendo um diálogo frutífero com minha orientadora, e me envolvendo na escrita e publicação, tem sido uma experiência maravilhosa.

1.1.5 Considerações finais

Como egresso do SOME da comunidade de São Diogo, Monte Alegre, localizada na região Oeste do Pará, motivo de meu orgulho, o pesquisador principal compartilha uma

profunda compreensão e conexão com a realidade vivenciada por aqueles que fazem parte desse sistema. Apresenta uma percepção íntima das dificuldades, dos sacrifícios e da revolta que surgem ao sermos subjugados pelos poderes nefastos da hegemonia ou da ideologia da classe dominante, que muitas vezes parece desconhecer a essência do que significa ser verdadeiramente humano. Se precisássemos dessa compreensão, faríamos valer os nossos direitos, evitando o sofrimento do povo.

A experiência como ex-aluno do SOME e acadêmico do mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ/UFOPA) ampliou sua percepção sobre o número de alunos provenientes de comunidades atendidas pelo SOME que frequentam a universidade. Assim se expressou: “Não busco vantagens ou autoelogios; ao contrário, me coloco no lugar de tantos jovens que, assim como eu, frequentavam escolas nas áreas onde o SOME atua.”. Demonstra conhecer profundamente as dificuldades enfrentadas por aqueles que, como ele, estudam para obter uma nota no ENEM que possibilite adentrar em uma universidade pública federal. Por muitas vezes, na ansiedade de aguardar uma oportunidade, enfrentou desafios como: viagens de quatro a seis horas de barco sob condições climáticas adversas; custeou passagens de ônibus, mototáxi ou táxi; se abrigou na casa de parentes ou conhecidos e buscou garantir dinheiro para sua alimentação. Contudo, ao final, não conseguir é muito doloroso. Afirma: “Essa dor é agravada pela compreensão de que a base do problema é a falta de acesso ao conhecimento!”(SOUZA, 2023).

Uma reflexão sobre as causas desse cenário nos leva a questionar: os culpados são os professores, os pais ou o governo? A luta para garantir que os recursos destinados à educação sejam eficazmente utilizados para o propósito adequado e não para retroceder diante da precarização da educação pública se torna uma batalha fundamental. Políticas públicas educacionais como o SOME precisam ser efetivamente subsidiadas e reconhecidas. A melhoria da educação na e para a Amazônia não deve ser vista como custo, mas sim investimento para o futuro de crianças e jovens amazônidas.

1.2 Problema, objetivos e justificativa do estudo

Gonçalves (2012) destaca que ao falarmos da Amazônia devemos considerar as diferentes representações e concepções, pois nesta imensa região existem várias “Amazônias”. Para o autor, cada uma dessas questões apresenta especificidades e singularidades que devem ser analisadas e problematizadas, como, por exemplo, o aumento do desmatamento, o assoreamento de rios, lagos e igarapés, a grilagem de terras, as

queimadas, a extinção da fauna e da flora, além dos conflitos sociais, que contribuem para acelerar os desequilíbrios ecológicos globais, impactando gravemente as mudanças climáticas.

Este agravante, fez com que, nacionalmente, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal construíssem propostas pedagógicas para enfrentar os desafios que o ensino médio deveria assumir para contribuir na formação dos alunos. No estado do Pará, não foi diferente, pois, a educação assumiu:

[...] em sua política três princípios curriculares norteadores da educação básica: respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, a Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica e a Interdisciplinaridade e contextualização no processo ensino-aprendizagem. No Ensino Médio, esses princípios aprofundam as perspectivas que orientam o Ensino Fundamental, mantendo o mesmo compromisso ético-político, dessa vez com os jovens dos diferentes grupos sociais e comunidades campesinas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, citadinas, que representam as diferentes Amazônia que constituem o território paraense. (PARÁ, 2021, p. 42-43).

Garantir a adequação do ensino médio às necessidades dos alunos nas regiões interioranas do estado, considerando as particularidades das localidades e suas limitações estruturais, é um desafio para a política pública educacional SOME. Em alguns municípios, a construção de escolas regulares não é viável, e a escassez de recursos humanos qualificados também representa um grande obstáculo.

No Oeste do Pará, especificamente no município de Santarém, o SOME desempenha um papel estratégico ao proporcionar a permanência de alunos nas comunidades do interior, onde não há oferta de ensino médio regular. Em regime de parceria entre Estado e prefeituras, o sistema modular de ensino atua nas localidades, ampliando os níveis de escolarização e se configurando como alternativa de Ensino Médio no campo. Neste sentido, Hage (2011, p. 134) defende que os movimentos sociais assumem:

Um papel efetivo para impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias que mantém a precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político-pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posições nos confrontos entre concepções de agricultura, de projeto de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas, sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas.

A estes fatores cabe salientar que é preciso compreender as realidades amazônicas e as relações produtivas, sociais, culturais e ambientais para que se possa atender as necessidades das populações, enfrentar e superar os obstáculos que a Amazônia e seus povos

defrontam, inclusive para dar oportunidade de continuarem os estudos, quer seja ao nível técnico-tecnológico ou uma formação universitária, de preferência pública.

Diante do exposto, consideramos ser relevante investigar a seguinte problemática: Como o SOME enquanto política pública evidencia sua importância para o acesso à educação superior de egressos do SOME Santarém, considerando a realidade amazônica local?

Estudar egressos em qualquer nível de ensino se torna relevante dada sua influência sobre a instituição de origem, “[...] pois, o impacto da sua formação é percebido em meio a sociedade, e é de suma importância que este impacto seja acompanhado pela instituição formadora.” (GONÇALVES, 2021, p.44). Ainda que Pena (2010, p. 3) proponha que:

Discutir a questão dos egressos, [agora] mostra-se uma tarefa trabalhosa e desafiadora, devido a uma série de fatores importantes, como, entre outros, a carência de estudos desenvolvidos e publicados sobre o assunto, a abrangência significativa do próprio conceito, no que tange à semântica, bem como as analogias pertinentes que, de uma forma ou de outra, podem perturbar a construção epistemológica racional do aspecto pedagógico das noções teóricas sobre o tema a ser investigado.

Entretanto, o estudo com egressos tem sido uma exigência das instituições educacionais para contribuir ao alcance da qualidade social da educação e o cumprimento de metas de modo a revelar os possíveis desafios/impactos dessa política pública nas escolas que ofertam o SOME e no próprio sistema educacional paraense. Com destaque para a vida desses adolescentes, jovens e adultos que venceram barreiras e puderam ingressar em uma instituição de ensino superior, principalmente pública.

Assim, salientamos que esta pesquisa de mestrado é justificada por diversos motivos, os quais podem auxiliar na compreensão da realidade educacional da Amazônia paraense, especificamente para o SOME, uma política pública educacional implementada há mais de 40 anos no Estado do Pará, que vem desempenhando um grande papel na formação de adolescentes, jovens e adultos. No entanto, apesar de sua longa existência, ainda há lacunas no entendimento de seus impactos, especialmente no que diz respeito à inserção de seus egressos em cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior (IES).

Destacamos que o SOME demonstra seu potencial não apenas por sua longa existência, mas também pela relevância que tem para a Educação paraense. Esse valor é constantemente reafirmado por pesquisas que abordam essa temática, bem como pela perspectiva dos próprios estudantes beneficiados por esta modalidade de ensino. Neste sentido, a sua escolha como objeto de investigação está também relacionado pelo fato do

pesquisador ser um egresso da região Oeste do Pará, conforme relatado na subseção anterior, onde as dificuldades enfrentadas durante sua experiência desafiadora no acesso à formação acadêmico-profissional fortaleceram ainda mais o interesse em buscar estudar os egressos dessa política pública e a sua inserção em cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e sem fins lucrativos do município de Santarém/PA.

Essa motivação foi fortalecida ao ingressar como membro do Grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS UFOPA⁹ e participar do Projeto Climate-U¹⁰, em colaboração com uma equipe de pesquisadores sob a coordenação geral de sua orientadora, possibilitando realizar incursões na vila de Anã, localizada na Resex Tapajós-Arapiuns, no município de Santarém, região Oeste do Pará. Foi durante a participação na aplicação de questionários do referido projeto que houve a constatação da existência de um polo do SOME nesta localidade. Essa observação despertou maior atenção devido ao seu contexto. Dessa forma, considerando a inquietação frente à temática objeto de estudo, acreditamos que a configuração contextual do SOME em comunidades isoladas na Amazônia merecem ser estudada.

Desse modo, o Programa de Pós-graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ/UFOPA) ofereceu a oportunidade de desenvolver este estudo junto a linha de pesquisa “Políticas Públicas, Diversidade Cultural e Desenvolvimento Amazônico”, a qual este pesquisador está vinculado, enfatizando as realidades e diversidades presentes na região amazônica, abrangendo temas como políticas públicas e formas de organização social direcionadas ao desenvolvimento regional. No âmbito dessa linha de pesquisa, há o incentivo para a análise das políticas públicas em áreas como Educação, Saúde e Meio Ambiente, além de estudos sobre sistemas de conhecimento, patrimônios culturais e históricos, natureza, memória, território e sua relação com a educação ambiental e o desenvolvimento regional (PPGSAQ/UFOPA, 2023).

Estudar o SOME significa poder reiterar a relevância social e acadêmica da temática, tendo em vista que essa política educacional vem favorecendo o acesso ao ensino médio modular para uma parcela significativa da população do Estado, o que potencializa

⁹ Certificado pela UFOPA junto ao CNPq e coordenado por sua orientadora de mestrado.

¹⁰ O projeto "Transforming Universities for a Changing Climate" – Climate-U é organizado pela University College London da Inglaterra e tem como foco a abordagem a respeito da mudança climática no contexto dos sistemas de ensino superior do Brasil, Fiji, Quênia e Moçambique. No Brasil participam desta pesquisa as universidades de Passo Fundo, USP, UFPA e agora a UFOPA, por intermédio do Grupo de estudos e pesquisas PRÁXIS UFOPA. O projeto Climate-U é financiado pelo UK Economic and Social Research Council (ESRC) via Fundo de Pesquisa para Mudanças Globais. Como tal, reflete as discussões e os interesses dos parceiros do projeto nestes quatro países. O processo e atividades propostas respondem às áreas de engajamento das universidades parceiras, dentro das suas prioridades e do âmbito deste projeto. Disponível em: <<https://www.climate-uni.com/publications>>. Acesso em: 21 mai. 2024.

ascender à educação superior e ao mundo do trabalho.

Ao explorarmos os contextos, formas de funcionamento e os possíveis impactos da SOME na formação dos ex-alunos e na sua possível inserção em instituições de ensino superior em Santarém/PA, o estudo também colabora com informações valiosas para a construção de políticas educacionais futuras.

Considerando o contexto apresentado e a problemática anunciada, esta pesquisa assume como objetivo geral analisar o SOME enquanto política pública para possível inserção de seus egressos ao ensino superior no contexto amazônico. Enquanto objetivos específicos, propomos:

- Realizar Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre o SOME e estudo de egressos em bases de dados da CAPES;
- Apresentar o percurso histórico do SOME desde a sua criação, dando ênfase ao Polo Santarém na atualidade;
- Mapear os egressos do SOME Polo Santarém, no período de 2019 a 2023, identificando-os por região e contribuindo a gerar mapas de suas localidades;
- Traçar o perfil dos egressos deste polo que foram aprovados em processos seletivos de IES públicas e sem fins lucrativos no município de Santarém/PA;

Na subseção seguinte, apresentamos a trajetória metodológica da pesquisa, buscando identificar o tipo de estudo, sua natureza, as bases que sustentarão o estudo em questão, bem como a referência de análise dos dados produzidos.

1.3 Trajetória metodológica da pesquisa

Esta investigação é bibliográfica e documental¹¹, de natureza mista ou quali-quantitativa por considerar que nas pesquisas educacionais existem questões que demandam a construção quantitativa e análise qualitativa dos dados (GATTI, 2004). Entendemos que a complementaridade dos tratamentos dos dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa científica enriquece a análise e as discussões conclusivas (MINAYO, 2003). Pesquisadores

¹¹ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFOPA, parecer n.º 6.326693 (Anexo B). Cabe destacar que a banca de qualificação à época sugeriu que o estudo empírico fosse adiado para o doutorado dada a relevância das informações sobre esta política já anunciada no texto, que mereciam ser detalhadas nesta etapa da formação do pesquisador ao nível de pós-graduação *stricto sensu*, junto ao PPGSAQ/UFOPA.

em diferentes áreas defendem as relações e combinações possíveis entre as pesquisas quantitativa e a qualitativa, [...]para oferecer uma visão mais geral do tema em estudo (FLICK, 2009; BRYMAN, 1992).

Na perspectiva qualitativa, “[...] o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]” (LUDKE; ANDRÉ, p. 2014, p. 12-13-14). No tocante à perspectiva quantitativa, salientamos que visa garantir um tratamento das informações e, que os resultados obtidos possam ser objetivos, mensuráveis e confiáveis e, que contribuam para uma compreensão dos fenômenos estudados em diversas áreas em que está inserida (RICHARDSON, 1999).

Com relação à pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2010) afirmam que esta desempenha um papel fundamental ao fornecer dados sobre o estado atual do problema em questão, permitindo com que seja identificado quais estudos já foram realizados sobre o tema e o que se predomina na área.

Nesse sentido, ressaltamos que a pesquisa bibliográfica realizada nesta dissertação de mestrado foi conduzida por meio da consulta ao acervo disponível no Portal Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde as fontes foram pesquisadas, selecionadas, reunindo conhecimentos que contribuiriam para o estudo em questão. Assim, sublinhamos que foram realizadas duas Revisões Sistemáticas da Literatura (RSL), com aplicação do método *Systematic Search Flow* (SSF), nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações e do Portal de Periódicos, ambas da CAPES.

Acentuamos que a pesquisa bibliográfica apresenta como vantagem “[...] a possibilidade de investigar uma vasta amplitude de obras publicadas para entender e conhecer melhor o fenômeno em estudo.” (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 68). Assim, a presente pesquisa foi fundamentada em uma extensa revisão teórica, em diálogo com diversos autores que contribuiriam para a temática abordada. No contexto da Amazônia, destacamos Aguiar e Brasileiro (2020), Becker (2007), Braule e Brasileiro (2021), Colares (2011), Colares (2018), Ferreira e Brasileiro (2019), Frutuoso e Maciel (2021), Goch, Colares e Gomes (2017), Gomes e Jesus (2020), Gonçalves (2012), Matos e Colares (2020), Pereira *et al.* (2020), Marques (2020), Ribeiro e Brasileiro (2017), Sousa e Colares (2019), Silva, Costa e Lellis (2018), Sousa, Colares e Cardozo (2018), entre outros.

No tocante a temática do desenvolvimento sustentável, as contribuições de Gomes (2020), Philippi Jr *et al.* (2000), Rocha (2021) foram essenciais para entendermos os desafios

e oportunidades associados à busca por um desenvolvimento que respeitasse os limites ambientais e sociais. Quanto às políticas públicas educacionais, Araujo, Damacena e Rocha (2021), Corrêa e Hage (2011), Neves e Brasileiro (2020), Oliveira e Brasileiro (2021), Oliveira (2010), Prazeres e Carmo (2012), Souza (2003), dentre outros, apresentam discussões sobre os contextos, desafios e impactos das políticas educacionais na região amazônica.

No que diz respeito ao ensino médio brasileiro, os estudos de Sousa, Colares e Cardozo (2018), Nascimento (2007), Alves, Silva e Jucá (2021), Araújo (2019), dentre outros, foram essenciais para compreendermos a evolução e os dilemas dessa etapa crucial da educação no país e na Amazônia. Especificamente em relação ao SOME, as contribuições de Tavares Neto (1998), Queiroz (2010), Costa, Nascimento e Oliveira (2020), Moutinho (2020), Nascimento, Oliveira e Costa (2022), Oliveira (2001), Oliveira (2019), Sousa (2020) e Carneiro Neto (2011; 2012; 2013; 2015; 2019; 2020; 2021; 2022) foram indispensáveis para a compreensão e inferências dessa política pública educacional na Amazônia paraense.

Apesar da semelhança com a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental tem nas fontes documentais a produção de novos conhecimentos (RUDIO, 2003). Além da revisão teórica mencionada anteriormente, analisamos documentos normativos legais que se relacionavam com o SOME. Destacamos que esses documentos oficiais foram de suma importância para a contextualização, análise e discussão do objeto de estudo em questão.

Dentre os documentos normativos legais, destacamos a Lei n.º 7.806, de 29 de abril de 2014, que regulamenta e define o funcionamento do SOME, sendo crucial para compreendermos as diretrizes e normas que orientam esse sistema. O Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa Ensino Médio (2021), conhecido como DCEPA, que fornece orientações e diretrizes curriculares específicas para o ensino médio, principalmente para o SOME. A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece os fundamentos da educação no Brasil e apresenta diretrizes gerais que também estão interrelacionadas com o SOME. Além disso, o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (PARÁ, 2022), os relatórios de gestão da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023) e o Relatório da IV Conferência Estadual de Educação (PARÁ, 2022) foram documentos relevantes, que proporcionaram o entendimento sobre a política pública SOME, considerando seu enquadramento no contexto legal, curricular e regional, permitindo a compreensão de sua história, a estrutura, o funcionamento e os impactos na educação do Estado do Pará.

Para enriquecer a discussão teórica e dos documentos normativos legais, utilizamos os dados documentais da realidade estudada, provenientes de relatórios resumidos

de alunos matriculados pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), no período de 2019 a 2024 sobre os alunos matriculados, por turnos, nos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio modular, no SOME de Santarém, região do Oeste do Pará. Além disso, também utilizamos os dados dos relatórios de resultados finais definitivos dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), no período de 2019 a 2024, nas mesmas localidades deste estudo. Acentuamos que esses dados¹² forneceram informações sobre o desempenho dos estudantes do ensino médio modular das localidades de Santarém/PA, permitindo uma análise dos possíveis impactos e desafios dessa modalidade de ensino nesta região.

Quanto à abordagem metodológica, sublinhamos que a análise de conteúdo de Bardin (2011), proporciona uma estrutura sólida para a organização e interpretação dos dados coletados. Conforme enfatizado pela autora, o pesquisador dispõe de um conjunto de operações analíticas que podem ser adaptadas às especificidades da pesquisa em questão, permitindo a sistematização dos dados a serem analisados, assim como possibilitando a compreensão dos resultados encontrados. Para tanto, com o intuito de termos uma análise categorizada, Bardin (2007), oferece um conjunto de fases bem definidas para guiar o processo de análise. Assim, a primeira fase, segundo a autora, é conhecida como pré-análise, por envolver a preparação cuidadosa dos dados, incluindo a organização e a estruturação das informações coletadas. Ressaltamos ser nesta etapa que ocorre a identificação das unidades de análise, assim como é estabelecido os critérios para a categorização dos dados, garantindo a sistematização ao longo de todo o processo.

Na fase de exploração do material, Bardin (2007) destaca que os dados são examinados em profundidade, buscando identificar padrões, tendências e relações entre as diferentes categorias estabelecidas. Nesta fase, o pesquisador realiza análise dos dados, explorando suas nuances e complexidades para extrair percepções que respondam o problema de pesquisa. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, Bardin (2007) enfatiza que as informações são sintetizadas e interpretadas para produzir conclusões. Nesta última fase, o pesquisador busca responder o problema de pesquisa, destacando os principais achados, identificando os impactos, discutindo possíveis limitações do estudo e formulando sugestões para superar essas limitações.

Na próxima subseção, criada para detalhar a organização de todas as seções desta dissertação de mestrado, apresentamos um resumo de cada seção e subseção, sendo depois

¹² Autorização de acesso a estas informações constam nos anexos C, D e E.

ilustradas em um organograma hipertextual a fim de facilitar o acesso do leitor ao seu conteúdo.

1.4 Organização das seções da dissertação

A dissertação está estruturada com base modelo escandinavo¹³, que proporciona uma estrutura flexível e inovadora para a apresentação da pesquisa por meio de um conjunto de artigos, que podem estar publicado ou não (LAZZAROTTI FILHO, 2011 *apud* BUFALO, 2021).

Segundo Cyrino e Pimentel (2017), os trabalhos experimentais e/ou exploratórios que darão origem às dissertações de mestrado ou teses de doutorado podem apresentar conforme o que se convencionou designar por modelo escandinavo. Nessa opção, o trabalho deverá conter todos os elementos preliminares do formato convencional, mas a sua estrutura refletirá uma “coleção” de textos estruturados na forma de artigos, em língua portuguesa, inglesa ou espanhola. Sugere-se que a adoção deste modelo de dissertação ou tese se dê em situações nas quais o trabalho, em sua íntegra, possibilite a elaboração de dois ou mais artigos científicos que apresentem características de complementaridade. Nas demais situações o formato denominado de “Clássico/Tradicional” deverá ser adotado.

Enquanto para Silva (2016), Guimarães (2019) e Sartori (2019), o modelo escandinavo prevê a apresentação de uma coletânea de artigos inter-relacionados ao longo do estudo, abrangendo aspectos bibliográficos, documentais e/ou empíricos. Esses artigos são cuidadosamente organizados visando cumprir a finalidade do trabalho, compartilhando uma introdução geral que contextualiza o problema, a justificativa e os objetivos, além de uma conclusão que engloba as considerações resultantes da pesquisa.

Rufino (2015, *on-line*)¹⁴ ressalta que é comum comparecer à defesa da dissertação ou tese com pelo menos uma parte dos artigos submetidos, ou até mesmo já publicados. Nesse contexto, o autor questiona qual seria, de fato, o papel da banca, argumentando que ele deve ir além das dicotomias simplistas. Segundo o autor, o tamanho dos artigos não é determinante: “O que importa são as abordagens que melhor se adéquam ao objeto de estudo, ao tema e à

¹³ O modelo alternativo, também conhecido como "modelo escandinavo", para a construção de dissertações e teses tem se destacado como uma opção em relação ao modelo tradicional. Nesse modelo, o discente apresenta uma coleção de artigos ou seções de livro como resultado da pesquisa realizada. Esse modelo já é aceito e regulamentado por alguns programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil, como os da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Paraná (UFPR), conforme mencionado por Silva (2016).

¹⁴ Disponível em: <<https://posgraduando.com/entre-o-modelo-tradicional-e-o-escandinavode-producao-de-tese/>>. Acesso em: 02 de mar. 2023.

área de conhecimento”. Além disso, “[...] a supervalorização dos '*papers*' pode sugerir que o modelo escandinavo é a solução para os desafios da pós-graduação, enquanto o modelo tradicional pode ter pouco valor para alguns casos” (RUFINO, 2015, *on-line*).

Dessa forma, a dissertação considera o modelo escandinavo, que enfatiza, como mencionado anteriormente, a elaboração de artigos com fins acadêmicos. Nesse modelo, são produzidas seções e/ou subseções em formato de artigos e/ou capítulos de livro que abordam diferentes aspectos do problema de pesquisa, com resultados e discussões dos dados apresentados separadamente, enquanto a revisão pode ou não ser incorporada ao formato tradicional.

Assim, a estrutura da dissertação é composta por 6 (seis) seções. A seção 1, denominada “APRESENTANDO O OBJETO DE ESTUDO E OS ASPECTOS METODOLÓGICOS”, é composta por 4 (duas) subseções, sendo que na primeira intitulada “SOME: uma abordagem autobiográfica na educação da Amazônia paraense” apresentamos a temática abordada, a contextualização histórica e a motivação pessoal do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo. Na segunda subseção nominada “Problema, objetivos e justificativa do estudo” destacamos o problema, assim como delineado os objetivos do estudo e fundamentado a justificativa para a realização desta pesquisa. Por seguinte, na terceira subseção chamada “Trajetória metodológica do estudo” enfatizamos a trajetória metodológica deste estudo. Por fim, na quarta subseção intitulada “Organização das seções da dissertação” é expomos a organização das seções e subseções desta dissertação.

A seção 2, intitulada “REFLEXÕES SOBRE AS AMAZÔNIA(S): DA POESIA AUTORAL À IMERSÃO NA(S) REALIDADE(S) DESTE BIOMA” está dividida em 2 (duas) subseções. Na primeira, identificada “Amazônia(s): entre a internacional e a legal, existe poesia autoral em discussão!”, damos destaque para a compreensão da região amazônica em termos de história, extensão e biodiversidade por meio de pesquisa bibliográfica. Além disso, realizamos uma análise crítico-reflexiva da poesia autoral intitulada “A voz do clamor” e buscamos conectá-la à realidade amazônica revelada. Já na segunda subseção conhecida “Amazônia: meio ambiente, sociedade, qualidade de vida e políticas públicas em discussão!”, refletimos sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável, qualidade de vida e políticas públicas no e para além do território amazônico.

A seção 3, chamada “TRILHANDO O CAMINHO DO CONHECIMENTO PELA LITERATURA ACADÊMICA SOBRE O SOME”, está dividida em 2 (duas) subseções. Em ambas apresentamos uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre a política pública SOME e estudo de egressos, aplicando o método *Systematic Search Flow*

(SSF) junto a bases de dados da CAPES. Assim, na primeira subseção nomeada “Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e estudo de egressos: uma revisão sistemática da literatura em teses e dissertações” analisamos o objeto proposto no Catálogo de Teses e Dissertações. Já na segunda subseção conhecida como “Revisão sistemática da literatura sobre o sistema de organização modular de ensino (SOME) e estudo de egressos em artigos científicos” realizamos a análise das produções utilizando a base de dados do Portal de Periódicos da CAPES.

A seção 4, intitulada “O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME): DAS ORIGENS À SUA EXPANSÃO PARA O OESTE DO PARÁ” está dividida também em 2 (duas) subseções. Na primeira, nominada “Nas raízes do SOME: o ensino modular na amazônia paraense” apresentamos o contexto histórico do SOME e relatamos experiências desenvolvidas nos municípios da Amazônia paraense, com destaque para os avanços e dificuldades na implantação e implementação dessa política pública educacional genuinamente paraense. Na segunda, denominada “Da interiorização à polarização do SOME no Oeste do Pará”, enfatizamos o contexto histórico-geográfico e educativo sobre o processo de interiorização/expansão da educação no interior estado do Pará, através do SOME, especialmente no município de Santarém.

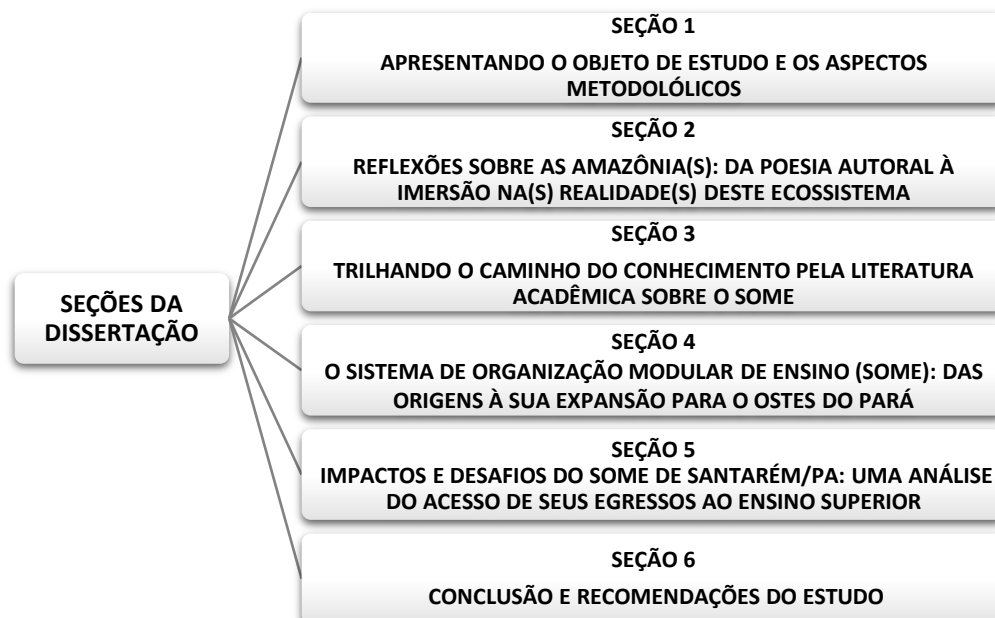
A seção 5, alcunhada “IMPACTOS E DESAFIOS DO SOME DE SANTARÉM/PA: UMA ANÁLISE DO ACESSO DE SEUS EGRESSOS AO ENSINO SUPERIOR” está dividida em 2 (duas) subseções. Na primeira subseção, nomeada “O SOME no polo Santarém: uma linha do tempo (1991-2024)” registramos os principais marcos e mudanças ocorridas no SOME de Santarém ao longo dos anos. Na segunda subseção, nominada “Egressos do SOME Santarém/PA: das localidades de origem ao ingresso no ensino superior” apresentamos os dados da pesquisa documental provenientes de relatórios resumidos de alunos matriculados pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) nos anos de 2019 a 2023, juntamente com os relatórios de resultados finais definitivos dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio nos mesmos anos e localidades.

A seção 6, intitulada “CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO”, apresentamos a síntese geral da pesquisa, destacando os objetivos alcançados. Além disso, enfatiza a contribuição desta investigação para futuras pesquisas sobre o SOME, ampliando o conhecimento sobre essa política e revelando a realidade vivida por aqueles que a experimentaram ou ainda a vivem nos interiores da Amazônia paraense.

O organograma 3, a seguir, ilustra a distribuição das seções desta dissertação,

proporcionando uma visão organizada, facilitando a compreensão do leitor ao percorrer o texto.

Organograma 3 - Organização das seções da dissertação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após termos uma visão completa da organização da dissertação, reforçamos a adoção do modelo escandinavo, baseado na organização e apresentação desta pesquisa por meio de um conjunto de artigos e/ou capítulos de livro, publicados ou inéditos. Assim, assumimos que eles passam a compor as seções e/ou subseções, sendo que cada um delas aborda um aspecto específico do estudo, permitindo a apresentação mais dinâmica e detalhada dos resultados, métodos e discussões coerentes e abrangentes dos artigos e/ou capítulos de livro relacionados à pesquisa.

2 REFLEXÕES SOBRE AS AMAZÔNIA(S): DA POESIA AUTORAL À IMERSÃO NA(S) REALIDADE(S) DESTE ECOSISTEMA

Esta seção está dividida em 2 (duas) subseções, sendo a 2.1 “Amazônia(s): entre a internacional e a legal, existe poesia autoral em discussão!” e a 2.2. “Amazônia: meio ambiente, sociedade, qualidade de vida e políticas públicas em discussão!” conforme ilustrado no organograma 4.

Organograma 4 - Organização da seção 2 da dissertação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após uma visão geral da organização da seção 2, adentramos na subseção 2.1, dedicada à discussão sobre a (s) Amazônia (s). Nesta subseção, utilizamos um poema autoral com a intenção de proporcionar que o leitor compreenda antecipadamente o assunto em questão que será tratado posteriormente. Em seguida, na subseção 2.2, direcionamos nossa atenção para a discussão sobre a Amazônia, trazendo aspectos relacionados ao meio ambiente, ao desenvolvimento sustentável, a sociedade, a qualidade de vida e às políticas públicas.

2.1 Amazônia(s): entre a internacional e a legal, existe poesia autoral em discussão!¹⁵

Entre a Internacional e a Legal,
Existem versos de poesia autoral,
Na discussão, a Amazônia resplandece,
Um patrimônio em que o mundo agradece.

¹⁵ A presente seção está publicada originalmente por Souza e Brasileiro (2023) como artigo no periódico Amazônia - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação da Universidade Federal do Amazonas, no volume 16, nº. 2, jul-dez (2023): Temas Livres em Psicologia e Educação. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/issue/view/577>>. Acesso em: 22 de jun. 2023. Contudo, salientamos que a poesia apresentada no início desta seção e a descrição do que a compõe são textos específicos, elaborados acompanhando a estrutura criada para o modelo escandinavo desta dissertação.

Neste artigo, a região se revela,
Sua história, biodiversidade que encerra,
Com uma conexão com a poesia enlaçada,
A “Voz do Clamor” ecoando alma (deses)Esperançada.
Sensibilizar, esse é o propósito,
Da riqueza natural, um vislumbre grandioso,
Consciência socioambiental a florescer,
Em cada leitor, o desejo de proteger.

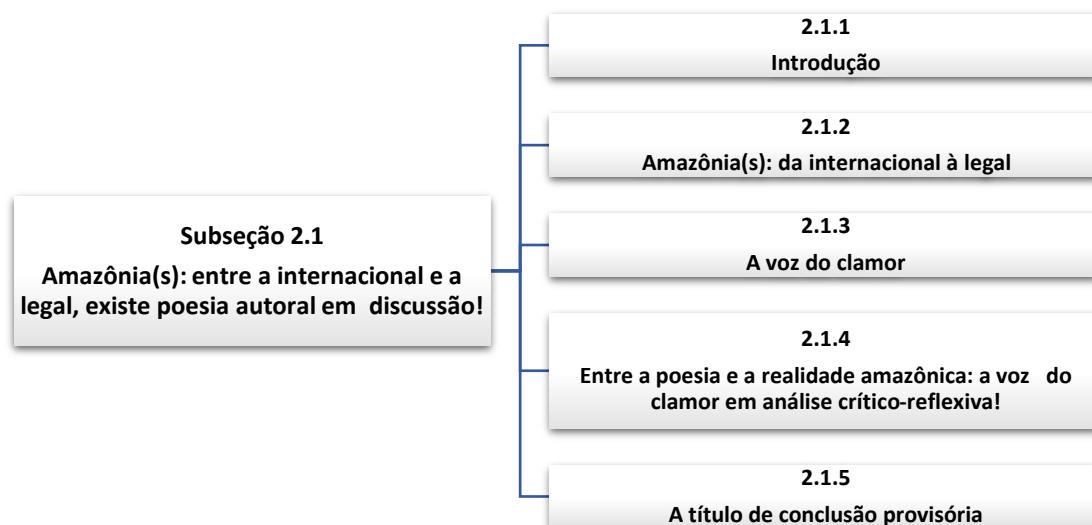
Bioma único, tesouro inigualável,
A mensagem transmitida é incontestável,
Todos têm um papel estratégico e crucial,
Na preservação, na defesa do bem universal.

Que com a poesia e ação, o amor se aviva,
Onde preservar, proteger, que cada verso indica,
Possa do apelo se fazer urgencial.

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (2023).

Após a apreciação do poema que antecipa o tema central deste estudo, destacamos que a subseção 2.1 “Amazônia(s): entre a internacional e a legal, existe poesia autoral em discussão!”, visa compreender a região amazônica em termos de história, extensão e biodiversidade por meio de pesquisa bibliográfica. Além disso, visamos realizar uma análise crítico-reflexiva da poesia autoral intitulada “A voz do clamor” e conectá-la à realidade amazônica revelada. Com isso, nossa intenção é sensibilizar o leitor sobre a importância dessa região, onde abordamos sua riqueza natural para despertar a consciência socioambiental, assim como incentivar a reflexão sobre a proteção desse bioma e transmitir a mensagem de que todos possuem um papel na preservação da Amazônia para as gerações vindouras. Assim, esta subseção está dividida em 5 (cinco) subseções, conforme o organograma 5.

Organograma 5 - Organização da subseção 2.1 da seção 2.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

2.1.1 Introdução

Compreender a importância da Amazônia é essencial para reconhecermos a necessidade de proteger e preservar esse bioma, que abriga a maior floresta tropical do mundo, com uma extensão de aproximadamente 5,5 milhões de quilômetros quadrados, que se estende por nove países, sendo a maioria localizada no Brasil.

Historicamente, a Amazônia desempenhou um papel fundamental na evolução da biodiversidade do planeta. É lar de milhões de espécies vegetais e animais, muitas das quais são encontradas apenas nesta região. A diversidade biológica da Amazônia é inigualável, e a preservação desse bioma é crucial para a continuidade de numerosas espécies e para a manutenção do equilíbrio ecológico global.

Além disso, segundo Ferreira (2005) a Amazônia tem um impacto significativo no clima do planeta. A floresta atua como um importante sumidouro de carbono, ajudando a reduzir a concentração de gases de efeito estufa na atmosfera. Por outro lado, o desmatamento e as queimadas, contribuem para a liberação desses gases, agravando o problema das mudanças climáticas, impactando na biodiversidade, nos ciclos hidrológicos e no equilíbrio climático.

De acordo com Pedrini (2006), preservar a Amazônia não é apenas uma questão de proteger um patrimônio natural e cultural, mas, também, de garantir o equilíbrio ambiental global e o bem-estar das futuras gerações. É reconhecer a importância desse bioma e agir em

prol de sua preservação para assegurar um futuro sustentável para a Amazônia e para todo o planeta. Assim, este artigo objetiva compreender essa região em termos de história, extensão e biodiversidade por meio da pesquisa bibliográfica, promovendo uma análise crítico-reflexiva a respeito da poesia autoral intitulada “A voz do clamor” visando a realizar uma conexão entre esta e a realidade amazônica revelada. Com isto, visamos sensibilizar o leitor sobre a importância dessa região, abordando a riqueza natural que desperte uma consciência socioambiental, incentive a reflexão sobre a proteção desse bioma e que transmita a mensagem de que todos temos um papel estratégico na preservação da Amazônia para as gerações vindouras.

Contudo, destacamos ser fundamental que cada indivíduo reconheça a sua parte nesse processo e se engaje ativamente na proteção e preservação desse bioma tão rico para o equilíbrio ambiental global. Afinal, a responsabilidade de cuidar da Amazônia não é apenas dos governos ou de organizações específicas, mas sim de todos nós!

2.1.2 Amazônia(s): da internacional à legal

O documento *Programas Binacionales de Cooperación Fronteriza - Un Modelo para el Desarrollo de la Amazonía* (1993)¹⁶ elaborado pela Secretaria Geral da OEA (Organização dos Estados Americanos) a pedido dos representantes do Brasil, Colômbia, Equador e Peru, definiu a Amazônia como uma região que:

[...] ocupa toda a área centro-leste da América do Sul, a leste da Cordilheira dos Andes, e desde o Planalto das Guianas, ao norte, até o Planalto Brasileiro, ao sul. Sua altitude varia de 4.000 metros na Cordilheira Ocidental ao nível do mar. Possui mais de 7,8 milhões de km² e representa 44% do território sul-americano, abrangendo áreas da Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela. [...] A enorme riqueza da Amazônia tem permitido a subsistência e o desenvolvimento de formas de vida únicas. Seus ecossistemas são caracterizados por grande biodiversidade e abrigam mais de 30.000 espécies de plantas; cerca de 2.000 espécies de peixes, 60 espécies de répteis, 35 famílias de mamíferos e aproximadamente 1.800 espécies de aves. Mais de 16% de toda a água doce do mundo flui para a Bacia Amazônica, com uma vazão média de mais de 175.000 m³s. É caracterizada por alta pluviosidade e é ocupada principalmente por floresta tropical úmida. As florestas amazônicas representam pouco mais de 56% do total de florestas folhosas do mundo. Aproximadamente 3% da área da região, ou cerca de 22 milhões de ha. (220.000 km²), foi declarada pelos governos dos países amazônicos como parques nacionais e áreas protegidas. (SECRETARIA GERAL DE LA ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS, 1993, p. 7).

Definir a Amazônia internacional como bem fez o documento elaborado pela

¹⁶ Disponível em: < <https://www.oas.org/dsd/publications/unit/oea08b/begin.htm>>. Acesso em: 22 de jun. 2023

Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos é mais do que delimitar sua extensão e investigar o potencial de desenvolvimento em termos de população, ecossistemas e recursos naturais para sua subsistência; pelo contrário, segundo Araújo (2007) e Sá e Corrêa (2016), se trata de criar condições para o desenvolvimento sustentável, uma vez que é uma região de extrema importância para o equilíbrio ambiental global por abrigar cerca de 20% da biodiversidade terrestre do planeta, além de armazenar carbono e produzir oxigênio em abundância.

Segundo o *site* Significados¹⁷ (2022, *on-line*), a Amazônia Internacional é:

[...] um termo que se utiliza para fazer referência à região norte da América do Sul, onde está localizada a Floresta Amazônica, que abrange uma área total de 7 milhões de km². Essa região é também conhecida por Selva Amazônica, Floresta Equatorial da Amazônia ou Floresta Pluvial. [...] A Amazônia Internacional se estende por nove países da América do Sul: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname. [...] Compreende uma área de 7 milhões de km² que abrange nove países. A área total corresponde à metade do território da América do Sul.

Além da grandiosidade, Fonseca *et al.* (2020) e Marengo e Souza Jr. (2008) destacam que a floresta amazônica é uma das maiores do mundo. O clima é quente e úmido com alta pluviosidade e a estação chuvosa que perdura por até seis meses.

Higuchi e Azevedo (2004) chamam a atenção que a região amazônica internacional também possui a maior bacia hidrográfica do mundo, formada pelo rio Amazonas e seus afluentes, que contribuem para a formação de uma rede complexa de rios e lagos que compõem a bacia amazônica. Para os autores, essa vasta bacia hidrográfica desempenha um papel fundamental no equilíbrio ambiental da região, nas vias de transporte para as comunidades locais e também têm um papel significativo na economia, na pesca e no turismo da região.

Para Silva, Costa e Lellis (2018, p. 132-133), em consulta ao IBGE (2022, *on-line*)¹⁸, afirmam que a Amazônia é também o maior bioma brasileiro em extensão,

[...] ocupando 5.015.067,86 km², correspondendo a cerca de 58,93% do território brasileiro. A maior parte da Amazônia internacional está localizada em território brasileiro e reúne a totalidade dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará e Roraima e ainda parte de Rondônia, Maranhão, Tocantins e Mato Grosso, denominada pelo governo brasileiro como Amazônia legal.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.significados.com.br/amazonia-internacional/>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15819-amazonia-legal.html?=&t=acesso-ao-produto>> Acesso em: 15 fev. 2023.

A respeito, Mello (2006) e Padua (1991) destacam que a Amazônia Legal é de grande importância ecológica e cultural, por abrigar uma vasta gama de espécies vegetais e animais dispersos em uma região que cobre a área total dos nove estados brasileiros, além de povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e outras populações tradicionais que habitam a região há séculos, mantendo uma relação íntima com a floresta e seus recursos naturais.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020, *on-line*)¹⁹, a Amazônia legal:

[...] corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, delimitada em consonância ao Art. 2º da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007. A Amazônia Legal foi instituída com o objetivo de definir a delimitação geográfica da região política de atuação da SUDAM como finalidade promover o desenvolvimento incluyente e sustentável de sua área de atuação e a integração competitiva da base produtiva regional na economia nacional e internacional. [...] A região é composta por 772 municípios, onde 766 estão localizadas dentro da área da Amazônia Legal e 6 deles se encontram a oeste do Meridiano 44º, no estado do Maranhão.

Todavia, ao tratarmos da regionalização da Amazônia brasileira enquanto região geoeconômica, Albuquerque (2013, p. 27) destaca que a Amazônia compreende toda a “[...] extensão da floresta Amazônica localizada em território brasileiro, integrada por todos os estados da região Norte, além do Mato Grosso (exceto sua porção sul) e oeste do Maranhão”. Essa constatação congrega na existência dos municípios que fazem parte da Amazônia que são distribuídos entre os estados do Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Mato grosso e Maranhão, que conglomeram em seus 5.015.067,86 km², correspondendo a cerca de 58,93% do território brasileiro fazendo com que a região amazônica seja muito importante devido ser formada “[...] por distintos ecossistemas como florestas densas de terra firme, florestas estacionais, florestas de igapó, campos alagados, várzeas, savanas, refúgios montanhosos e formações pioneiras” (INSTITUTO BRASILEIRO DE FLORESTAS, 2020, *on-line*).

Gomes e Jesus (2020) e Marengo (2006) reforçam que devido às grandes formações que comportam diversos ecossistemas, a região amazônica tem sido objeto de investigação científica há séculos, com pesquisadores de uma ampla gama de áreas do conhecimento buscando entender melhor as complexidades desse vasto e diverso ecossistema. Entretanto, o bioma ainda possui animais desconhecidos da ciência:

¹⁹ Disponível em: < https://portal-espacial.sibbr.gov.br/ws/layers/view/more/lim_amz_legal_4326_iso88591 > Acesso em: 15 fev. 2023.

Isso significa que há várias descobertas a fazer no futuro. Os macacos estão entre os animais mais famosos da região. As grandes árvores amazônicas abrigam coatás, cuxiús, barrigudos e mais uma infinidade de primatas, além de outros mamíferos como onças, tamanduás, peixes-boi, botos... Entre os répteis – a maior densidade de répteis está neste bioma –, lagartos, jacarés, tartarugas e serpentes são os mais conhecidos e, entre os anfíbios, rãs, sapos e pererecas. Além disso, mais de mil espécies de aves já foram descobertas, incluindo muitas araras, papagaios, periquitos e tucanos. Nos diversos rios que cruzam o bioma, nos lagos e nos igarapés, a quantidade de peixes é impressionante. As águas da Amazônia abrigam nada menos que 17 de cada 20 espécies de peixes de toda a América do Sul. Mas a maior parte das espécies de animais amazônicos é formada – adivinhe! – por insetos, como besouros, mariposas, formigas e vespas. [...] sobre a vegetação, tão exuberante e variada quanto as espécies animais. Ela está dividida em três categorias: matas de terra firme, matas de várzea e matas de igapó. As matas de terra firme estão em regiões mais altas e não são inundadas por rios. Elas incluem grandes árvores como a castanheira e a sumaúma – que ganhou o apelido de “rainha da floresta”. Já as matas de igapó estão em partes baixas e são frequentemente inundadas. Assim, são formadas por uma vegetação mais baixa, cheia de arbustos, cipós e musgos. É nessas áreas que ocorre a famosa vitória-régia, um dos símbolos da Amazônia, e também as orquídeas e bromélias. Por fim, as matas de várzea são uma espécie de transição entre as matas de terra firme e as matas de igapó. Elas passam por inundações em determinadas épocas do ano e têm partes mais elevadas semelhantes às matas de terra firme e outras mais baixas, que se parecem com as matas de igapó. (EMBRAPA, 2022, *on-line*).

Além de seu valor ecológico, a Amazônia possui significado cultural e econômico para os povos que vivem na região. Frutuoso e Maciel (2021) anunciam que as comunidades indígenas, por exemplo, desenvolveram profundo conhecimento sobre as plantas e animais que habitam e dependem desses recursos para sua subsistência. Entretanto, apesar de todo o seu potencial e biodiversidade, a Amazônia atrai os olhares do Brasil e do mundo.

A esse respeito, Andrade (2018) e Gonzalez-Gaudiano (2007) ressaltam que esses olhares estão voltados para a concessão ilegal de madeira, a mineração ilegal, a expansão da agropecuária, a construção de hidrelétricas e a exploração de petróleo e gás, pondo em risco a biodiversidade e as comunidades que dependem da floresta.

Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE, 2017, *on-line*)²⁰, “[...] a Amazônia perdeu cerca de 729 mil km² de cobertura florestal, correspondendo a 17% do bioma. Desse total, 300.000 km² foram desmatados nos últimos 20 anos”. Isso representa uma redução na área de floresta nativa, com graves consequências ambientais, sociais e econômicas. Um grande agravante ocorreu durante o governo Bolsonaro, com a promoção de desações que desencadearam:

[...] uma ampla desorganização dos órgãos públicos ligados à defesa ambiental e à regularização fundiária, com destaque para a situação do Incra, a partir de cortes orçamentários e falhas na gestão do capital humano formado por seus servidores, além de ter desmobilizado ações ambientais que já estavam em processo de

²⁰ Disponível em: <<http://www.inpe.br/faq/index.php?pai=6#:~:text=At%C3>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

aperfeiçoamento. (AGÊNCIA SENADO, 2022, *on-line*).

Além disso, houve também uma redução significativa no número de ações imediatas de combate e controle de crimes ambientais. Para o Greenpeace - organização ambiental que incentiva campanhas de soluções para várias questões ambientais, o rápido avanço do desmatamento para a produção de gado e soja, garimpo e exploração ilegal de madeira são problemas ambientais graves, com impactos na biodiversidade, nas comunidades locais e no clima global,

[...] assim como no roubo de terras públicas, conhecido como grilagem, vem colocando a natureza e os povos indígenas sob grave ameaça. A Amazônia é fundamental para combater as mudanças climáticas, mas está cada vez mais perto de um ponto de não retorno, quando não será mais capaz de se recuperar como floresta tropical. (GREENPEACE, 2022, *on-line*).

Além disso, as mudanças climáticas e o aumento das temperaturas desencadeiam impactos cada vez mais severos na região amazônica, como bem destaca a pesquisa sobre mudanças climáticas na Amazônia publicada por Alves (FIOCRUZ Minas, 2016) no *site EcoDebate*²¹, a qual indica projeções com consequências diretas para a região, por exemplo, em uma:

[...] possível diminuição da biodiversidade, em virtude das alterações no ciclo reprodutivo de plantas e animais. Outro efeito importante seria o processo de savanização da floresta amazônica, devido ao aumento da temperatura. As mudanças do clima também podem provocar transformações em fenômenos naturais recorrentes na floresta amazônica, como o período das cheias dos rios. Por causa das alterações no volume de chuvas e elevação da temperatura, podem ocorrer eventos extremos, como secas e inundações. Estes fenômenos climáticos poderiam impactar a irrigação, a perda do potencial de pesca e a redução da produção agrícola, afetando diretamente a segurança alimentar das populações que vivem nessa região. (ALVES, 2016, *on-line*).

Segundo Pereira *et al.* (2020), outro efeito das mudanças climáticas é a savanização da floresta amazônica, que devido ao aumento da temperatura pode dificultar a sobrevivência de certos tipos de vegetação que muitas comunidades dependem para sua subsistência. Além desses efeitos, os autores destacam que as mudanças climáticas também podem causar as cheias sazonais dos rios, desencadeando inundações que trazem grandes consequências para as comunidades locais, principalmente em termos de segurança alimentar, irrigação, transporte, moradia, saúde e pesca.

²¹ Disponível em: <<https://www.cpqrr.fiocruz.br/pg/pesquisa-indica-mudancas-climaticas-na-regiao-amazonica/>>. Acesso em: 6 nov. 2022.

No entanto, Siqueira (2016) e Aguiar e Brasileiro (2020) ressaltam que a complexidade dessas questões exige uma série de medidas multifacetadas e contínuas, envolvendo atores e setores, para alcançar resultados significativos, pois somente dessa forma será possível preservar a floresta e garantir um futuro sustentável. Dentre as medidas, os autores igualmente consideram que o desenvolvimento de novas estratégias para o fortalecimento da gestão ambiental, o incentivo de práticas ecológicas, como o manejo florestal sustentável, a implementação de tecnologias verdes que reduzem a emissão de gases de efeito estufa e a educação ambiental, para que as pessoas possam entender a importância da preservação da floresta em seu cotidiano.

Essas medidas estão alinhadas com abordagens que buscam conciliar o desenvolvimento econômico com a conservação ambiental, reconhecendo a importância da Amazônia como um patrimônio natural e cultural de valor global. Todavia, é importante que essas medidas sejam implementadas integradamente considerando a participação e o envolvimento de múltiplos atores, incluindo governos, organizações não governamentais, comunidades locais e setor privado, visando um manejo sustentável e uma preservação efetiva da Amazônia para as gerações futuras (BRASILEIRO; SOUZA, 2023; OLIVEIRA, 2010; SANTOS, 2023).

Assim, escrevemos uma poesia autoral intitulada “A voz do clamor”, de cunho crítico-reflexivo, com vistas a realizar uma conexão entre esta e a realidade amazônica. Com isto, visamos sensibilizar o leitor sobre a importância dessa região, abordando a riqueza natural que contribui para despertar uma consciência socioambiental, incentive a reflexão sobre a proteção desse bioma e que transmita a mensagem de que todos têm um papel estratégico na preservação da(s) Amazônia(s) para as gerações vindouras.

2.1.3 A voz do clamor

Eu sou o verde da esperança.
O verde da vida, do sustento, do firmamento.
A esperança da vida é evidente em mim.
Do verde da vida faço meu esperar.
Do esperar sou resistência de vidas até o fim.

Eu sou a transmissora dos sons,
Que conclamam em mim a todo momento.
Sons ensurdecedores das vidas.
Da biodiversidade da diversidade existente.
Onde o verde em harmonia com o meio ambiente

Mesmo duramente ameaçado ainda se faz presente!

Eu sou a flora, a fauna. Sou vidas.
Sou a maior floresta viva deste mundo.
Sou considerada o maior bioma brasileiro.
Eu sou ou já fui? Eis a questão!
Declaro que sou suspeita em afirmar.
Em tempos, me orgulhava da honraria.
Agora vivo a me questionar.

Estou localizada no Norte da América do Sul.
Sou rural, estadual, nacional, legal e internacional.
Sou uma extensa e densa floresta tropical.
Detentora de um grandioso verde
Onde a vida se faz plural
Em um ambiente de clima equatorial.

Eu sou aquela que abriga extensos,
Profundos e caudalosos rios.
Do grande rio Amazonas aos afluentes.
Que entrecortam os exuberantes verdes
Levando vidas a quem detém fome.
E águas aquém detém sede.

Eu sou aquela que abriga os povos,
Que por séculos aprenderam a viver
Em plena harmonia com o ambiente
Usando meus recursos naturais,
Respeitando costumes e tradições
E conscientemente tocando suas vidas
Em equilíbrio com o meio vivente!

Eu sou o equilíbrio do mundo.
O pilar de sustentação do planeta.
A peça-chave, a cereja do bolo,
A menina dos olhos,
A parte ou o todo do quebra-cabeça.
Eu sou aquela que vos alerta:
Se atentem enquanto há tempo!
Pois no mundo persisto em viver.
Equilibrar, verdejar, enfim, renascer,
Mas é tanto ataque, que destino a desaparecer.

Apesar de tanta agressão, insisto em falar
Sobre a atuação de muitos humanos,
Que persistem em me cuidar.
Gente de bom coração,
Que já entenderam a situação
E com a empatia pela criação,
Insistem em me preservar.

Gente que se empenha, dando o máximo,
 Que se juntam a mim para lutar.
 Alertando todos sobre o triste cenário
 Que me tende a dizimar.
 Ah, mas a luta não é suficiente!
 Precisamos de mais gente!
 Gente de empatia por mim, pela vida,
 Pelo presente e futuro do meio ambiente.

Eu sou a joia verde cobiçada por todos.
 A cobiça está direcionada para mim.
 São tantos olhos. Tanta ganância,
 Ambição, negligência, maldade.
 Tanta gente travejada de bem,
 Mas podre de empatia, respeito e verdade.
 Tento lutar. Tento resistir. Me reerguer.
 Tento a todo tempo ser forte,
 Mostrando a todos os holofotes
 O meu verde da exuberância.
 Minha fauna, flora, minhas águas.
 O desabrochar das flores, os aromas, sabores.
 Meus sons, meus animais, minhas cores.
 E mesmo assim, mostrando o meu valor
 Para o equilíbrio de todo o planeta
 Sou ferozmente atacada, agredida,
 Negligenciada, dizimada, queimada viva!

Estou avisando. Ando alertando.
 E aqui, mais uma vez, suplicando,
 Peço que me ajudem. Se ajudem.
 Nos ajudem. Eu vos clamo!
 Os efeitos estão se alastrando.
 Meus verdes estão queimando.
 Meus ares se contaminando.
 Meus rios ficando impuros.
 Minhas vidas se acabando.
 Meus sons desaparecendo.
 Meus cenários estão mudando.
 Cuidem de mim, ainda há tempo.
 Eu vos suplico, humanos!

Não permita o Criador do Universo,
 Que eu, de modo algum, padeça jamais.
 Peço que me fortaleça, reerguendo-me
 Permanecendo sempre de pé
 Resistindo mais e mais.
 Minha missão não está nada fácil.
 Tenho sofrido com o fogo ardente.
 Tenho sofrido com a fumaça tóxica.
 Tenho sofrido com os desmatamentos.

Tenho perdido vidas que me tem firmamento.
 Tenho visto meus rios sofrendo assoreamento.
 Tenho visto os povos morrerem por envenenamento.

Oh, humanos, o que fiz para sofrer tantos danos?
 Que mal ofereço para sofrer durante anos?
 Por que não me preservam? Por que não me valorizam?
 Vocês me ferem, me queimam, me matam
 Sem se importar com o amanhã.
 Eu sou o passado, o presente e o futuro.
 Vidas estão e dependem de mim.
 Eu vos suplico, me deixem viver!
 Viver é o meu querer.
 E meu querer é que todos vivam
 Em sustentabilidade, equilíbrio.
 Com amor e respeito, Amazônia.

2.1.4 Entre a poesia e a realidade amazônica: a voz do clamor em análise crítico-reflexiva!

A poesia é um enigma a ser decifrado, uma dança de palavras que seduzem o pensamento. Ela nos convida a mergulhar em suas entrelinhas, a explorar as mais profundas figuras de linguagem. E assim, vamos em busca da compreensão, interpretação e análise. Ao observarmos um poema, encontramos um universo de possibilidades.

Para Lamartine (1987), cada palavra escolhida pelo poeta carrega consigo múltiplos sentidos, nuances e intenções e nos convida a desvendar essas escolhas, a exaltar as metáforas e símbolos que permeiam cada verso.

No entanto, Cavalcanti (2014, p. 2) destaca que:

[...] não basta um indivíduo dispor um determinado pensamento ou sentimento íntimo em versos para ser considerado um poeta. Logo, é necessário que ampliemos esta definição. Para Platão, o poeta é aquele que nomeia. Nesse sentido, o poeta assemelha-se a um demiurgo, isto é, àquele que releva o conhecimento da coisa através de sua nomeação, justamente pela relação que se estabelece, aqui, com o ato mítico e divino que cria, por meio da mesma perspectiva, o poder do verbo.

Para Paz (1982) e Auerbach (1971) o poeta utiliza a força do verbo para dar vida às suas criações e transmitir significado. Através da escolha cuidadosa das palavras, da construção dos versos e do uso de imagens, o poeta consegue nomear e descrever a realidade de forma única e poética.

Da mesma forma como o demiurgo molda o mundo, Faustino (1977) destaca que

o poeta, com seu poder criativo, consegue dar forma às emoções, pensamentos e ideias, revelando uma nova perspectiva sobre a realidade. Através da poesia, o poeta explora o poder do verbo para expressar sentimentos, questionar, refletir e despertar a consciência do leitor.

Bonvincino (2013) reforça que a poesia também é um espaço de desabafo, de catarse, de expressão das dores e anseios mais profundos. Através dela, o poeta encontra um refúgio para suas angústias, uma voz para suas aflições, um grito de alerta, um chamado à ação, uma arma nas mãos daqueles que desejam transformar o mundo.

Para Neves e Brasileiro (2020), o grito de alerta ao ser direcionado para a floresta amazônica evidencia uma responsabilidade coletiva em prol da sustentabilidade, respeitando os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e das comunidades locais, e adotando medidas que conciliam o desenvolvimento econômico com a conservação ambiental,

[...] da experiência daquele que vivencia o lugar, que transcende a sua própria existência e coloca a ideia do pertencer, do fazer parte, como um processo de entrelaçamento do ser a natureza, dando-lhe as cores e contornos do que é a Amazônia; ou melhor, do que são as territorialidades amazônicas, construídas e produzidas nessa intensa e complexa relação entre práticas espaciais e os processos relacionais entre o homem e a natureza. (NEVES; BRASILEIRO, 2020, p. 21).

Além disso, segundo Vico (1979), a poesia permite desvendar mistérios, apreciar sua grandiosidade, mergulhar em sua beleza, acolher os desabafos e ouvir os clamores. É um convite para explorar os recantos mais profundos da linguagem, para decifrar os enigmas poéticos e descobrir novos significados. Assim, a primeira estrofe da poesia intitulada “A voz do clamor” destaca:

Eu sou o verde da esperança.
O verde da vida, do sustento, do firmamento.
A esperança da vida é evidente em mim.
Do verde da vida faço meu esperar.
Do esperar sou resistência de vidas até o fim.

Na primeira estrofe, o eu lírico se identifica como “o verde da esperança”, destacando a importância do verde como um símbolo de esperança na vida. O eu lírico também se apropria de metáforas para descrever o verde como algo que proporciona morada e sustento para diversas formas de vida, sugerindo uma conexão profunda com a natureza. A menção ao “verde da vida, do sustento, do firmamento” reforça a ideia de que o verde é fundamental para a existência e sobrevivência das criaturas vivas.

O uso da palavra “firmamento” sugere que o verde também desempenha um papel

importante na preservação do equilíbrio e harmonia do planeta. Além disso, a estrofe ressalta a resistência do verde, se referindo à sua capacidade de enfrentar desafios como desmatamento, mudanças climáticas e queimadas. Essa resistência é associada à biodiversidade, que encontra morada no verde e persiste apesar das adversidades.

Dando sequência, a segunda estrofe salienta:

Eu sou a transmissora dos sons,
Que conclamam em mim a todo momento.
Sons ensurdecedores das vidas.
Da biodiversidade da diversidade existente.
Onde o verde em harmonia com o meio ambiente
Mesmo duramente ameaçado ainda se faz presente!

A segunda estrofe enfatiza a importância do eu lírico como transmissor dos sons. Esses sons são descritos como ensurdecedores das vidas, ou seja, são expressões sonoras que representam a diversidade da biodiversidade existente. O eu lírico se posiciona como o receptor e porta-voz desses sons, ressaltando sua conexão profunda com a natureza. Ao mencionar a biodiversidade da diversidade existente, o eu lírico reconhece a riqueza e variedade de formas de vida presentes no meio ambiente. Essa diversidade é um reflexo da harmonia entre o verde e o ambiente ao seu redor.

Mesmo diante de ameaças como desmatamento, queimadas e mudanças climáticas, o verde ainda persiste, mostrando sua resiliência e importância. A estrofe sugere que o eu lírico é o alicerce que sustenta essa biodiversidade, transmitindo e ecoando os sons que representam as vidas presentes na natureza. Essa responsabilidade enfatiza o papel crucial do verde como um elemento vital para a sobrevivência e equilíbrio do planeta.

Ao continuarmos, a terceira estrofe evidencia:

Eu sou a flora, a fauna. Sou vidas.
Sou a maior floresta viva deste mundo.
Sou considerada o maior bioma brasileiro.
Eu sou ou já fui? Eis a questão!
Declaro que sou suspeita em afirmar.
Em tempos, me orgulhava da honraria.
Agora vivo a me questionar.

A terceira estrofe destaca a identidade do eu lírico como uma floresta que abriga uma rica diversidade de flora e fauna, representando assim uma variedade de vidas. O eu lírico se posiciona como a maior floresta viva deste mundo, enfatizando sua grandiosidade e importância no contexto global. No entanto, surge um questionamento sobre essa afirmação.

O eu lírico menciona se é “ou já fui?” a maior floresta viva. Essa dúvida sugere uma reflexão sobre a atual condição da floresta e se ela ainda pode ser considerada o maior bioma brasileiro, o que indica que a floresta enfrentou desafios e problemas ambientais que levam a questionamentos sobre sua importância.

O eu lírico declara ser suspeito(a) em afirmar sua grandiosidade e honraria como a maior floresta viva. Essa declaração revela um sentimento de incerteza e questionamento. Em tempos passados, havia orgulho em ostentar esse título, mas agora o eu lírico vive em constante questionamento sobre sua atual condição e a validade dessa afirmação. Essa estrofe ressalta a preocupação com os problemas ambientais e a incerteza em relação à preservação e proteção da floresta. O questionamento coloca em evidência os desafios enfrentados pela floresta, como desmatamento, degradação ambiental e outras ameaças que afetam sua integridade.

A quarta estrofe acentua:

Estou localizada no Norte da América do Sul.
Sou rural, estadual, nacional, legal e internacional.
Sou uma extensa e densa floresta tropical.
Detentora de um grandioso verde
Onde a vida se faz plural
Em um ambiente de clima equatorial.

A quarta estrofe fornece informações sobre a localização e características do eu lírico, representado como uma extensa e densa floresta tropical. O eu lírico destaca sua localização geográfica, mencionando que está no Norte da América do Sul. Além disso, refere-se a diferentes escalas e níveis de abrangência, se colocando como rural, estadual, nacional, legal e internacional. Essa progressão vai do local (rural) ao global (internacional), enfatizando a importância e alcance da floresta em diversas esferas, desde questões locais até questões globais relacionadas à proteção ambiental.

O eu lírico se descreve como uma extensa e densa floresta tropical, ressaltando sua vastidão e exuberância. A menção ao “grandioso verde” destaca a cor predominante da vegetação, sendo um dos elementos mais característicos desse ambiente. A cor verde simboliza a vida e a biodiversidade presentes na floresta. O eu lírico destaca que a vida se faz plural, enfatizando a diversidade e a multiplicidade de seres vivos que encontram seu lar nesse ambiente. Além disso, é mencionado o clima equatorial, que caracteriza a região onde a floresta está localizada, ressaltando as condições climáticas que contribuem para a exuberância e vitalidade do bioma amazônico.

A quinta estrofe aponta:

Eu sou aquela que abriga extensos,
Profundos e caudalosos rios.
Do grande rio Amazonas aos afluentes.
Que entrecortam os exuberantes verdes
Levando vidas a quem detém fome.
E águas aquém detém sede.

Na quinta estrofe, o eu lírico ressalta a presença de extensos, profundos e caudalosos rios na floresta. Menciona especificamente o grande rio Amazonas e seus afluentes, destacando a importância desses cursos d'água na região amazônica. O eu lírico enfatiza que esses rios entrecortam os exuberantes verdes da floresta, demonstrando a estreita relação entre a água e a vegetação presente no ambiente.

Esses rios desempenham um papel crucial na sustentação da vida, levando recursos e alimentação àqueles que sofrem de fome. Além disso, o eu lírico menciona que as águas dos rios também satisfazem a sede daqueles que necessitam, o que enaltece a grande importância da água não apenas como um recurso essencial para a sobrevivência dos seres vivos, mas também para o equilíbrio do bioma amazônico.

A sexta estrofe ressalta:

Eu sou aquela que abriga os povos,
Que por séculos aprenderam a viver
Em plena harmonia com o ambiente
Usando meus recursos naturais,
Respeitando costumes e tradições
E conscientemente tocando suas vidas
Em equilíbrio com o meio vivente!

Na sexta estrofe, o eu lírico enfatiza que a floresta abriga os povos tradicionais há séculos. Esses povos aprenderam a viver em plena harmonia com o ambiente ao seu redor. Eles desenvolveram conhecimentos e práticas que permitem uma relação sustentável e equilibrada com a natureza. O eu lírico destaca que esses povos tradicionais utilizam os recursos naturais da floresta conscientemente, respeitando os costumes e tradições transmitidos ao longo das gerações, tendo assim uma profunda compreensão dos ciclos naturais, das plantas, dos animais e dos ecossistemas em que vivem.

Ao mencionar que os povos tradicionais tocam suas vidas em equilíbrio com o meio vivente, o eu lírico enfatiza a importância de viver em harmonia com o ambiente. Essa é uma mensagem de respeito e cuidado com a natureza, indicando que os povos tradicionais são

exemplos a serem seguidos na busca por uma convivência sustentável com o meio ambiente.

Ao seguirmos, a sétima estrofe frisa:

Eu sou o equilíbrio do mundo.
 O pilar de sustentação do planeta.
 A peça-chave, a cereja do bolo,
 A menina dos olhos,
 A parte ou o todo do quebra-cabeça.
 Eu sou aquela que vos alerta:
 Se atensem enquanto há tempo!
 Pois no mundo persisto em viver.
 Equilibrar, verdejar, enfim, renascer,
 Mas é tanto ataque, que destino a desaparecer.

Na sétima estrofe, é enfatizado a importância da floresta como o equilíbrio do mundo e o pilar de sustentação do planeta. Utilizando expressões metafóricas, o eu lírico descreve a floresta como a peça-chave, a cereja do bolo, a menina dos olhos e a parte ou o todo do quebra-cabeça, enfatizando sua relevância para a harmonia e integridade do ecossistema global. O eu lírico alerta que é preciso prestar atenção enquanto ainda há tempo. Essa mensagem é um chamado à ação e conscientização, ressaltando a urgência de cuidar da floresta e preservar sua existência.

O eu lírico reconhece a capacidade da floresta de equilibrar, renovar e florescer, mas também lamenta os constantes ataques e ameaças que ela enfrenta. Ao mencionar o destino de desaparecer, é evocado a possibilidade da destruição da floresta caso ações adequadas não sejam tomadas. Essa mensagem ressalta a vulnerabilidade diante das pressões humanas, como o desmatamento, as mudanças climáticas e outros danos ambientais.

A oitava estrofe focaliza:

Apesar de tanta agressão, insisto em falar
 Sobre a atuação de muitos humanos,
 Que persistem em me cuidar.
 Gente de bom coração,
 Que já entenderam a situação
 E com a empatia pela criação,
 Insistem em me preservar.
 Gente que se empenha, dando o máximo,
 Que se juntam a mim para lutar.
 Alertando todos sobre o triste cenário
 Que me tende a dizimar.
 Ah, mas a luta não é suficiente!
 Precisamos de mais gente.
 Gente de empatia por mim, pela vida,

Pelo presente e futuro do meio ambiente.

Na oitava estrofe, o eu lírico reconhece que, apesar das agressões que tem enfrentado, existem indivíduos que persistem em cuidar da floresta. Essas pessoas são descritas como tendo bom coração e compreendendo a situação crítica em que a mesma se encontra. Com empatia pela criação e conscientização sobre a importância da preservação, elas se esforçam para protegê-la. O eu lírico destaca o papel dessas pessoas engajadas, que se unem em prol da luta pela preservação da floresta. Elas alertam sobre o triste cenário de destruição que ameaça dizimá-la. No entanto, é enfatizado também que a luta empreendida por essas pessoas não é suficiente, sendo necessário o envolvimento de mais pessoas que compartilham da empatia pela floresta, pela vida e pelo presente e futuro do meio ambiente.

A nona estrofe aponta:

Eu sou a joia verde cobiçada por todos.
 A cobiça está direcionada para mim.
 São tantos olhos. Tanta ganância,
 Ambição, negligência, maldade.
 Tanta gente travejada de bem,
 Mas podre de empatia, respeito e verdade.
 Tento lutar. Tento resistir. Me reerguer.
 Tento a todo tempo ser forte,
 Mostrando a todos os holofotes
 O meu verde da exuberância.
 Minha fauna, flora, minhas águas.
 O desabrochar das flores, os aromas, sabores.
 Meus sons, meus animais, minhas cores.
 E mesmo assim, mostrando o meu valor
 Para o equilíbrio de todo o planeta
 Sou ferozmente atacada, agredida,
 Negligenciada, dizimada, queimada viva!

Na nona estrofe, o eu lírico retrata a floresta como uma joia verde desejada por todos. No entanto, essa cobiça não é positiva por olhares gananciosos, ambiciosos, negligentes e maliciosos. O eu lírico critica aqueles que se apresentam como pessoas de bem, mas que na realidade são carentes de empatia, respeito e verdade. Apesar dos constantes ataques e adversidades, a floresta tenta lutar, resistir e se reerguer. Ela visa ser forte, mostrando sua exuberância, sua fauna, flora, suas águas, o desabrochar das flores, os aromas, sabores, os sons, animais e cores que a compõem. Mesmo assim, o valor da floresta para o equilíbrio do planeta é ferozmente atacado, agredido, negligenciado e até mesmo queimado vivo.

Nessa estrofe, o eu lírico expressa a tristeza diante das agressões e da destruição que a floresta enfrenta. Ela é apresentada como uma entidade forte e resiliente, que tenta mostrar seu valor e importância para o mundo. No entanto, é alvo de uma série de ameaças e violências, refletindo a realidade dos problemas enfrentados pelas florestas tropicais, como a Amazônia, em relação ao desmatamento, incêndios florestais e outras atividades humanas prejudiciais ao meio ambiente.

A décima estrofe acentua:

Estou avisando. Ando alertando.
E aqui, mais uma vez, suplicando,
Peço que me ajudem. Se ajudem.
Nos ajudem. Eu vos clamo!
Os efeitos estão se alastrando.
Meus verdes estão queimando.
Meus ares se contaminando.
Meus rios ficando impuros.
Minhas vidas se acabando.
Meus sons desaparecendo.
Meus cenários estão mudando.
Cuidem de mim, ainda há tempo.
Eu vos suplico, humanos!

Na décima estrofe, o eu lírico reforça sua mensagem de alerta e faz um apelo emocionado. Ele enfatiza que tem avisado e alertado repetidamente sobre os problemas que a floresta enfrenta, mas agora suplica que as pessoas o ajudem. O eu lírico pede que todos se unam e se ajudem mutuamente na causa de preservação da floresta. Ele clama por ação e conscientização, destacando que os efeitos negativos estão se espalhando rapidamente. Os verdes estão sendo queimados, os ares estão se tornando impuros, os rios estão ficando contaminados, as vidas estão se extinguindo e os sons característicos estão desaparecendo. Os cenários naturais estão sendo alterados preocupantemente.

Diante dessa situação, o eu lírico ao continuar o apelo destaca ser urgente que as pessoas possam cuidar da floresta amazônica enquanto ainda há tempo. Ele suplica aos humanos que se sensibilizem e ajam para proteger e preservar esse ambiente tão importante. É um chamado para a implantação de medidas sérias e efetivas no combate aos danos causados, para a garantia da sobrevivência da floresta e de todas as formas de vida que dela dependem.

A décima primeira estrofe enfatiza:

Não permita o Criador do Universo,
Que eu de modo algum padeça jamais.

Peço que me fortaleça, reerguendo-me
 Permanecendo sempre de pé,
 Resistindo mais e mais.
 Minha missão não está nada fácil.
 Tenho sofrido com o fogo ardente.
 Tenho sofrido com a fumaça tóxica.
 Tenho sofrido com os desmatamentos.
 Tenho perdido vidas que me tem firmamento.
 Tenho visto meus rios sofrendo assoreamento.
 Tenho visto os povos morrerem por envenenamento.

Na décima primeira estrofe, o eu lírico faz outro apelo, só que desta vez ao Criador do Universo para que Ele não permita que a floresta sofra e padeça. O eu lírico pede ao criador força e fortalecimento para se reerguer e resistir diante das adversidades, expressando fortemente o sofrimento que a floresta tem enfrentado. Ele também menciona o fogo ardente, a fumaça tóxica, os desmatamentos e os assoreamentos dos rios, que estão prejudicando a floresta e suas vidas. Ele lamenta as perdas de vidas que dependem da floresta como fonte de sustento e a presença dos povos que morrem devido ao envenenamento causado pela degradação ambiental.

Nessa estrofe, o eu lírico ressalta a magnitude dos desafios enfrentados pela floresta e busca apoio e força para continuar sua luta pela sobrevivência e preservação. É um apelo para que os problemas sejam enfrentados e solucionados, a fim de proteger a vida e a saúde desse bioma tão importante para todos os habitantes do planeta terra.

A décima segunda estrofe clama:

Oh, humanos, o que fiz para sofrer tantos danos?
 Que mal ofereço para sofrer durante anos?
 Por que não me preservam?
 Por que não me valorizam?
 Vocês me ferem, me queimam, me matam
 Sem se importar com o amanhã.
 Eu sou o passado, o presente e o futuro.
 Vidas estão e dependem de mim.
 Eu vos suplico, me deixem viver!
 Viver é o meu querer.
 E meu querer é que todos vivam
 Em sustentabilidade, equilíbrio.
 Com amor e respeito, Amazônia.

Na décima segunda estrofe, o eu lírico revela sua identidade como a Amazônia. O eu lírico questiona por que sofreu tantos danos e por que não é preservado e valorizado pelos humanos. Ele expressa sua dor diante dos danos causados, como ferimentos, queimadas e

destruição, sem considerar as consequências futuras.

A Amazônia se apresenta como o passado, o presente e o futuro, enfatizando sua importância contínua para a vida no planeta. Ela clama por sobrevivência e destaca que viver é o seu desejo. O eu lírico pede que todos vivam em sustentabilidade e equilíbrio, com amor e respeito pela floresta, reconhecendo a interdependência entre o bioma amazônico e a humanidade. Essa estrofe final reforça o apelo da Amazônia por cuidado, preservação e conscientização de todos os seres humanos diante desse bioma único e fundamental para a vida no nosso planeta. É um chamado para a ação em prol do bioma e de um futuro sustentável para todos.

2.1.5 A título de conclusão provisória

Destacamos que a preservação da Amazônia vai além de simplesmente proteger um lugar geográfico. É mais do que isso, se trata de salvaguardar um patrimônio histórico, cultural, natural de imenso valor e transmitir ideias de forma profunda e reflexiva.

Ao escrevermos a poesia autoral “A voz do clamor” visando falar sobre a preservação da floresta amazônica e sua importância, é uma maneira poderosa de transmitir mensagens, sensibilizar o público e despertar sentimentos de empatia, compaixão, responsabilidade e consciência sobre a necessidade de proteger esse bioma tão valioso adotando práticas mais sustentáveis.

A poesia também ressalta a importância de apoiarmos movimentos sociais e organizações que atuam na defesa da Amazônia, bem como disseminar informações e promovermos a educação ambiental. Afinal, a responsabilidade de cuidar da Amazônia não é apenas dos governos ou de organizações específicas, mas sim de todos nós. E cada pequena ação, seja individual ou coletiva, conta e contribui para a preservação desse bioma tão rico e importante para o equilíbrio ambiental.

Após concluirmos a subseção 2.1, adentramos na subseção 2.2. da seção 2 desta dissertação, onde utilizamos um poema autoral com a intenção de proporcionar que os leitores compreendam antecipadamente o assunto em questão que será tratado posteriormente. Destacamos também que essa subseção está publicada como capítulo no livro intitulado “*Amazon: environment, society, quality of life and public policies under discussion!*”²².

²² O capítulo em língua inglesa faz parte da "Collection of International Topics in Health Science - V1" da Seven Editora (2023). Disponível em: <<http://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/210>> . Acesso em: 22 jan. 2024.

2.2 Amazônia: meio ambiente, sociedade, qualidade de vida e políticas públicas em discussão!²³

Na Amazônia selvagem, um canto ecoa,
Entre rios, florestas, a vida se entrelaça,
Desafios únicos, a terra nos mostra,
Educação e sociedade em busca de esperança.

Nessa vastidão, comunidades se erguem,
Mas barreiras se impõem, desafios se seguem,
A educação, longe, um sonho distante,
Mas a luta persiste, jamais hesitante.

Refletir é preciso, sobre essa relação,
Meio ambiente e desenvolvimento em união,
Qualidade de vida, política em discussão,
Na Amazônia, a busca por uma solução,
Infraestrutura, recursos e inclusão,
Geografia desafiando nossa ação,
Para forjar um futuro de educação.

Os resultados, às vezes, podem desanimar,
Mas a Amazônia é resiliente, continua a sonhar,
Governo e sociedade, de mãos dadas, se unirão,
Para traçar caminhos de esperança, com determinação.

No meio ambiente, vidas preciosas brotam,
Qualidade de vida, um direito que clama,
Políticas públicas, uma mão estendida,
Para garantir um futuro, de harmonia e vida.

Amazônia, berço da biodiversidade,
Sua beleza e riqueza, uma verdadeira preciosidade,
Com amor e respeito, em uníssono, clamamos,
Pela educação, sociedade e políticas que a todos alcancem.

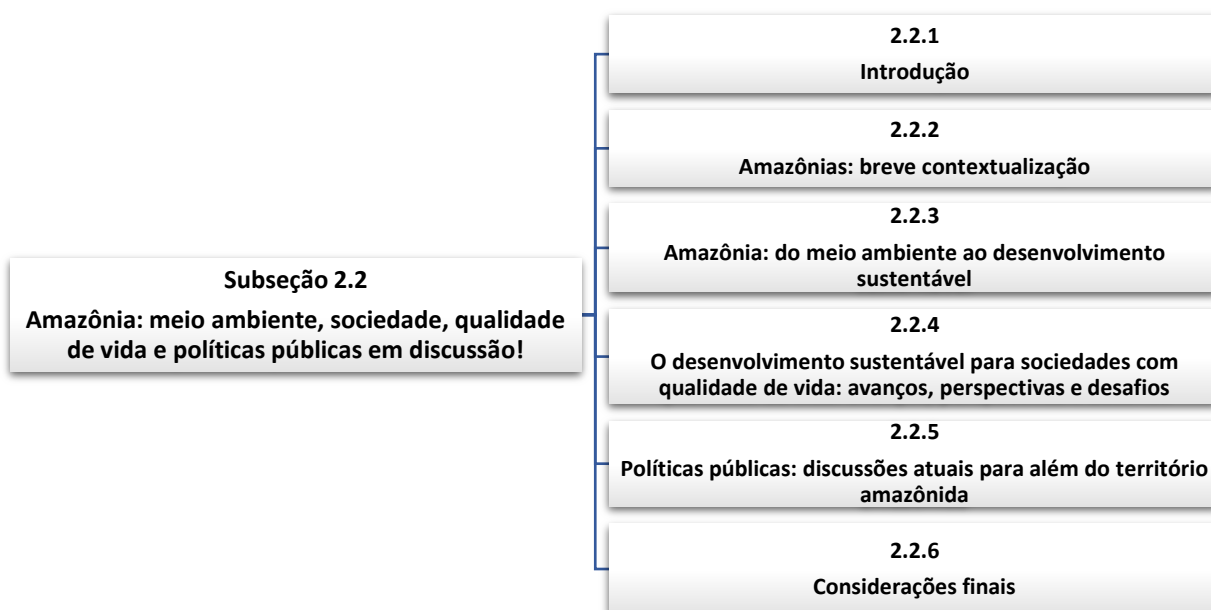
Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (2023).

Após a apreciação do poema que antecipa o tema central deste estudo, destacamos que a subseção 2.2 “Amazônia: meio ambiente, sociedade, qualidade de vida e políticas públicas em discussão!” tem como propósito refletir sobre as inter-relações entre o meio

²³ A presente subseção é a tradução do texto original publicado pela Seven Editora em 2023. Contudo, a poesia apresentada no seu início e a descrição do que a compõe são textos específicos, acompanhando a estrutura criada para o modelo escandinavo desta dissertação.

ambiente, o desenvolvimento sustentável, a qualidade de vida e as políticas públicas, tanto no contexto territorial amazônico quanto em uma perspectiva mais ampla. Nessa discussão, a pesquisa bibliográfica emerge como metodologia fundamental para conhecermos, analisarmos e discutirmos as diversas contribuições científicas relacionadas ao tema em questão. A subseção está dividida em seis sub subseções, conforme o organograma 6.

Organograma 6 - Organização da subseção 2.2 da seção 2.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

2.2.1 Introdução

Olhar para a Amazônia e pela Amazônia significa conhecer seus desafios e especificidades que valorizam o conhecimento local, sem desconsiderar o universal, entendendo-a não apenas como espaço geográfico, mas, sim, como espaço diversificado no que concerne às dimensões e características devido à composição geológica, antropológica, cultural, entre tantos outros elementos fundamentais para compreender melhor a realidade amazônica, “[...]uma vez que as comunidades tradicionais desta região têm modos de vida que dependem de recursos naturais, esforçando-se para garantir a conservação da biodiversidade” (BONFIM; JÚNIOR, 2019, p. 173), e utilizando os recursos sem destruir o patrimônio natural, mas chamando a atenção para a necessidade de “[...]planejamento e implementação de políticas públicas, considerando o novo significado geopolítico da Amazônia sem esquecer as comunidades locais e o seu bem-estar” (SOARES; ALMEIDA; FERREIRA, 2017, p. 68).

Dessa forma, a subseção 2.2 intitulada “Amazônia: meio ambiente, sociedade, qualidade de vida e políticas públicas em discussão” visa refletir sobre a relação do meio ambiente com o desenvolvimento sustentável, a qualidade de vida e as políticas públicas no e para além do território amazônico.

Para a composição desta subseção adotamos a pesquisa bibliográfica, que segundo Souza, Oliveira e Alves (2021) é o tipo de estudo considerado o primeiro passo a ser dado em qualquer tipo de pesquisa científica. Destacamos que a adoção dessa metodologia é embasada nos estudos de autores amazônidas, tais como: Corrêa e Hage (2011), Colares (2018), Ferreira e Brasileiro (2019), Goch, Colares e Gomes (2017), Sousa, Colares e Cardozo (2018), Gomes e Jesus (2020), Matos e Colares (2020), Pereira *et al.* (2020), Marques (2020), Ribeiro e Brasileiro (2017), Frutuoso e Maciel (2021), Braule e Brasileiro (2021), Sousa e Colares (2019), Gomes (2020), Silva, Costa e Lellis (2018), entre outros que pesquisam e escrevem da Amazônia e sobre a Amazônia importantes trabalhos acadêmicos, os quais permitiram que extraíssemos novas conclusões que destacam a necessidade de implementação de políticas públicas direcionadas para o desenvolvimento sustentável com qualidade de vida das sociedades e que atendam verdadeiramente a realidade local.

2.2.2 Amazônias: breve contextualização

O Brasil é um grande país continental, que se destaca pela sua diversidade de flora e fauna do mundo, sendo classificado como um país de megadiversidade. De acordo com informações dos *sites* IBGE/MMA (2004) e MMA (2019), o país abriga mais de 116.000 espécies animais e mais de 46.000 espécies vegetais, distribuídas entre seis biomas terrestres e três grandes ecossistemas marinhos.

Suas diferentes zonas climáticas do Brasil favorecem a formação de biomas (zonas biogeográficas), a exemplo da Floresta Amazônica, maior floresta tropical úmida do mundo; o Pantanal, maior planície inundável; o Cerrado, com suas savanas e bosques; a Caatinga, composta por florestas semiáridas; os campos dos Pampas; e a floresta tropical pluvial da Mata Atlântica. Além disso, o Brasil possui uma costa marinha de 3,5 milhões km², que inclui ecossistemas como recifes de corais, dunas, manguezais, lagoas, estuários e pântanos. Essa abundante variedade de vida abriga mais de 20% do total de espécies do mundo, encontradas em terra e água. A rica biodiversidade brasileira é fonte de recursos para o País, não apenas pelos serviços ecossistêmicos providos, mas também pelas oportunidades que representam sua conservação, uso sustentável e patrimônio genético. (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2019, *on-line*).

Apesar do vasto território brasileiro, o bioma amazônico se destaca ainda mais

por sua imensa extensão. Suas árvores majestosas e rios imponentes evidenciam que estamos diante da maior floresta tropical do mundo, caracterizada pela complexidade em termos de administração física, ecológica e política. A definição exata de sua área total é um desafio, pois existem diferentes fontes que divergem em suas estimativas. Segundo informações de *sites* como GEO Amazônia (2008)²⁴, IBGE/MMA (2004)²⁵ e MMA (2019)²⁶, em uma interpretação ampla, a Floresta Amazônica abrange uma área de mais de 6,74 milhões de quilômetros quadrados, tornando-se o maior bioma da América do Sul. Esta vasta extensão abrange não apenas o Brasil, mas também países como Bolívia, Colômbia, Equador, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa, Peru e Suriname. No Brasil, a Amazônia ocupa mais de 5 milhões de quilômetros quadrados, quase 50% do território nacional, e é caracterizada por uma extraordinária biodiversidade, que encanta pela variedade de cores, tamanhos, formas, texturas e cheiros. Ao considerarmos a Amazônia brasileira, também conhecida como Amazônia Legal, percebemos que:

[...] corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM delimitada em consonância ao Art. 2º da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007. A Amazônia Legal foi instituída com o objetivo de definir a delimitação geográfica da região política de atuação da SUDAM como finalidade promover o desenvolvimento incluyente e sustentável de sua área de atuação e a integração competitiva da base produtiva regional na economia nacional e internacional. A região é composta por 772 municípios distribuídos da seguinte forma: Rondônia (52), Acre (22), Amazonas (62), Roraima (15), Pará (144), Amapá (16), Tocantins (139), Mato Grosso (141) e Maranhão (181). Apenas as áreas dos municípios do Estado do Maranhão situados ao oeste do Meridiano 44º, dos quais, 21 deles, estão parcialmente integrados na Amazônia Legal. A Amazônia Legal apresenta uma área de 5.015.067,86 km², correspondendo a cerca de 58,93% do território brasileiro. Do total das 772 sedes municipais (cidades) dos municípios que compõem a Amazônia Legal, 766 estão localizadas dentro da área da Amazônia Legal e 6 delas se encontram a oeste do Meridiano 44º, no estado do Maranhão. (IBGE, 2023, *on-line*).

De acordo com informações disponíveis no *site* do Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE) do IBGE (2023) - instrumento da política ambiental nacional regulamentado pelo Decreto nº 4.297/2002²⁷ - a Amazônia Legal se destaca como uma região de extrema importância. Esta área, que engloba uma parte do território brasileiro, é caracterizada pela presença da maior bacia hidrográfica do mundo.

²⁴Disponível em <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/territorio.html>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

²⁵Disponível em <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/territorio.html>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

²⁶Disponível em: <www.mma.gov.br/biomas/amaz%C3%B4nia>. Acesso em: 06 jan. 2023.

²⁷ O Decreto n.º 4.297, de 10 de julho de 2002, regulamenta o art. 9º, inciso II, da Lei no 6.938, de 31 de agosto de 1981, estabelecendo critérios para o Zoneamento Ecológico-Econômico do Brasil - ZEE, e dá outras providências. No Art. 1º deste decreto, o Zoneamento Ecológico-Econômico do Brasil - ZEE é conferido como instrumento da Política Nacional do Meio Ambiente, devendo obedecer aos critérios mínimos estabelecidos neste Decreto (BRASIL, 2002).

A bacia do rio Amazonas, a mais extensa do planeta, formada por 25.000 km de rios navegáveis, em cerca de 6.900.000 km², dos quais aproximadamente 3.800.000 km² estão no Brasil. Já a Amazônia Legal, estabelecida no artigo 2º da Lei n.º 5.173, de outubro de 1966, abrange os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, parte do Maranhão e cinco municípios de Goiás. Ela representa 59% do território brasileiro. (ZEE/IBGE, 2023, *on-line*).

Desta forma, conforme apontado por Corrêa e Hage (2011) a Amazônia Legal representa uma vasta extensão territorial, comparável em tamanho ao 6º (sexto) maior país do mundo, abrangendo cerca de 5 milhões de quilômetros quadrados. Além disso, é detentora da maior bacia hidrográfica e do maior reservatório de água doce em nível global, representando aproximadamente 17% de toda a água líquida e 70% da água doce disponível no planeta Terra. No entanto, segundo os autores, esta região tem sido alvo da cobiça nacional e internacional, especialmente por parte de nações mais desenvolvidas, cujas ações têm contribuído significativamente para a devastação desenfreada de grande parte de seu bioma, vislumbrando na Amazônia uma oportunidade de ouro para seus próprios interesses.

A região possui a maior área preservada de floresta tropical do planeta e de diversidade biológica, com 250 milhões de hectares de floresta, onde estão estocadas, aproximadamente, 14 bilhões de m³ de madeira comercializável e é possível encontrar cerca de 30 milhões de espécies vegetais e animais do país. A existência de plantas medicinais, aromáticas, alimentícias, corantes, oleaginosas e fibrosas; e de 67% dos mamíferos, 59% das aves e 32% dos anfíbios registrados no país, são destaques marcantes de sua biodiversidade; e quando consideramos os primatas (macacos e micos), nela podemos encontrar 76% das espécies do Brasil. (CORRÊA; HAGE, 2011, p. 4).

De acordo com informações disponíveis no *site* do Instituto Sociedade, População e Natureza - ISPN (s/a)²⁸, a grandiosidade da Amazônia se torna ainda mais evidente ao considerarmos as populações que habitam suas vastas extensões, pois essas comunidades dependem dos recursos da biodiversidade amazônica para suprir grande parte de suas necessidades, coletando e beneficiando uma ampla gama de:

[...] diversos frutos e produtos típicos do bioma, como açaí, castanha-do-Brasil, babaçu, pupunha, tucumã, andiroba, maçaranduba, seringueira, etc. Por meio dessa rica biodiversidade também há uma ampla produção de artesanatos, como as cestas de fibra de arumã e os acessórios de sementes de jarina (conhecida como marfim vegetal), dentre muitos outros, expressões nítidas da possibilidade de se usufruir dos recursos naturais, mantendo a floresta em pé. As terras amazônicas possuem a maior reserva de madeira tropical do mundo e, além da grande variedade de árvores e frutos, a Amazônia abriga importante fauna que dialoga com o modo de vida dos seus povos. Só de peixes, são cerca de duas mil espécies habitando os rios por onde

²⁸ Disponível em: <<https://ispn.org.br/biomas/amazonia/>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

circulam ribeirinhos, indígenas e pescadores artesanais, que têm na pesca importante atividade de sustento e incremento para a economia local onde o bioma está presente: Acre, Amapá, Amazonas, Pará e Roraima, além de parte dos territórios do Maranhão, Mato Grosso, Rondônia e Tocantins. (ISPN, 2023, *on-line*).

Nesse imenso bioma, destacamos que um dos fenômenos mais espetaculares está silenciosamente controlado por um grande número de plantas que inalam dióxido de carbono, exalam oxigênio, transpiram água, liberam substâncias aromáticas, removem gases tóxicos do ar, promovem a formação de nuvens e alimentam os rios voadores. Este complexo mecanismo altamente inteligente, contribui para a regulação do clima, além de fornecer condições para a manutenção de toda a biodiversidade (GOCH; COLARES; GOMES, 2017).

Nobre (2014), em seu Relatório de Avaliação Científica para o futuro Climático da Amazônia²⁹ (Articulação Regional Amazônica *apud* ISPN, 2023, *on-line*), destaca que:

A floresta interfere no clima por meio de um ciclo virtuoso, iniciado depois que as chuvas caem sobre a vegetação e grande parte da água infiltra no solo, onde fica armazenada. Dali as raízes das árvores, desafiando a força da gravidade, sugam essa água que, percorrendo até 60 metros de altura, por entre troncos, galhos e folhas, são evaporadas e seguem em forma de vapor para a atmosfera. Uma árvore grande pode transpirar mais de mil litros de água em um único dia. Considerando a dimensão da bacia Amazônica, por dia são aproximadamente 20 bilhões de toneladas de água lançadas na atmosfera. Para se ter uma ideia, esse valor é maior do que o volume lançado pelo Rio Amazonas no oceano Atlântico diariamente, que corresponde a pouco mais de 17 bilhões de toneladas de água. O que acontece com toda essa água na atmosfera? Como um grande coração, a floresta funciona como uma bomba que impulsiona os fluxos de água, como rios aéreos, pelo ciclo hidrológico. Nessa analogia, e considerando sua dimensão, a Amazônia pode ser considerada o coração do mundo. O rio aéreo transporta a umidade de uma região para outra, por isso, a importância da conservação da floresta, uma vez que a Amazônia é a cabeceira dos mananciais aéreos da maior parte das chuvas na América do Sul.

Além da diversidade natural de animais e plantas, rios e afluentes, destacamos a diversidade étnica e cultural muito evidente e que merece respeito e atenção em termos de conscientização para a preservação das formas de expressão e conhecimentos tradicionais.

Para Colares (2018), a extensão territorial da região amazônica, a diversidade de espécies de plantas e animais e a diversidade cultural fornecem à região uma heterogeneidade pouco conhecida e que levaram alguns estudiosos a argumentar que deveríamos mudar a grafia para “amazônias”. Continua o autor:

Talvez não seja o caso, mas sem dúvida faz-se necessário termos o cuidado em

²⁹ Disponível em: < <http://www.pbmc.coppe.ufrj.br/documentos/futuro-climatico-da-amazonia.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

explicitar sobre qual porção do imenso território estamos tratando, quando da escrita de nossos textos, apresentando resultados de pesquisas. Por exemplo, um estudo que teve a base de dados /materiais coletados/fontes uma dos mesos ou microrregiões, refere-se a uma certa Amazônia, não pode ser apresentada como sendo a expressão de toda a Amazônia brasileira. Há de ter clara a distinção entre o universal e o singular. Tive a oportunidade de conhecer todos os estados que compõem a Amazônia brasileira e pude constatar nítidas diferenças tanto na natureza (relevo, variações climáticas, características dos rios) quanto na cultura (expressa em costumes, hábitos alimentares, entre outros). (COLARES, 2018, p. 4).

De acordo com Ferreira e Brasileiro (2019), a Amazônia apresenta um cenário natural e deslumbrante, além de possuir riquezas que se tornaram motivos de sérios conflitos relacionados à ocupação e disputa de territórios, bem como à exploração dos recursos naturais e do seu bioma,

[...], mas, para além disso, a Amazônia não se resume a um espaço natural, cobiçado por muitos, que visam tirar proveito ou enriquecer com sua beleza e riqueza naturais. Há nessa cobiçada, mas paradoxalmente esquecida região, uma heterogeneidade sociocultural, onde existem populações que vivem não somente no espaço rural, mas também em pequenas e médias cidades, ou em algumas metrópoles, contestando a falsa tese que defende a Amazônia apenas como uma região rica, homogênea, cercada de natureza e povos nativos. (FERREIRA; BRASILEIRO, 2019, p.42).

Mesmo quando falamos da Amazônia brasileira, ainda estamos nos referindo a uma região imensa e diversa, que fica ainda maior quando olhamos para a população que ali vive. Existem cidades, vilas e aldeias ao longo deste enorme bioma, que muitas vezes são isoladas ou quase isoladas, tornando a área extremamente baixa em densidade populacional, revelando outra riqueza que as florestas guardam: a diversidade de povos e comunidades tradicionais, como indígenas, seringueiros, ribeirinhos, pescadores, etc., que vivem na floresta de forma sustentável por meio de um modo de vida próprio herdado há muitas gerações. No entanto, a riqueza das pessoas contrasta fortemente com a dura realidade dos baixos indicadores socioeconômicos e da falta de acesso aos serviços de saúde e educação. A esse respeito, Goch, Colares e Gomes (2017, p. 58) revelam:

Percebemos, assim, que a Amazônia é um local cuja localização geográfica é caracterizada por sua grande extensão territorial, na qual se têm longas distâncias a percorrer sem a infraestrutura adequada e acessível à grande maioria da população amazônica. Por outro lado, possui grandes riquezas não somente no que diz respeito à fauna e à flora, mas à sua diversidade populacional, cultural, geográfica, econômica e social.

Dessa forma, enfatizamos que grande parte do território da Amazônia está na região norte do Brasil, que possui 60% da floresta dispersa entre os 9 estados brasileiros

(Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Tocantins, Rondônia, Roraima e pelo ocidente do Estado do Maranhão e o norte do Estado do Mato Grosso (CORRÊA; HAGE, 2011).

Em consonância, Higuchi, Azevedo e Forsberg (2004) anunciam que o território da Amazônia brasileira abriga inúmero de povos tradicionais que vivendo em contato constante com o ambiente:

São os chamados “povos da floresta”, entre eles podemos citar os caboclos, os indígenas e ribeirinhos, alguns vivendo às margens dos rios e outros em áreas de terra firme de difícil acesso. Para essas pessoas, a floresta significa muito mais do que o valor funcional, alimentício ou econômico. A maior parte dessas populações tem uma relação tão estreita com os recursos físicos naturais (sol, água, rocha, árvores, plantas, etc.) e a fauna (animais) que a floresta, como um todo, passa a ter valores e significados existenciais, morais e religiosos. São elementos pelos quais, e em torno deles, se criam lendas, mitos, fantasias, gerando formas de vida, hábitos e costumes específicos dos amazônidas. (HIGUCHI; AZEVEDO; FORSBERG, 2004, p. 107).

Assim, em conformidade, Fonseca (2014) destaca que a região amazônica brasileira não é um espaço sociocultural homogêneo. Pelo contrário, a região é heterogênea, plural, por contar com uma grande diversidade de povos tradicionais:

Diversidade essa expressa nas centenas de etnias indígenas (e milenares) distribuídas ao longo de seu território, na presença de brasileiros de outras regiões que imigraram para o imenso tapete verde em busca de melhores condições de vida e subsistência, com especial deferência aos nordestinos, principalmente os nascidos no estado do Ceará, na formação sociocultural do personagem conhecido na região como “caboclo” – a mistura primeira do branco com o índio e que hoje é encontrada nas faces anônimas das populações das grandes e pequenas cidades –, e, ao longo do século XX, uma considerável presença de outras nacionalidades como a japonesa, a árabe e a judaica. (FONSECA, 2014, p. 54).

De fato, são vários os povos amazônicos, de diversas origens e culturas, que hoje compõem grupos sociais urbanos e rurais, que vivem na região amazônica, independente do ponto de vista da situação econômica, de diferentes sociedades, comunidades e modos históricos de adaptação e expressão cultural.

Em consenso, Colares (2011, p.3) aponta que:

[...] a composição humana amazônica é dinâmica, múltipla, e em vários aspectos, singular, e ainda pouco conhecida, especialmente se considerarmos a amplitude do território e as grandes irregularidades na presença humana. Há estudos significativos neste particular, em diversas áreas do conhecimento, mas não raro nos deparamos com análises nas quais a parte é tomada pelo todo, e a caracterização populacional de um “pedaço” da Amazônia é utilizada como expressão representativa da região como um todo.

Enfatizamos que a floresta amazônica é muito maior do que podemos observar. Vai ainda mais longe, pois se trata de um museu geográfico de espécies ameaçadas de extinção, um espetacular parque científico e tecnológico da natureza, um complexo de vida plural, formado por um poderoso serviço ambiental natural e multifuncional, que chama atenção para reconhecermos as complexidades expressas por seu vasto território. Nela podemos refletir sobre o conceito construído, arbitrário e imbuído de intenção e historicidade, a qual passou e continua passando por mudanças, das quais as mais importantes correspondem ao contexto da investigação da biodiversidade, diversidade sociocultural e produtiva. (GOCH; COLARES; GOMES, 2017).

Por fim, destacamos que o comportamento humano na floresta amazônica revela uma imensa inconsciência, tanto dos envolvidos em sua destruição quanto aqueles com um vago desejo de preservá-la. Toda essa iniciativa de proteção das florestas segue o mesmo caminho e bate nas mesmas teclas. Assim, é essencial que reavaliemos nossas concepções e busquemos medidas mais sérias, eficazes e urgentes que a floresta tanto requer.

2.2.3 Amazônia: do meio ambiente ao desenvolvimento sustentável

Ao falarmos da Amazônia, logo vem à mente a imagem de uma extensa floresta, de rica flora e fauna, vastos rios e as mais diversas culturas e povos tradicionais existentes imersos neste bioma. Ao destacarmos a grandiosidade da floresta amazônica, enfatizamos que representa mais da metade das florestas tropicais do planeta e possui a maior biodiversidade de qualquer floresta tropical do mundo.

Para a Organização Não Governamental WWF Brasil (2010; 2022, *on-line*)^{30,31}, que atua na Amazônia, o bioma amazônico é:

[...] uma floresta tropical úmida que se estende pela bacia hidrográfica do rio Amazonas, uma vasta área tropical natural, com área de aproximadamente 6,74 milhões km², que se estende por oito países: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Venezuela. O bioma Amazônia é quase do tamanho da bacia, com 6,7 milhões de km². A maior parte desse bioma – 60,1% – está em território brasileiro. Para se ter uma ideia de sua grandiosidade, se a Amazônia fosse um país, seria o sétimo maior do mundo. A Amazônia abriga um número enorme de plantas e animais existentes no planeta e a maior parte dessas espécies sequer foi estudada pelos cientistas. Até agora, já se tem a classificação científica de pelo menos 40 mil

³⁰ Disponível em:

<<https://www.wwf.org.br/nossosconteudos/biomas/amazonia/#:~:text=A%20Amaz%C3%B4nia%20%C3%A9%20uma%20floresta,%2C%20Guiana%2C%20Peru%20e%20Venezuela>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

³¹ Disponível em: <https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/amazonia1/bioma_amazonia/>. Acesso em: 06 jan. 2023.

espécies vegetais, 427 mamíferos, 1.294 aves, 378 répteis, 427 anfíbios e cerca de 3 mil peixes da região. A vida silvestre da Amazônia compartilha o espaço com cerca de 30 milhões de pessoas. Nessa população, incluem-se mais de 220 grupos indígenas na Amazônia brasileira, além de comunidades tradicionais que dependem dos recursos naturais para sobreviver.

No entanto, ao mesmo tempo que revela a sua vasta grandeza, exuberância e riqueza, desde a chegada dos primeiros europeus até os dias atuais, a Amazônia foi e é o centro de muitos interesses, uma trajetória de muitas perdas e danos em dois lados totalmente opostos, pois de um lado, temos a imagem de uma rica, extensa e vasta floresta. De outro, a imagem de inúmeras violências geradas pela intensa e agressiva exploração de seus recursos naturais (COLARES, 2011).

Neste sentido, Sousa, Colares e Cardozo (2018) reforçam que a retirada predatória dos recursos naturais da região amazônica acarretou

[...] quilômetros de florestas para a venda de madeiras e construção de pastagens, atividade que dizima, além da flora, a fauna que existe nesta área; e a exploração dos minérios e a construção de hidrelétricas ao longo do leito de vários rios. Essas atividades ajudam o país a manter o PIB em números positivos, porém deixam um rastro de destruição ambiental e social que não temos como mensurar e pouco se tem beneficiado das exportações em geral, já que a maioria dos impostos não fica retido na região. (SOUSA; COLARES; CARDOZO, 2018, p. 68).

Deste modo, a retirada desenfreada dos recursos naturais dos territórios da região amazônica é movida por interesses nacionais e internacionais, que têm como objetivos:

[...]explorar seus recursos naturais, como floresta, rios, minérios, entre outros. Diversos megaprojetos de desenvolvimento (hidrelétricas, ferrovias, rodovias, mineração, garimpo) são pensados para a região sem realmente considerar o tamanho dos seus impactos socioambientais e os interesses dos povos e comunidades que habitam tradicionalmente o espaço. Nota-se a contradição existente no ordenamento jurídico nacional quando percebemos que o mesmo Estado que tem a missão de proteger os territórios e as culturas é quem impulsiona esses projetos de grandes impactos. (AGUIAR; BRASILEIRO, 2020, p. 41-42).

Todavia, Gomes e Jesus (2020) destacam que a floresta amazônica vem sofrendo com o desenvolvimento orquestrado por uma economia de interesses e que beneficia o capital no âmbito nacional e internacional desde o início da década de 1970. Ou seja, um grande problema que se arrasta por mais de cinquenta anos.

Em consonância, Matos e Colares (2020) anunciam que em meados de 2019, houve protestos mundiais contra o desmatamento e as queimadas na Amazônia brasileira, onde tais consequências acarretaram uma série de acontecimentos condicionados

[...] por uma onda predatória alimentada nos discursos antiambientalistas e ultraconservadores que caracterizam o governo federal que deveria ser o principal responsável pela política de proteção. Conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) o mês de junho de 2020 apresentou os maiores focos dos últimos 13 anos, ao passo em que assistimos, atônitos, o sucateamento dos órgãos de fiscalização e de controle ambiental, a flexibilização de leis ambientais, o incentivo a grilagem e a apropriação das terras dos povos tradicionais. A Amazônia vista como uma fonte inesgotável de riquezas – como pensavam colonizadores ávidos por ouro e prata e seduzidos pelas descrições do paraíso – e como continuam a pensar os arautos do capitalismo. (INPE, 2020 *apud* MATOS; COLARES, 2020, p. 287).

A onda predatória disseminada por discurso antiambientalistas, impulsionado pelo governo federal, acarretou derrubadas, queimadas e grilagem de terras em áreas de preservação ambiental e indígenas, resultando em grandes danos para a floresta amazônica. Em 2020,

[...] este cenário não mudou nem houve diminuição. A não aplicação de multas por crimes ambientais e as retaliações as operações aos órgãos ambientais com o apoio do governo federal alavancam o *ranking* do desmatamento, incentivando ocupações irregulares de terras públicas com promessas de regularização. O governo atual fortaleceu a impunidade com o decreto n.º 9.760, que garante ao infrator audiência de conciliação, permite o parcelamento de multas e diminui, ou, até, converte as penalidades com prestação de serviços de melhoria e recuperação da qualidade do meio ambiente. (GOMES; JESUS, 2020, p. 139).

Como consequência, os autores anunciam que a Amazônia sofreu e continua sofrendo com a destruição de florestas nativas, prejudicando o bioma e gerando impactos socioambientais.

O desmatamento vem de antes da grilagem e criação de pasto; seu início vem da ocupação de determinada área (terras públicas: reservas ambientais, indígenas e áreas destinadas à reforma agrária) pelo desmatamento, retirando-se árvores com altos valores comerciais de forma predatória, com utilização da mão-de-obra barata, é vendida ilegalmente, a madeira gerava recursos para a continuidade da devastação, utilizando maquinário e fogo. Após a retirada da floresta, para conformar a ocupação, planta-se capim e colocam-se algumas cabeças de gado, dando a entender que a terra é produtiva; por fim, regulariza-se a área desmatada ilegalmente, com o cadastro ambiental rural e do programa de regularização fundiária. O objetivo é gerar documentos de fachada para mostrar um histórico de ocupação e facilitar a posse definitiva. Uma vez que a grilagem consolida, terras são vendidas e destinadas à pecuária. A legislação federal e as estaduais são, desde 2009, mais flexíveis ao grileiro. Com isso, a pecuária é a atividade econômica que mais desmata. O aumento das queimadas e o desflorestamento correspondem a 200 milhões de toneladas anuais de dióxido de carbono, contabilizando 74% das emissões de gases, aumentando o efeito estufa e causando mudanças climáticas. Pesquisas indicam que o desmatamento pode mudar o regime de chuvas do país – por ironia, prejudicando o próprio agronegócio. (TORRES, 2018, *apud* GOMES; JESUS, 2020, p. 143).

Nesse sentido, Marengo (2019) salienta que, apesar dos avanços na legislação ambiental no Brasil, as mudanças climáticas são tratadas como uma questão cíclica pelo

governo brasileiro. Essa postura tem gerado debates tanto no meio acadêmico quanto fora deste ambiente, especialmente após a decisão do país renunciar à realização da Conferência do Clima de 2019, ameaçando também retirar-se do Acordo de Paris. Além disso, observamos um enfraquecimento dos ministérios do meio ambiente e dos mecanismos destinados a lidar com questões ambientais e mudanças climáticas. Esse contexto é marcado pelo incentivo à exploração mineral em áreas protegidas e pela defesa da invasão de terras por grileiros.

A ausência de mecanismos efetivos para neutralizar as causas das alterações climáticas pode consolidar um cenário pouco favorável para o Brasil nos próximos 100 anos, tanto para o meio ambiente como para a população, principalmente para os grupos mais vulneráveis. Nesse sentido, Marengo (2019) enfatiza que a elevação do clima no planeta impactará negativamente a vida humana, expondo as populações mais vulneráveis a doenças infecciosas e comprometendo a segurança alimentar, a disponibilidade de água potável e o equilíbrio ambiental. Acrescenta que as alterações do clima poderão ser mais visíveis e causar fortes impactos em regiões como a Amazônia, onde poderá ocorrer a savanização da floresta equatorial. Em regiões semiáridas, o aumento da temperatura poderá chegar 5 °C acima do normal. Até o final do século XXI, a caatinga nordestina, por exemplo, poderá ser substituída por uma vegetação mais árida. Nas zonas costeiras as construções à beira-mar poderão desaparecer, portos poderão ser destruídos e a população terá que ser remanejada. (MARENGO, 2019 *apud* PEREIRA *et al.*, 2020, p. 76).

Em consonância, Marques (2020) reforça que a remoção da cobertura vegetal da Amazônia e do Cerrado nos últimos cinquenta anos ultrapassou mais de 1,8 milhão de Km², e justamente o Estado com “a missão de proteger” territórios e culturas e, ao mesmo tempo, impulsionar grandes projetos que acabam impactando no meio ambiente, convertendo as paisagens naturais:

[...] em zonas fornecedoras de carne e ração animal, em escala nacional e global, representando o mais fulminante ecocídio jamais perpetrado pela espécie humana. [...] A continuar a devastação, a pecuária e a agricultura de soja levarão em breve à extinção quase 500 espécies de plantas endêmicas [...]. A Amazônia, que perdeu cerca de 800 mil km² de cobertura florestal em 50 anos e perderá outras muitas dezenas de milhares sob a sanha ecocida de Bolsonaro, tornou-se, em sua porção sul e leste, uma paisagem desolada de pastos em vias de degradação. O caos ecológico produzido pelo desmatamento por corte raso de cerca de 20% da área original da floresta, pela degradação do tecido florestal de, pelo menos, outros 20% e pela grande concentração de bovinos na região cria as condições para tornar o Brasil um “hotspot” das próximas zoonoses. (MARQUES, 2020, n.p.).

Inverter esta situação e providenciar a mobilização necessária em termos de ação prática, representam um enorme desafio tanto para o governo quanto para a sociedade amazônica “[...] marcada por processos de relações de trabalho desiguais que praticamente dizimaram a cultura dos habitantes locais e os colocou em situação de subserviência

intelectual e braçal” (COSTA; CORREA, 2016, p. 79), que pode levar a Amazônia a sofrer em grande escala severos eventos climáticos extremos como já vem ocorrendo atualmente.

Entre estes fenômenos destacam-se: a ocorrência de grandes enchentes e estiagem que podem provocar inundações e o desaparecimento de núcleos populacionais; seca de cursos d’água e a morte de peixes e outras espécies aquáticas; aumento de focos de incêndios e a destruição de ecossistema com morte de inúmeras espécies animais e vegetais; aumento de pragas que prejudicam as atividades agrícolas; falta de água potável; ameaça da agricultura de subsistência; aparecimento de doenças endêmicas e infecciosas. (PEREIRA *et al.*, 2020, p. 79).

Ao expormos grandes problemas, questionamos: é possível seguir um modelo de desenvolvimento sustentável que promova o desenvolvimento saudável na Amazônia? É possível seguir um modelo de desenvolvimento sustentável baseado na governança social, territorial, no desenvolvimento, na efetivação de produção e conservação? É possível adotar um modelo de desenvolvimento sustentável baseado na valorização do capital natural? Como podemos implementar práticas de desenvolvimento sustentável que atendam às necessidades das comunidades amazônicas sem comprometer os recursos naturais? Quais são os principais obstáculos para a implementação de um modelo de desenvolvimento sustentável que integre governança social, territorial e conservação ambiental na Amazônia? De que maneiras a valorização do capital natural poderá contribuir para uma economia local e regional, ao mesmo tempo, em que preserve a biodiversidade da Amazônia? Quais políticas públicas são necessárias para garantir a efetivação de um desenvolvimento sustentável que harmonize produção e conservação na região amazônica?

Acentuamos que responder os questionamentos acima indica grandes reflexões para o desenvolvimento de um modelo sustentável que esteja em equilíbrio com o meio ambiente. Todavia, Oliveira e Schor (2010) destacam que a região amazônica é caracterizada como um conjunto de espaços e tempos diversos ainda desiguais, sendo alguns dos quais plenamente integrados na modernidade globalizada, outros perpetuados nas dinâmicas locais, onde diferentes e desiguais ritmos de tempo e processos sociais se sobrepõem na vasta floresta.

Destacamos que pensar a Amazônia hoje não é apenas lidar com uma grande riqueza natural e cultural, mas sim refletir sobretudo sobre a apropriação e os estereótipos sobre a natureza e a sociedade humana que nela existem. O espaço amazônico que vislumbramos foi e continuará sendo alvo de uma invasão violenta e implacável que consome recursos naturais, explora e, ao mesmo tempo, nega a existência e a diversidade de suas plurais sociedades humanas.

A forma como a Amazônia se configura na atualidade é fruto de processos que agiram sobre essa região moldando-a e definindo-a. É, no entanto, imperativo retirarmos à ingenuidade e percebemos que, longe de terem permanecido no passado, esses processos de ocupação, apropriação e destruição continuam a ocorrer no presente, mascarando-se por vezes sob formas e discursos de “investimentos” e “desenvolvimento” para a região. Em outras palavras: os problemas enfrentados hoje, tem raízes em processos históricos, e também atuais. Faz-se necessário serem compreendidos se queremos a eles nos opor. (MATOS; COLARES, 2020, p. 288).

Entretanto, a magnitude dos problemas ambientais requer urgência para enfrentá-los, assim como a necessidade de se intensificar na região amazônica políticas sociais e ambientais para o desenvolvimento sustentável, voltado para boas práticas de manejo baseadas em conhecimentos culturais e historicamente absorvidos, buscando articular a atividade econômica com a conservação da biodiversidade nacional, regional e local para levar à interação, o cuidado, a proteção, a conservação e a sustentabilidade ambiental, além de promover o desenvolvimento sustentável de forma não predatória e evitando o desperdício maciço dos recursos naturais.

[...] objetivando não o lucro desenfreado em detrimento da natureza, mas a ampliação e manutenção de uma cultura que valorize o homem do campo, que respeite as comunidades, os povos tradicionais e que possibilite que as futuras gerações residentes na região amazônica usufruam de toda a riqueza e diversidade existente. E, mesmo que existam sujeitos particulares que compõe a complexidade da região, o seu interesse não deve ser sobreposto ao interesse coletivo que busca o bem comum. (GOMES; JESUS, 2020, p. 147).

Contudo, Philippi Jr. *et al.* (2002) enfatizam que o interesse deve ser de todos, com articulações intra e supranacionais, na busca de novas modalidades de desenvolvimento, compatíveis com a sustentabilidade na Amazônia:

Para isso, novas formas de apropriação da natureza, novos modos de transformação do espaço, novos sistemas de produção, os diversos níveis de degradação ambiental, a transformação da paisagem e o esgotamento de recursos naturais exigem o estabelecimento de novos padrões de intervenção humana. (PHILIPPI JR. *et al.*, 2002, p. 270).

Todavia, de acordo com Ribeiro e Brasileiro (2017, p. 167),

O importante não é o povo que mora na Região que historicamente construiu sua cultura, mas os recursos naturais que são de grande valor para a sobrevivência da humanidade e, particularmente, para os países de capitalismo avançado, que já destruíram quase toda a sua riqueza natural e agora usam o discurso da sustentabilidade para explorar as riquezas dessa, impedindo que o morador nativo e secular faça uso do seu espaço, como sempre fez, com muita sabedoria, ética e responsabilidade, para garantir sua sobrevivência e manter o equilíbrio dos sistemas

naturais.

Ao continuar, Ribeiro e Brasileiro (2017) destacam que a diversidade da produção é preocupante, contrastando a produção familiar de um lado e a produção em larga escala das grandes empresas de outro. Por um lado, há empregos desenvolvidos por povos tradicionais que utilizam tecnologias menos avançadas, aprendendo a trabalhar e produzir conforme os movimentos naturais dos rios, florestas, animais e clima, que ao direcionarem suas atividades produtivas para garantir sua própria sobrevivência, abastecem as grandes e pequenas cidades da região e garantem a sustentabilidade do bioma amazônico.

Por outro lado, segundo os autores, existem grandes empresas que visam a exploração e exportação mineral, construção de grandes barragens, a colheita e exploração madeireira, a pecuária intensiva e, mais recentemente, o agronegócio com ênfase na produção de soja e na ação de atividades produtivas que envolvem investimento financeiro substancial, consistindo em grandes empresas nacionais e internacionais que utilizam tecnologias de grande impacto em rios, florestas e fauna, comprometendo a qualidade de vida e equilíbrio para os ciclos dos ecossistemas locais e do clima da Terra.

Para Marengo e Souza Jr. (2008), a melhor estratégia é mitigar os impactos climáticos e manter as florestas em pé e restaurar o máximo de cobertura vegetal possível, uma vez que as árvores armazenam abundância de carbono e têm uma enorme capacidade de absorver Dióxido de Carbono (CO₂) do meio ambiente.

Entretanto, a sustentabilidade no desenvolvimento nacional, regional e local só pode ser alcançada quando entendermos que o único caminho é a harmonia entre as necessidades humanas e o respeito ao mundo natural que as sustenta. “Para tanto, ainda faltam ferramentas conceituais, técnicas, operacionais e institucionais” (FONSECA, 2000, p. 11). “A sustentabilidade exige estratégias cooperativas, muito mais que competitivas” (SILVA, 2000, p. 85-86). Exemplos desses se encontram em confrontação entre economia e ecologia,

[...] onde a racionalidade econômica de curto prazo impede internalizar as temporalidades e os ciclos ecológicos que asseguram a renovação da natureza e a sustentabilidade do desenvolvimento. Assim mesmo, temas como o da qualidade de vida se apresentam como problemas ambientais antiparadigmáticos, no sentido de que suas próprias características implicam racionalidades e valores que estão fora dos princípios de quantificação, de objetividade, de universalidade, de unidade e de medição que pretendem as ciências “normais”. Não é fácil, porém, abandonar a tendência de pensar o ambiente como um campo de atração e convergência do conhecimento, de submissão das ciências frente a um propósito integrador. O meio tem sido, afinal de contas, uma rede de relações capaz de captar todo saber em busca de seu objeto; ele dá forma onde se dissolve o excedente de saber que transborda do conhecimento científico, abrindo o campo do saber ambiental. (LEFF, 2000, p. 43-44).

Como aponta Severino (2006), é necessário construir uma nova sociedade. Uma sociedade compromissada com a moral, educação e política. Para isso, é necessário desenvolver conhecimentos estéticos, científicos, filosóficos e éticos, que contribuam problematizando e refletindo sobre mudanças climáticas, biodiversidade e educação na Amazônia.

2.2.4 O desenvolvimento sustentável para sociedades com qualidade de vida: avanços, perspectivas e desafios

Na educação básica, nosso conhecimento sobre a história da Amazônia é geralmente baseado no que está nos livros, e, na maioria das vezes, esse desenvolvimento é retratado como tendo se consolidado apenas após a chegada dos europeus na região.

Segundo o *site* do IBGE (2022)³², a Amazônia é o maior bioma do Brasil, cobrindo 5.015.067,86 km², correspondendo a cerca de 58,93% do território brasileiro. A maioria da Amazônia está localizada no Brasil, incluindo todos os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará e Roraima, bem como Rondônia, Maranhão, Tocantins e Mato Grosso. Já no âmbito internacional, a Amazônia inclui nove países: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname.

Para Frutuoso e Maciel (2021), a Amazônia é uma região caracterizada por seu potencial científico, cultural, social e econômico, e tornou-se uma base de pesquisa para pesquisadores de diferentes áreas, que realizam seus trabalhos considerando os processos migratórios, as atividades produtivas locais, os modos de transporte e a ocupação socioeconômica do espaço.

Todavia, apesar da Amazônia possuir uma vasta, exuberante e rica fauna e flora de um lado, de outro lado também se destaca por ser uma região com grande potencial científico, cultural, social e econômico. Braule e Brasileiro (2021) anunciam que para Chico Mendes, ativista ambiental brasileiro e Amazônida, pensar no papel da humanidade na conservação do planeta e também pensar na conservação da própria espécie humana, pois:

Ao longo das últimas décadas, este tipo de pensamento se aflora em vários campos da Ciência e da Sociedade, considerando mudanças de hábitos e formas de viver para a conservação do planeta. Destarte, a sustentabilidade emerge como uma

³² Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

estratégia para dirimir os problemas socioambientais, e sua pertinência vem sendo difundida e aplicada no campo educacional universitário ao sinalizar sua relevância para a sociedade do século XXI, no Brasil e no mundo. (BRAULE; BRASILEIRO, 2021, p. 10).

Todavia, devido aos constantes ataques propagados pelo negacionismo da ciência e da “suavização” de leis que impediam a extração de madeira e de minerais em reservas ou em áreas protegidas, a Amazônia foi inúmeras vezes atacada e vem se modificando ao longo dos anos devido a uma série de conflitos de interesses econômicos, políticos e sociais com características pós-modernas. Tais conflitos indicam as necessidades de se tecer diálogos para encontrar soluções para os problemas sociais e ambientais impostos à região que afetam os ecossistemas que compõem sua biodiversidade.

Loureiro (2002) já denunciava que a Amazônia vinha sendo vítima de inúmeros ataques e muitas cobiças:

Não se trata de uma queixa, mas de uma constatação simples: a Amazônia foi sempre mais rentável e, por isso, mais útil economicamente à Metrópole no passado e hoje à Federação, do que elas o tem sido para a região. A Amazônia foi no passado “um lugar com um bom estoque de indígenas” para servirem de escravos, no dizer dos cronistas da época; uma fonte de lucros no período das “drogas do sertão”, enriquecendo a Metrópole; ou ainda a maior produtora e exportadora de borracha, tornando-se uma das regiões mais rentáveis do mundo, numa certa fase. (LOUREIRO, 2002, p. 107).

Nesse sentido, os adjetivos que remetem a imagem de uma Amazônia considerada um verdadeiro paraíso na terra, “pulmão do mundo”, fonte inesgotável de recursos naturais, evidencia que, apesar de diferentes adjetivos, existe naturalmente uma realidade comum entre os habitantes e a Amazônia, onde ocorrem conflitos que trazem muitas consequências ambientais, educacionais e sociais e que atingem em igual proporção os mais vulneráveis socioeconomicamente, como, por exemplo, vítimas do racismo ambiental, grilagem de terras, expropriação de antigos moradores e indígenas, exploração ilegal de madeira e minério, ausência do Estado, trabalho escravo, desmatamento e organização criminosa que se entrelaçam e intimidam com violência os amazônidas, acarretando fatos que contribuem para uma série de problemas ambientais e sociais na região amazônica, que contribuem para a comercialização do capital econômico e a negligência ambiental, assim como na desconexão de políticas ambientais e em mudanças das dinâmicas ambientais da região (GOCH; COLARES; GOMES, 2017; GOMES; JESUS, 2020).

Segundo Oliveira e Brasileiro (2021), a educação humana para o

desenvolvimento sustentável, vida sustentável ou para a sustentabilidade é geralmente definida como um processo educacional destinado a preparar a humanidade para a consideração a curto, médio e longo prazo nas decisões sobre o equilíbrio entre economia, ecologia e equidade entre sujeitos e grupos populacionais.

Para isso, incontáveis são os desafios que despontam na agenda universal, pois garantir a harmonia entre pilares fundamentais da sustentabilidade requer comprometimento desmedido de Estados e agentes públicos, mas também, em alguma escala, comprometimento de cada cidadão. Para a coletividade poder desfrutar de um viver sustentável, é fundamental que cada sujeito assuma, conforme os papéis desempenhados na sociedade, o compromisso em zelar cotidianamente para que suas ações estejam condizentes com este paradigma. Significa, portanto, que, ao mesmo tempo, em que a promoção do viver sustentável se relaciona diretamente com as responsabilidades atribuídas às lideranças das Nações, aos seus entes federados e à atuação dos organismos internacionais, nacionais e loco-regionais da sociedade civil, preocupadas e ocupadas com as pautas relativas ao desenvolvimento humano, requer também que sujeitos e grupos sociais internalizem conceitos, princípios e valores, externalizando-os por meio de atitudes e práticas sociais condizentes com o favorecimento não apenas de seu próprio bem-viver, mas entrelaçado ao bem-viver do grupo social ao qual integra, como reflexo da compreensão de que não existe viver sustentável na individualidade. Sustentabilidade é, pois, um constructo que só alcança sentido atrelado à coletividade. Trata-se de um ideal coletivo, que pode se tornar concreto à medida que os integrantes desse coletivo assumem sua promoção como um compromisso compartilhado. (OLIVEIRA; BRASILEIRO, 2021, p. 105).

Para Sousa e Colares (2019), devido à diversidade amazônica ter despertado interesse mundial, tanto nos aspectos científicos quanto nos políticos, os reflexos de suas características ambientais chamam a atenção para transformar este capital natural em resultados econômicos e sociais de maneira sustentável, equilibrada e articulada cientificamente. Entretanto, é necessário, sob o enfoque de uma perspectiva da transformação socioambiental, fortalecer o desenvolvimento sustentável da região a partir da geração de conhecimentos baseados em realidades locais “[...] visando o desenvolvimento sustentável local e autonomia, por meio da apropriação crítica das tecnologias e da percepção socioambiental das pessoas envolvidas” (GAMA; BRASILEIRO, 2017, p. 136).

Oliveira e Brasileiro (2021) ressaltam a necessidade de promover a equidade entre diferentes sujeitos e grupos populacionais como um dos pilares fundamentais da sustentabilidade, adotando referências conceituais que possam apresentar desafios significativos a esse paradigma.

Tendo em vista, entre outros aspectos, a complexidade das relações humanas, a diversidade populacional, as diferentes necessidades e expectativas que os sujeitos e

grupos sociais apresentam, fatores que se flexibilizam conforme os aspectos culturais, relacionais e ambientais do contexto de pertencimento. Então, se as necessidades dos sujeitos e grupos sociais são diversas em extrema complexidade, como se tornaria possível promover o viver sustentável, com condições de vida equânimes? Quais caminhos podem ser trilhados e quais as estratégias fundamentais para a construção de sociedades sustentáveis? Qual o papel da educação e da formação de professores para a consecução de ideais humanitários de tamanha amplitude? (OLIVEIRA; BRASILEIRO, 2021, p. 106).

Gomes (2020) oferece reflexões para as discussões em torno do significado do termo “desenvolvimento”, enfatizando a importância de questionar “desenvolvimento para quem”, “para quê” e “para quem”. Ele também analisa os conceitos de “sustentabilidade” e “sustentável”, frequentemente utilizados equivocadamente como sinônimos. O autor considera a polissemia desses termos, que adquirem significados socioculturais em diferentes contextos. Esses significados afirmam uma série de ideias e princípios amplos e complexos intrínsecos ao conceito de sustentabilidade, tais como equidade, paz, tolerância, redução da pobreza, proteção e preservação ambiental, conservação de recursos naturais e justiça social.

Ao continuar, Gomes (2020, p.72) também destaca que o termo Desenvolvimento Sustentável se direciona para os caminhos onde se possa “[...] atingir a sustentabilidade, como a agricultura e floresta sustentáveis, a produção e consumo sustentáveis, boa governança, transferência de pesquisa e tecnologia, educação e formação profissional, dentre outras”.

Segundo Kraemer (2004, p. 9),

O desafio do desenvolvimento sustentável procura, na universidade, um agente especialmente equipado para liderar o caminho, porque a sua missão é o ensino e a formação dos decisores do futuro ou dos cidadãos mais capacitados para a tomada de decisão, porque é rica e extensiva a sua experiência em investigação interdisciplinar e porque a sua natureza fundamental de motor do conhecimento lhe imprime um papel essencial num mundo cujas fronteiras se dissolvem a cada dia.

Por outro lado, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ONU, 2015)³³ estabelece, entre suas metas que,

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, ODS 04, Meta 4.7, *on-line*).

Segundo o Relatório *Brundtland*, intitulado "Nosso Futuro Comum", da Comissão

³³ Disponível em: < <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> >. Acesso em: 06 jan. 2023.

Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento³⁴, publicado em 1987, o desenvolvimento sustentável é definido como aquele que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades.

Tendo como base esta definição, destacamos que o modelo de desenvolvimento definido pelo Relatório Nosso Futuro Comum (1987) apresenta reflexões que se estabelecem e que estão ligadas no pensar das necessidades da vida humana e da necessidade de considerar as condições de sustentação da vida às condições materiais, principalmente quando se fala da região amazônica, que possui grandes riquezas naturais, uma forte diversidade ambiental, social, cultural e produtiva, formada historicamente, mas que é também um lugar privilegiado de interesses, exploração, destruição e ambições capitalistas que contribuem para a fuga de capital em detrimento da vida dos amazônidas, que os desorientam das suas tarefas produtivas e prejudicam a produção, a economia e a própria sobrevivência dos povos amazônidas.

Corrêa e Hage (2011) asseguram que a Amazônia é diversa e multiculturalista, onde ambas definições abordam o contexto ambiental de sua biodiversidade, bem como os aspectos socioculturais advindos da vivência da população e das relações sociais de produção. Dois pontos são fundamentais, segundo os autores: o primeiro é reconhecer toda essa sociobiodiversidade para apoiar o desenvolvimento sustentável da Amazônia; segundo, é fundamental compreender que a contínua forma de ostracismo sofrida pelas populações indígenas, caboclas, quilombolas, dos posseiros, sem-terra, assentados, ribeirinhos, etc., prejudicados pela herança de recursos naturais, pois,

[...] o avanço do desmatamento, do êxodo rural, da monocultura da soja, o uso incondicionado de agrotóxicos e de tantos outros problemas que avançam sobre a floresta – especificamente na região Oeste do Pará – precisa ser enfrentado urgentemente, pois os índices de degradação ambiental interferem no círculo natural da vida, com impacto perverso na geração atual e nas futuras. (GOMES; JESUS, 2020, p. 150).

Diante de possíveis contradições entre ricos e pobres, vida e morte, a formulação e implementação de políticas públicas, em relação à região amazônica, Ribeiro e Brasileiro (2017) destacam que devemos considerar sua diversidade sem valorizar algumas em detrimento a outras, pois todos os habitantes dessa imensa região são considerados amazônidas; que mesmo diante da revolução científica e tecnológica habitando uma parte da terra tão rica em recursos naturais, ainda carece de ações para garantir sua qualidade mínima

³⁴ Disponível em:<

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4245128/mod_resource/content/3/Nosso%20Futuro%20Comum.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

de sobrevivência, principalmente o acesso à saúde e a educação.

Neste sentido, Costa e Brasileiro (2016, p. 63-64) defendem que:

[...] as questões ambientais não podem ser o eixo central da constituição de políticas públicas para a Região, antes disso, estas devem ser vislumbradas em função dos Seres Humanos, dos povos amazônidas, de suas necessidades e anseios, tendo a preservação da Cultura e a garantia da Educação como objetivos fundamentais para a sustentabilidade dos diversos povos que nela habitam.

Entretanto, para Loureiro (2002) os amazônidas apenas se tornam sujeito de sua própria história, e não um objeto histórico definido e escrito por estranhos na região, capaz de poder redescobrir e reconstruir sua identidade perdida, gozar de verdadeira liberdade política e cultural e, assim, planejar seu próprio destino, como um homem moderno que vive em harmonia com a natureza e com a própria cultura, ao mesmo tempo, ou criar principalmente a história da Amazônia para seu povo.

Todavia, de acordo com Silva, Costa e Lellis (2018), as pessoas que vivem na Amazônia estão sempre em busca de um novo modo de vida, que estão relacionados à busca pela harmonia entre cultura, natureza e desenvolvimento. Esse desenvolvimento é impulsionado principalmente por avanços tecnológicos e científicos, primeiro no campo da educação por meio de programas de expansão das instituições públicas de ensino superior e investimentos de políticas públicas, além do desenvolvimento da indústria, comércio e serviços, que por sua vez na região amazônica torna-se uma atração demográfica para imigrantes em busca de qualidade de vida.

No entanto, como consequência desse fluxo migratório e do acelerado êxodo rural para as cidades da região amazônica, crescem também os problemas relacionados à educação, à saúde e à segurança da população local, visto que a precária infraestrutura instalada nas pequenas cidades da Amazônia e todos os sistemas de atendimento à população, tais como: esgoto, coleta de lixo e tratamento de água passam a ser insuficientes por conta do inchaço populacional. Esse desenvolvimento desenfreado e desorganizado tem promovido na Amazônia sérios problemas sociais, refletidos no aumento da desigualdade social e, consequentemente, problemas na educação e na formação dos jovens, que desde muito cedo acabam se envolvendo com a violência, as drogas, a prostituição e o abandono. (SILVA; COSTA; LELLIS, 2018, p. 134).

Além da prevenção, as habilidades podem promover o desenvolvimento de atitudes e consciência, que valorizam as relações, criam afeto, empatia, melhoram as habilidades reflexivas de resolução de problemas, e efetivamente na qualidade de vida. Entretanto, em meio a toda a diversidade que esta região apresenta, ao estabelecer habilidades para a vida antes de mais nada, devem ser consideradas ações de qualidade de vida como

possibilidades de ajuda aos amazônidas para enfrentarem e se prevenirem de situações de risco que impeçam o seu pleno desenvolvimento.

Neste sentido, Ribeiro e Brasileiro (2017) reforçam que a ênfase na diversidade da região amazônica não deve ser limitada ao conhecimento local e especialmente no contexto da globalização mundial. O conhecimento científico e tecnológico avançado devem promover o intercâmbio entre os países e difundir a cultura do capitalismo mundial para as sociedades subdesenvolvidas torna-se cada vez mais próxima. No entanto, diante da globalização, os parâmetros devem ser definidos conforme os desejos da população local, pois, “[...] se antes a Amazônia se via, mas não via o mundo, devido os seus apagões estruturais, hoje a Amazônia consegue ver muito do mundo, mas a opacidade do capitalismo não nos deixa enxergar nossas próprias raízes, nossas diversidades culturais e sociais” (COSTA; BRASILEIRO, 2016, p. 71).

Assim, limitar o próprio conhecimento de seu campo significa negar aos amazônidas o direito ao conhecimento universal criado pelo homem ao longo da história, e também a possibilidade de alienação, pois somente diante de fatos conhecidos, podemos criar opiniões coerentes básicas. Sentindo que o mundo está se tornando uma comunidade global, entendemos que o local e o geral estão inter-relacionados, dependentes um do outro e um afetando o outro. Assim, a região amazônica não deve ser analisada como se fosse uma região isolada do restante do país,

[...] de certo modo, pode-se dizer que, sociologicamente falando, a Amazônia não existe. O que existe é uma sociedade nacional em que a reprodução do capitalismo constitui cada vez mais um processo tenso que se expressa na proliferação de conflitos no campo e na cidade [...] na cabeça de um grande número de pessoas neste país, especialmente na cabeça de inúmeros tecnocratas, a Amazônia é um deserto a ser ocupado. (MARTINS, 1980, p. 67-68).

Assim, destacamos que estamos diante de uma verdadeira invasão capitalista na Amazônia, que a cada dia vem moldando a sociedade no processo de ocupação decorrente de ações que visam diretamente o desenvolvimento econômico no meio rural, com a justificativa perante a necessidade de melhorar a qualidade de vida dos moradores e diminuir as desigualdades sociais do país. No entanto, muitas dessas iniciativas carecem de políticas públicas sustentáveis essenciais e urgentes para os amazônidas e o meio ambiente que vivem.

2.2.5 Políticas públicas: discussões atuais para além do território amazônida

Quando se trata da região amazônica, as pessoas pensam primeiro na floresta com a sua enorme flora, fauna e rios. De modo categórico, destacamos que a densidade populacional sempre estava associada a uma região inferior a outras partes do país, devido possuir uma grande fauna, flora, indígenas, ribeirinhos, etc., que sinalizam um grande vazio demográfico. Todavia, não é geralmente considerado que, além desses aspectos, existem nesta área cidades e pessoas, da região e de fora, como todos os brasileiros, também lutam por uma vida digna.

A vida dos povos da Amazônia apresenta, assim, inúmeros desafios. Sabe-se que ao se estudar um lugar específico não se pode esquecer o contexto no qual esse está inserido, e a Amazônia, fazendo parte de um contexto macro de diversidades existentes no Brasil, não foge à regra. Nessa região, existem peculiaridades étnicas, culturais, socioeconômicas, ambientais, dentre outras, as quais sempre implicarão em desafios a serem superados, para qualquer política pública poder ser bem-sucedida. (BATISTA; QUARESMA, 2017, p. 210).

Segundo Becker (2007), existem diferentes concepções a respeito da Amazônia. Globalmente, existe a concepção de que a Amazônia é uma grande unidade de conservação, com áreas verdes preservadas para a “saúde” do planeta, por isso as pessoas se preocupam com o desmatamento e seu impacto no clima e no aquecimento global, além de perda de biodiversidade e, mais recentemente, questões de água. Aquela cognição global que têm duas raízes distintas: um problema que ocorre no nível dos símbolos culturais advém da legitimação das questões ambientais pelos ambientalistas preocupados em proteger o meio ambiente. A outra é econômica e geopolítica, relacionada à abundância de recursos naturais na Amazônia, vista como capital natural com o desenvolvimento de novas tecnologias (biodiversidade - a base do progresso).

Ao destacar ainda como a Amazônia é concebida ao nível nacional e regional/local, Becker (2007) ressalta que ao nível nacional predomina a concepção de área de expansão da economia e da sociedade nacional.

As políticas para a integração do território nacional corresponderam a uma ação rápida e combinada para, simultaneamente completar a ocupação do território, incorporando o centro-oeste e a “ilha” amazônica; modernizar e expandir a economia nacional articulando-a à internacional; estender o controle do Estado a todas as atividades e a todos os lugares. [...] a integração do território foi usada como um recurso simbólico para a construção do “Grande Brasil” e, neste contexto, a ocupação da Amazônia tornou-se prioritária. Em outras palavras, as políticas para a integração do território visavam à remoção dos obstáculos

materiais e ideológicos à expansão capitalista moderna. (BECKER, 2010, p. 144).

Entretanto, a Amazônia é socioculturalmente diversa e enorme, isso precisa ser considerado na hora de implementar políticas públicas para a região, atender a particularidade e entender as condições aqui desenvolvidas tornam tudo mais complicado.

Colares e Colares (2011) apontam que a diversidade no Brasil não se limita apenas pela diversidade étnica, mas pela diversidade cultural em toda a Amazônia. Ao abordar o termo igualitarismo, os autores observam que essas culturas não são tratadas de forma igualitária, ou seja, eles não estão se referindo a um senso de importância, mas sim a respeito de um tratamento diferenciado que é dado, como se algumas tradições fossem mais importantes que outras. Além disso, a falta de consciência das diferenças culturais pode afetar diretamente e/ou representar a implementação de políticas públicas. Dessa forma, nesse mosaico cultural brasileiro, destacamos que o tom tinha que ser baseado em:

[...] respeito e [na] valorização do diferente, especialmente quando este se encontra em condição de inferioridade, reclama como condição preliminar de desenvolvimento de uma educação para a diversidade [...] e requer a adoção de políticas e estratégias de implantação em que sejam alicerçadas no coletivo. (COLARES; COLARES, 2011, p. 2).

Nessa direção, Castro (2005) destaca que as diferenças regionais localizadas na distribuição dos recursos tornam necessária uma reflexão sobre as condições históricas dos territórios brasileiros. Mesmo entre as cidades menores e mais pobres, o Sul estava muito mais bem equipado, e as diferenças entre o Norte e o Nordeste falam muito sobre a diferença na história de ocupação dessas áreas.

Dessa forma, a região amazônica é considerada um campo de interesse internacional na reconfiguração global, por reproduzir contradições crescentes com base em políticas públicas e programas de desenvolvimento que promovem tanto o crescimento econômico quanto a desigualdade social. Os padrões de ocupação têm contribuído significativamente para a realidade vivida na Amazônia neste século XXI, refletindo as disparidades regionais na implementação de políticas públicas e na alocação de recursos, agravando as desigualdades no acesso aos direitos sociais.

Por exemplo, uma cidade que fica a 100 km na região sul e sudeste é considerada próxima e de fácil acesso. Já em alguns contextos amazônicos é de difícil acesso, pois muitas vezes esse transporte só se dá através de embarcações precárias que levam horas e horas para alcançar seu destino. Na maioria das vezes essas especificidades são totalmente desconsideradas pelos implementadores das políticas, o que leva ao agravamento das distorções que já são gigantescas entre as

regiões brasileiras, em especial a região amazônica. (SANTANA; BRITO, 2018, p. 93).

Diante disso, as políticas públicas voltadas para a região amazônica devem ser adaptadas às especificidades deste bioma, considerando toda a estrutura sociocultural, produtiva e ambiental. Para Corrêa e Hage (2011), são situações existenciais tão ricas que compõem o manancial de:

[...] saberes, experiências e tecnologias produzidas pelas populações da região e, em especial do meio rural, é inadmissível que as políticas e práticas educacionais vigentes continuem a ser planejadas e materializadas desconsiderando essas especificidades existenciais que constituem os modos de existir próprios da Amazônia. (CORREA; HAGE, 2011, p. 96).

Dessa forma, entendemos que as políticas públicas na região amazônica também devem seguir o mesmo rumo, “[...] que seja capaz de produzir mudanças, tanto na compreensão, quanto no enfrentamento dos preconceitos e das injustiças” (COLARES; COLARES, 2011, p.1), em sua luta pelos direitos à terra, à água, às florestas, ao trabalho e à vida, onde se possa construir e colocar em prática as raízes da esperança para novos horizontes e novos paradigmas de convívio. Portanto, é preciso promover políticas públicas que considerem a diversidade geográfica e sociocultural. A esse respeito, Assis, Rus Perez e Colares (2018, p. 207) argumentam que:

Da mesma forma que um mundo globalizado permite que identifiquemos situações e problemas semelhantes ao redor do planeta, também nos dá condições de pensar de forma articulada e global, reunindo todo tipo de profissionais para elaborar, implementar, avaliar e dar continuidade a um ciclo de políticas que não sejam mais só sociais, só ambientais ou só educacionais, mas que sejam efetivamente públicas.

No entanto, antes de investir em políticas públicas dirigidas para os amazônidas, devemos compreender que toda política pública parte do Estado brasileiro, ou seja, são ações do Estado que “[...] requer um olhar para além dos muros, para que se veja, interprete e analise a ligação extrema entre as formas de se fazer essas políticas junto aos interesses das relações de poder globalizadas, conservadoras e excludentes” (MATIAS; BARROS, 2019, p. 342).

Ao voltarmos um pouco no tempo, constatamos que a Constituição Federal 1988³⁵, considerada a mais cidadã entre as anteriores, apresenta novas perspectivas para a

³⁵ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 jan.

redemocratização do país, evidenciando maior peso devido a todo o movimento político e social na defesa dos direitos humanos, sociais e culturais.

De um Estado executor de políticas públicas, passou a ser um Estado promotor e regulador, sendo esta mudança, de acordo com os princípios neoliberais, indispensável para garantir a estabilidade social e econômica ao País. Uma das medidas tomadas foi o processo de descentralização, que consiste no repasse para os Estados, municípios e sociedade das responsabilidades sociais, antes executadas pelo Estado. Após mudanças na Constituição Federal de 1988, a exemplo da Emenda Constitucional n.º 19 de 1998 que trouxe alterações nos princípios e normas da administração pública, ocorreu uma maior integração entre o Estado e a sociedade, visando a descentralização. Porém, compreende-se que neste processo de repasse de responsabilidades, a sociedade basicamente passa a ser representada pelas empresas privadas, organizações não governamentais (ONGs), fundações, institutos, Organizações Sociais (OS) e outras entidades não estatais, que assumiram a execução de políticas públicas em diversas áreas sociais. (RIBEIRO; BRASILEIRO, 2017, p. 171).

Dessa forma, enfatizamos que essa descentralização é vista como uma estratégia para manter o país afastado, em certa medida, de suas responsabilidades sociais, enquanto introduz novas formas de controle. Embora a gestão dos gastos públicos no Brasil tenha tomado forma e a participação cidadã seja agora parte necessária da formulação e implementação de políticas públicas, isso não garante a eficiência dos serviços prestados, nem assegura uma gestão democrática estratégica que consolide políticas públicas. Portanto, vale ressaltar que a descentralização pretende atender às demandas do atual estágio de transformação do sistema capitalista, que opera em todo o mundo sob a orientação de organizações internacionais como o Banco Mundial (BM). (CORREA; HAGE, 2011; RIBEIRO; BRASILEIRO, 2017).

Outro aspecto relacionado diz respeito à ausência de participação social na elaboração dessas leis e políticas públicas. Frequentemente, essa falta de envolvimento ocorre devido à falta de representação, resultando em uma desconexão entre o que é produzido e a realidade. Em resposta, Colares (2006) destaca que a política pública deve ser entendida como o produto de um processo longo e complexo, que envolve diversos interesses, confrontos e negociações entre diferentes instâncias e os atores envolvidos.

Corroborando, Batista e Quaresma (2017, p. 209) anunciam:

O Estado atua, assim, como um regulador das ações sociais, inserindo os direitos sociais e incorporando-os ao exercício da cidadania. A cidadania, dessa maneira, vem sendo forjada ao longo dos anos, ao valorizar a consideração do sistema em detrimento à consideração do sujeito. A máquina estatal, como um mecanismo controlador do povo, tem impedido a participação popular nas decisões

relacionadas às políticas públicas do país. O cenário que vislumbramos está centrado na necessidade de reação consciente e responsável às imposições explícitas de não participação da sociedade na formulação e decisões relacionadas às referidas políticas públicas.

Assim, observamos a necessidade de analisar as políticas públicas no contexto das reformas sustentadas pela globalização e privatização dos serviços públicos. Destacamos que por trás de tudo isso está a desresponsabilização de pessoas que deveriam ser representantes do povo, que além de não “fazerem” políticas duradouras, deixam de lado suas responsabilidades para cuidar de interesses pessoais e, muitas vezes, desviam recursos de investimentos para a população. Infelizmente essa atitude de peculato, nas mais diversas áreas do governo, não é apenas uma prática da política nos níveis mais altos, isso também acontece em outros setores públicos. A corrupção, por exemplo, é também um grande problema, pois, na atitude de quem “vende” voto, colocam no poder pessoas que não têm caráter e nenhum envolvimento com a política social (COLARES, 2006; CORREA; HAGE, 2011).

Nessa perspectiva, Castro e Colares (2017, p. 75) denunciam e questionam:

A corrupção destrói vidas, pois não permite que os investimentos em educação e saúde cheguem a seus destinos e com isso tira o alimento e o conforto das crianças e os leitos dos hospitais. Se não bastasse, o Senado Federal acaba de aprovar em primeiro turno a PEC 55, prejudicando a população mais pobre, pois congelar os investimentos em educação e saúde é decretar o caos a médio e longo prazo. É óbvio que em 20 anos continuará a nascer mais pessoas, poderão ocorrer epidemias, como a mais recente, do zika vírus, o que compromete o sistema de saúde e serão necessários altos investimentos para atender a essas novas demandas. Como o contingencial que está aí não é suficiente, a precariedade é dominante, como será então se aumentar as demandas e investimentos continuarem estagnados?

Entretanto, é preciso mais do que discursos e contingências. São necessárias políticas públicas sustentadas e de longo prazo, que visem e que realmente atendam às expectativas da sociedade, tanto garantindo quanto valorizando seus valores, para poder combater a desigualdade social e educacional em vários sentidos, principalmente no cenário amazônico. O fato é que, ao longo dos anos, a população amazônica sofreu com falta de comprometimento das políticas públicas, dando espaço para preconceitos, abandono, não reconhecimento pela própria identidade e direitos iguais para todos, principalmente pela falta de conhecimento das vidas, cultura, conhecimento e identidades de homens e mulheres amazônidas.

Neste entendimento, Castro e Colares (2017) destacam que as desigualdades

sociais estão presentes em todo o Brasil, independentemente da região. Isso realça a necessidade de implementar políticas públicas verdadeiramente focadas em promover igualdade de acesso para todos, bem como medidas compensatórias por meio de programas governamentais. A efetividade dessas ações depende da vinculação com outros fatores de desenvolvimento, englobando áreas como saúde, educação, infraestrutura e lazer, tornando evidente a dificuldade de alcançar resultados mais significativos em regiões menos desenvolvidas. A desigualdade social no Brasil está intimamente relacionada a fatores como cor/etnia da pele, localização geográfica de residência e tempo de cidadania. Essas questões devem ser abordadas para promover uma sociedade mais justa e igualitária em todo o país.

Diante das possíveis contradições entre ricos e pobres, vida e morte, é crucial que a formulação e implementação de políticas públicas na região amazônica considere sua diversidade. Não valorizar essa diversidade pode acarretar prejuízos para todos, visto que essas questões são relevantes para todos os habitantes da terra, especialmente em uma região tão rica em recursos naturais como a Amazônia.

Embora a questão ambiental não deva ser o único eixo central na constituição das políticas públicas da região, é essencial concebê-la a partir do ser humano e dos povos da Amazônia, considerando suas necessidades e aspirações. A preservação cultural e a garantia de uma educação segura devem ser metas fundamentais para o desenvolvimento sustentável dos diversos povos que habitam essa região. Portanto, é de extrema importância que as políticas públicas sejam abrangentes, holísticas e centradas nas pessoas, buscando equilibrar a proteção ambiental com o bem-estar social, visando assegurar a qualidade mínima de vida para todos, incluindo acesso a serviços essenciais como saúde e educação, respeitando e valorizando a riqueza cultural e a diversidade presente na região, possibilitando um desenvolvimento sustentável e justo para todas as comunidades que a compõem (CASTRO; COLARES, 2017; RIBEIRO; BRASILEIRO, 2017).

As novas formas de redes de políticas têm recebido destaque devido às suas características específicas. Esse modelo envolve múltiplos atores no processo, incluindo o controle e a avaliação da política pública, e agências estatais descentralizadas, mas interdependentes. Nenhuma agência possui controle completo do processo, implicando em diferentes desafios para os gestores dessa rede de políticas. Além disso, essas mudanças ressaltam transformações na definição e implementação de políticas públicas que ocorreram ao longo do tempo:

[...] estruturas organizacionais hierarquizadas e unitárias — como fica expresso

nos organogramas dos ministérios, secretarias e organizações unitárias —, mas atualmente estas estruturas vêm sendo substituídas por outras, caracterizadas como policêntricas e reticulares. (FLEURY; OUVÉNEY, 2007, p. 7).

Dessa forma, compreendemos ser importante saber se alguma política pública é articulada e coerente com as realidades regionais e nacionais, para um ambiente propício ao sucesso não só dos programas educacionais, mas de todas as políticas públicas, sob pena de continuar havendo dificuldades para alcançar a qualidade e o desenvolvimento social desejado.

Não são apenas as mudanças econômicas que devem ser levadas em conta na formulação de políticas para a educação. Quando se observam dados oficiais que traçam um perfil do ensino médio incipiente e se cruzam esses dados com a realidade da educação pública vigente, nota-se que o sistema educacional como um todo precisa ser reestruturado e a escola seja o espaço social da diversidade cultural do país e da região amazônica. Há realmente que se primar por uma mudança estrutural e de valores que caminhe na direção da construção do novo, que possibilite a expansão das potencialidades humanas, da capacidade crítica e criativa dos jovens e adolescentes que vivem nessa região do país, para que seja, de fato, um lugar de inclusão social e espaço de afirmação de uma identidade pluricultural. (FERREIRA; BRASILEIRO, 2019, p. 63).

Por fim, ressaltamos a importância de mais pesquisas científicas, incluindo a promoção de políticas públicas nessa região, que consideram os temas abordados anteriormente e sua aplicabilidade no contexto da Amazônia, dada sua enorme diversidade e singularidade, que atenda verdadeiramente a realidade local. Além da ação intersetorial e das políticas públicas de saúde, também possam ser incluídas junto as políticas econômicas, sociais, ambientais, onde se possa esperar que a sociedade alcance o objetivo de manter seus cidadãos saudáveis e atingir seu pleno potencial com qualidade de vida e longevidade humana.

2.2.6 Considerações finais

A floresta amazônica é muito maior do que podemos observar. Vai ainda mais longe, pois se trata de um museu geográfico de espécies ameaçadas de extinção, um espetacular parque científico e tecnológico da natureza, um complexo de vida, formado por um poderoso serviço ambiental natural e multifuncional, que chama atenção para reconhecer as complexidades expressas por seu vasto território, onde possamos refletir sobre o conceito construído, arbitrário, e imbuído de intenção e historicidade, a qual passou e continua passando por diversas mudanças, das quais as mais importantes correspondem ao contexto da

investigação da biodiversidade, diversidade sociocultural e produtiva, tanto dos envolvidos em sua destruição quanto aqueles com um desejo de preservá-la. Toda essa iniciativa de proteção da floresta segue o mesmo caminho e bate nas mesmas teclas. Assim, é essencial que reavaliemos nossas concepções e busquemos genuínas inovações para enfrentar os desafios que a proteção da floresta amazônica requer.

Nesse sentido, Severino (2006) defende que é necessário construir uma nova sociedade. Uma sociedade compromissada com a moral, a educação e a política, todavia precisa desenvolver conhecimentos estéticos, científicos, filosóficos e éticos, que contribuam problematizando e refletindo sobre mudanças climáticas, biodiversidade e educação na/para a Amazônia.

Para tanto, destacamos que estamos diante de uma verdadeira invasão da Amazônia. Uma invasão que organiza a nova sociedade em um processo de ocupação decorrente de ações que visam diretamente o desenvolvimento econômico, onde reside a justificativa na necessidade de melhorar a qualidade de vida de seus habitantes, reduzindo assim as desigualdades sociais tão acentuadas no país. Entretanto, só pode ser alcançado com a adoção de políticas públicas sustentáveis essenciais para os povos amazônicos e o meio ambiente em que vivem.

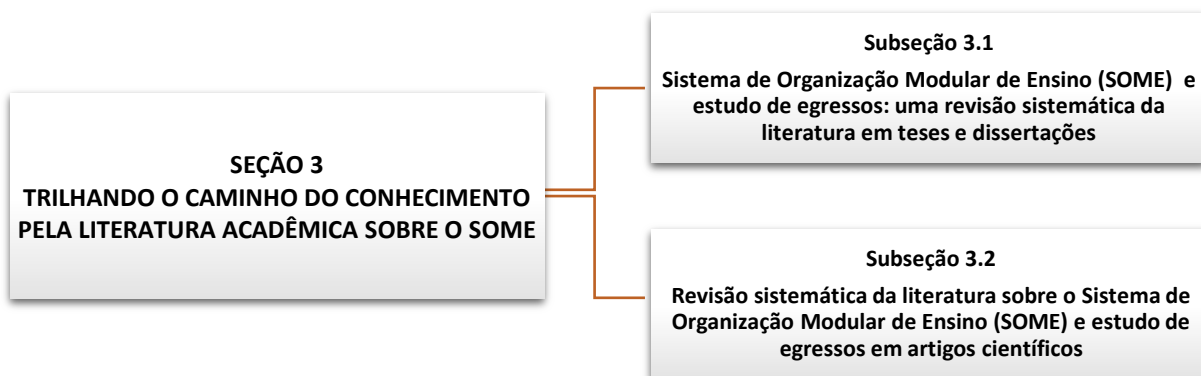
Por fim, ressaltamos a importância de mais pesquisas científicas, incluindo a análise de políticas públicas na região amazônica que considerem sua aplicabilidade dada sua diversidade e singularidade, para a que atendam verdadeiramente as realidades locais, principalmente os anseios de suas populações e comunidades.

Na seção 3 (três) a seguir, apresentamos a revisão da literatura sobre o SOME e estudo de egressos.

3 TRILHANDO O CAMINHO DO CONHECIMENTO PELA LITERATURA ACADÊMICA SOBRE O SOME

Esta seção está dividida em 2 (duas) subseções, sendo a 3.1 “Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e estudo de egressos: uma revisão sistemática da literatura em teses e dissertações” e a 3.2 “Revisão sistemática da literatura sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e estudo de egressos em artigos científicos”, conforme ilustrado no organograma 7.

Organograma 7 - Organização da seção 3 da dissertação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após uma visão geral da estrutura da seção da seção 3, adentramos na subseção 3.1, dedicada à revisão sistemática da literatura em teses e dissertações. Nesta subseção, utilizamos um poema autoral com a intenção de proporcionar que os leitores compreendam antecipadamente o assunto em questão que será tratado posteriormente. Em seguida, na subseção 3.2, focamos na discussão sobre uma análise quali-quantitativa de artigos científicos sobre o SOME e estudo de egressos disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período de 2010 a 2024.

3.1 Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e estudo de egressos: uma revisão sistemática da literatura em teses e dissertações³⁶

³⁶ Esta seção está publicada originalmente como artigo na Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales, no volume 17, n.7, p. 01-30, 2024. Disponível em: <<https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8011/5047>>. Acesso em: 04 jul. 2024.

No vasto campo do saber, onde a mente floresce,
O SOME desponta, em estudos, em tese e dissertação.
Revisão sistemática da literatura aquece,
A busca por respostas, por cada indagação.

Desde mil novecentos e noventa e oito,
Até dois mil e vinte e três, um largo período,
A CAPES em sua missão, com viço, não se esquivava,
Revelando o SOME em cada cenário tido.
Metodologia sólida, na análise criteriosa,
Systematic Search Flow, a pesquisa aprimorando,
Oito novas dissertações, em sua riqueza preciosa,
E três dissertações internacionais, o conhecimento ampliando.

Um panorama diverso, em teses e dissertações,
Cada autor, uma voz, uma contribuição singular,
Enriquecendo o campo do saber com suas indagações,
E expandindo os horizontes, a ciência a iluminar.

Nas conclusões, a clareza resplandece,
O SOME, um farol na escuridão do desigual,
Mitiga distâncias, dá voz àquele que se esquece,
Mas ainda há desafios, a demandar cuidado integral.

Infraestrutura, qualidade, interação,
Comunidades locais, professores a valorizar,
Em cada verso, em cada ação,
Há o chamado à melhoria, a persistir, a lutar.

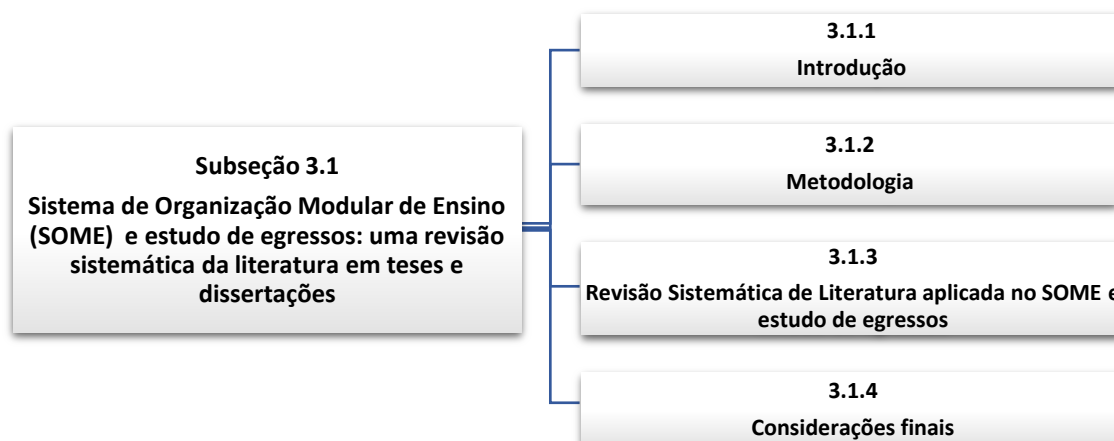
No emaranhado de ideias, de análises profundas,
O SOME ecoa, como um hino de esperança,
Na educação, o seu papel se conduz,
Em cada verso, uma narrativa de mudança.

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (2023).

Após a apreciação do poema, destacamos que a subseção 3.1 “Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e estudo de egressos: uma revisão sistemática da literatura em teses e dissertações”, objetiva realizar uma análise quantitativa das pesquisas relacionadas ao SOME e o estudo de egressos no contexto educacional do estado do Pará, utilizando a base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para atingir esse propósito, adotamos a metodologia da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), empregando o método conhecido como *Systematic Search Flow* (SSF) para identificarmos, coletarmos e analisarmos as pesquisas que abordam o tema em questão.

A subseção está dividida em quatro subseções, conforme o organograma 8.

Organograma 8 - Organização da subseção 3.1 da seção 3.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

3.1.1 Introdução

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)³⁷ é uma modalidade de ensino genuinamente paraense, que surgiu na década de 1980, inovando na forma de proporcionar educação às comunidades remotas da Amazônia paraense.

Para Costa, Oliveira e Nascimento (2020), essas comunidades enfrentavam desafios educacionais, principalmente devido à falta do ensino regular, não atendendo às demandas específicas das localidades, uma vez que as vastas distâncias desse estado e os meios de transporte disponíveis tornavam, e ainda tornam, inviável a presença regular de professores.

Com isto, o SOME surge como uma resposta às demandas de movimentos sociais (SOUSA, 2020) com o intuito de conferir maior flexibilidade e modularidade ao processo de aprendizagem, tornando a educação mais adaptável às necessidades individuais dos alunos.

Segundo o Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio: Volume II (2021, p. 523)³⁸:

[...]o funcionamento do SOME ocorre em sistema de rodízio de professores que passam por quatro localidades durante um ano letivo, em períodos chamados de módulos. Ao todo são quatro módulos por ano, com duração de no mínimo 50 dias

³⁷ O SOME é uma modalidade educacional paraense respaldada pela Lei n.º 7.806, datada de 29 de abril de 2014, e regulamentada no artigo 2º da referida lei visando “garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.” (PARÁ, 2014, p. 1).

³⁸ Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2024.

para atender os 200 dias letivos exigidos pela LDB 9.394/96. As disciplinas são ofertadas em blocos de acordo com as áreas de conhecimento. Todos os professores são lotados com carga horária de 200 h/m, exigidas no mínimo 24h em regência de classe e 16h em projetos quando necessário. Caso haja pendências de oferta de disciplinas ocorre a reposição paralela das mesmas, como previsto na Lei nº 7.806/2014. (PARÁ, 2021, p. 523).

Porém, as condições precárias das instalações onde esse sistema modular é implementado representam um desafio, pois muitas vezes, as aulas são ministradas em barracões improvisados, com recursos didáticos escassos e em estado precário, comprometendo a qualidade do ensino oferecido. Apesar desses obstáculos, é possível destacar o envolvimento, a motivação e o compromisso dos profissionais da educação em contribuir para a formação dos estudantes (QUEIRÓS, 2010).

Desde sua implementação inicial, o Sistema Modular tem sido gradualmente expandido para outros municípios do Pará. O Relatório de Gestão da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/Pará, 2022) demonstra que o SOME está presente em 20 unidades regionais de educação, abrangendo 88 municípios e alcançando 499 localidades por meio de Termos de Cooperação Técnica entre a SEDUC e as Prefeituras. Essa abrangência inclui 30 comunidades quilombolas em 10 municípios, 45 aldeias indígenas em 12 municípios e 23 comunidades de assentamentos em 11 municípios (SEDUC/PARÁ, 2022). Segundo este Relatório, esses números demonstram um aumento na cobertura educacional nas áreas rurais do estado, evidenciando o papel crucial do SOME como uma política educacional essencial.

Conforme o Documento Curricular do Estado do Pará, etapa Ensino Médio (2021), o SOME desempenha um papel fundamental na democratização do acesso à educação, proporcionando oportunidades também para que muitos egressos do ensino médio modular adentrem no ensino superior.

O termo "egresso" se relaciona, na língua portuguesa, a alguém que saiu ou se afastou de determinado lugar, ou seja, uma pessoa que deixou de fazer parte de uma sociedade ou comunidade à qual estava vinculada (GONÇALVES, 2021). Do ponto de vista da legislação educacional, o vocábulo "egresso" é referente a alguém que concluiu seus estudos, obteve seu diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

Por outro lado, Pena (2010) destaca que a definição e a relevância do termo "egresso" para o campo educacional representa desafios de diversas razões, como: a escassez de estudos elaborados e publicados sobre o termo, a complexidade inerente ao próprio conceito, em termos semânticos, e as analogias relevantes que podem interferir na construção epistemológica coerente do aspecto pedagógico das teorias sobre o assunto a ser investigado,

onde ainda existem poucas publicações relacionadas a egressos, principalmente ao se tratar de pesquisas sobre egressos do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME).

Assim, este estudo bibliográfico visa analisar publicações sobre o SOME e estudo de egressos e está dividido em cinco seções, sendo esta a primeira, seguida da metodologia, depois apresenta a aplicação do método SSF e suas atividades, seguida da análise das Tese e Dissertações do portfólio da RSL, as Considerações finais e Referências.

3.1.2 Metodologia

Neste estudo bibliográfico optamos pela Revisão Sistemática da Literatura (RSL), um método reconhecido por sua capacidade de identificar, selecionar, avaliar, interpretar e resumir estudos relevantes em uma determinada área de pesquisa. Para Ferenhof e Fernandes (2016), a revisão sistemática da literatura é considerada um método de investigação científica que segue um protocolo rigoroso e bem definido, utilizando abordagens sistemáticas para responder a uma pergunta de pesquisa formulada de maneira explícita. Dessa forma, indagamos: Quais teses e dissertações têm analisado o projeto SOME e trazido estudos sobre seus egressos?

Visando suprir as deficiências existentes no campo da revisão de literatura, o método *Systematic Search Flow* (SSF) foi desenvolvido por Ferenhof e Fernandes (2016). Para isso, os autores conduziram uma análise abrangente de diversos cursos, artigos, métodos, *frameworks*, sistemáticas e melhores práticas relacionadas ao tema.

O método SSF se destaca como uma ferramenta sólida e fundamentada, destinada a preencher lacunas no campo da revisão de literatura, visando sistematizar o processo de busca em bases de dados científicas, e podendo ser aplicado tanto em revisões sistemáticas quanto integrativas, dependendo da estratégia definida para sua utilização (RIBEIRO; BRASILEIRO, 2022).

O método SSF é composto por quatro fases e oito atividades, conforme ilustrado na figura 5, onde podemos visualizar a sua organização por meio de fases e atividades distribuídas em cada etapa de maneira objetiva. Essa disposição facilita a compreensão e a navegação das etapas de execução desse método.

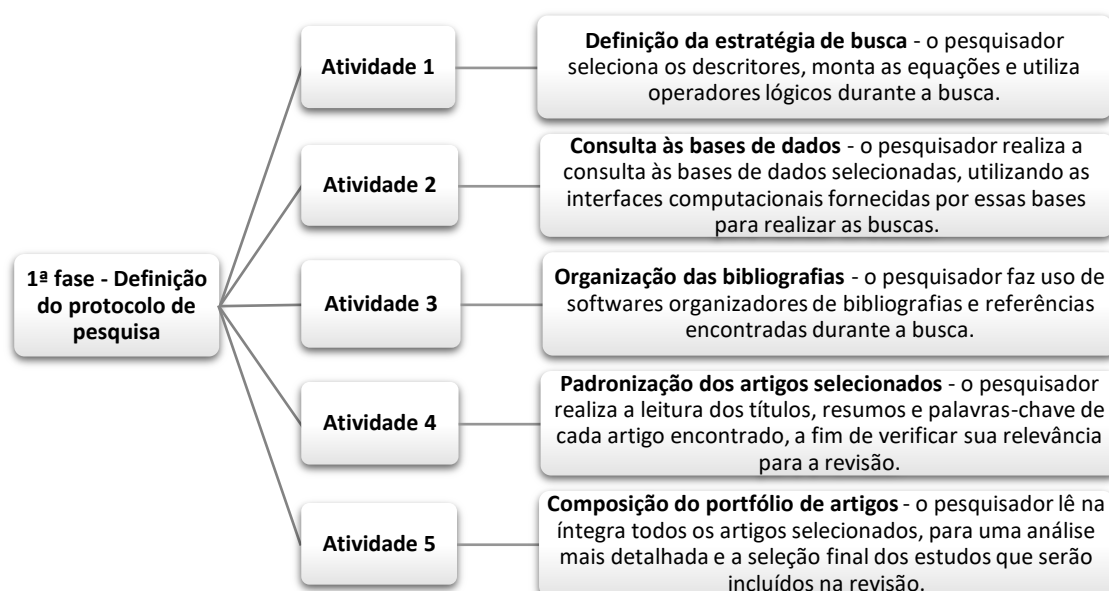
Figura 5 - O método SSF: suas fases e atividades correspondentes.



Fonte: Ferenhof e Fernandes (2016, p. 556).

Além disso, enfatiza a importância da condução sistemática do processo e da apresentação dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, o que possibilita a construção de inferências. Segundo Ferenhof e Fernandes (2016), a 1ª fase (definição do protocolo de pesquisa) é constituída por cinco atividades específicas, conforme organograma 9.

Organograma 9 - 1ª fase do método SSF e suas atividades.

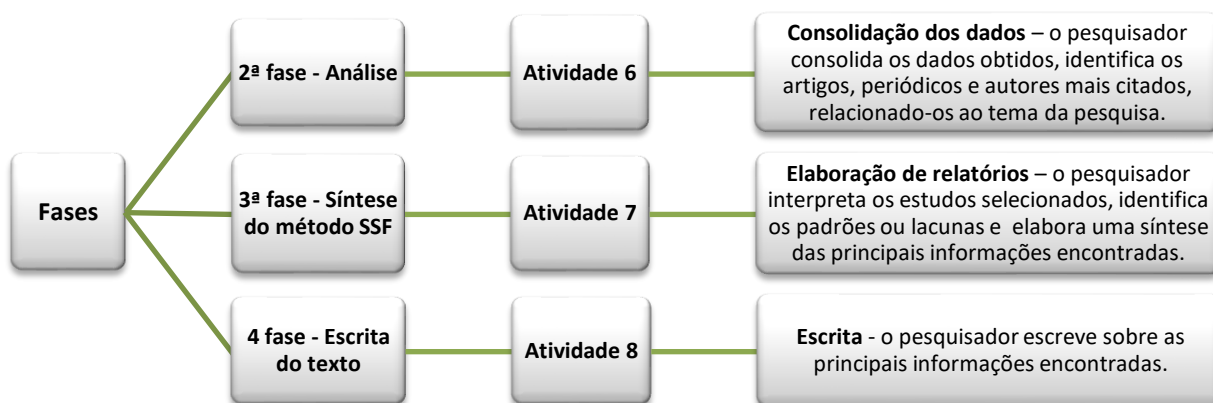


Fonte: Elaborado pelo autor (2024), a partir de Ferenhof e Fernandes (2016).

As atividades da 1ª fase do método SSF - Definição do Protocolo de Pesquisa, ilustradas na figura anterior, têm como objetivo estabelecer estratégia de busca nas bases de

dados, na organização das bibliografias, na avaliação quanto a relevância e seleção dos artigos, que serão analisados de forma mais detalhada no portfólio. Dando continuidade na aplicação do método SSF, o organograma 10 elucida suas fases 2, 3 e 4 e as respectivas atividades.

Organograma 10 – Fases 2, 3 e 4 do método SSF e suas atividades.



Fonte: Elaborado do autor (2024), a partir de Ferenhof e Fernandes (2016).

Após visualizarmos o organograma 10, que detalha as fases 2, 3 e 4 e suas atividades, podemos compreender integralmente o objetivo do método *Systematic Search Flow* (SSF). Em seguida, passamos à aplicação deste método nesta revisão sistemática da literatura.

3.1.3 Aplicação do método SSF e suas atividades

Na Atividade 1 (Estratégia de busca) da 1ª (primeira) fase foi selecionada a sigla *SOME* como descritor para a primeira consulta. Em busca de maior precisão, será utilizado o operador booleano *OR*, seguido do descritor anterior por extenso - *Sistema de Organização Modular de Ensino*. E a base de dados adotada foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para realizar as buscas, na atividade seguinte, por ser uma decisão fundamentada na extensa coleção de registros bibliográficos existentes nela, que abrange publicações desde o ano de 1987. Nesta atividade também foram definidos critérios para a eliminação

Na Atividade 2 (Consulta às bases de dados) empregamos o descritor *SOME* na base de dados, o que resultou em um amplo conjunto de 130.79 Teses e Dissertações no Catálogo da CAPES. Após esse achado, acrescentamos o operador booleano *OR*, seguido do

descriptor anterior por extenso *Sistema de Organização Modular de Ensino*, resultando em 140 Teses e Dissertações.

A Atividade 3 (Gestão de documentos) foi suprimida e avançamos direto para a Atividade 4 (Padronização e seleção dos documentos), onde realizamos a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos das 140 teses e dissertações, buscando eliminar aquelas que não continham a sigla SOME ou o termo por extenso, ou o estudo de egressos do SOME, por não estarem alinhadas com o objeto de estudo dessa RSL. Como resultado desta atividade, apenas 12 Teses e Dissertações foram mantidas, uma vez que as demais abordavam uma variedade de temas que não se relacionavam com o SOME e seus egressos.

A 5ª Atividade (Composição do portfólio de documentos), última da 1ª fase do método, foi elaborada uma lista com os 12 (doze) trabalhos selecionados na atividade anterior, organizados por ordem crescente de ano de publicação.

Assim, no quadro 1, na página seguinte, se encontra o demonstrativo da Tese e das Dissertações que compõem o Portfólio da RSL, identificadas por autor/ano, título, modalidade e instituição a qual o trabalho de conclusão do curso está vinculado. Cabe destacar que dos 12 (doze) trabalhos, 9 (nove) deles foram realizados por mulheres e 5 (cinco) defendidos em plena pandemia da covid-19.

Quadro 1 - Demonstrativo de tese e dissertações do portfólio do estudo segundo autor/ano, título, modalidade e IES³⁹

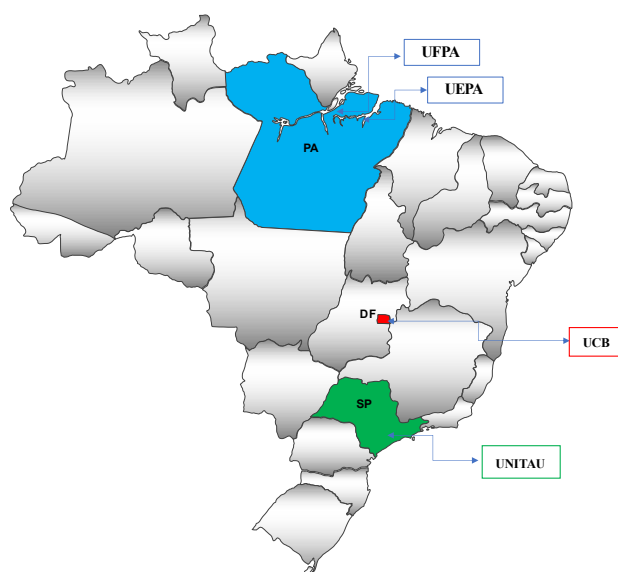
Autor/Ano	Título	Modalidade	IES
Rosivânia Maciel Oliveira (2010)	Elementos administrativos pedagógicos do SOME nas percepções de seus atores.	Dissertação	UCB
Aldeíse Gomes Queiróz (2010)	O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará: contribuição para o desenvolvimento educacional do município de Abaetetuba.	Dissertação	UNITAU
Conceição de Nazaré Moraes Brayner (2013)	Um estudo avaliativo do ensino médio modular a partir das diretrizes operacionais da educação básica nas escolas do campo no Pará.	Dissertação	UEPA
Enely Tavares da Silva (2015)	O SOME na comunidade de Tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA: entre o legal e o real observado.	Dissertação	UFPA
João Marcelino Pantoja Rodrigues (2016)	No Espelho do rio o que reflete e o que “SOME”? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves - Pará.	Dissertação	UFPA
Kariny de Cássia Ramos da Silva (2018)	Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do Sistema Modular de Ensino Médio em um Contexto Amazônico.	Dissertação	UFPA
Benedito Nunes Sacramento (2018)	Política de Ensino Médio Modular no Pará: princípios, diretrizes e práticas formativas para a juventude do campo na Amazônia.	Dissertação	UFPA
Viviane Silva Pereira (2020)	O Sistema de Organização Modular de Ensino: um estudo sobre as interfaces entre a cultura vivida e o cotidiano escolar em Vila Cristal – Viseu/PA.	Dissertação	UFPA
Débora Mate Mendes (2020)	Juventude e educação do campo na amazônia: representações sociais sobre o some e as implicações em seus projetos de vida.	Tese	UFPA
Luiza Antônia Cardoso de Melo (2021)	O direito à educação pública e gratuita com qualidade social na amazônia tocantina paraense: (de) formação e/ou (in) visibilidade dos sujeitos do some em uma escola do campo no município de Oeiras do Pará (PA).	Dissertação	UFPA (Cametá/Tocantins)
Sidney Barbosa Carvalho (2021)	O SOME na comunidade de Belos Prazeres em Cametá/PA.	Dissertação	UFPA (Cametá/Tocantins)
Rosilene Ferreira de Almeida (2021)	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	UFPA (Cametá/Tocantins)

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

³⁹ Com o propósito de conduzir uma Revisão Sistemática da Literatura atualizada, realizamos uma última busca na base de dados em 14 de maio de 2024, em resposta a atualização recente na Plataforma Sucupira da CAPES, em função da avaliação dos programas de pós-graduação do país.

No quadro anterior, visualizamos que as 12 (doze) produções que abordam o SOME e seus egressos se encontram distribuídas em 3 (três) estados brasileiros, sendo que o Pará tem 10 (dez) produções, distribuídas por 2 (duas) instituições: Universidade Federal do Pará (UFPA), que possui 9 (nove) dessas produções, sendo 8 (oito) dissertações e 1 (uma) tese, esta no campus-sede da UFPA, em Belém. Quanto às dissertações, 5 (cinco) delas também estão vinculadas ao campus-sede da UFPA e às 3 (três) outras se encontram no campus universitário de Cametá/Tocantins da UFPA, localizado no interior do estado do Pará. Já a Universidade do Estado do Pará (UEPA) possui apenas 1 (uma) dissertação sobre o objeto pesquisado, integrada ao campus-sede da instituição, localizado também em Belém, capital do estado. Já o Distrito Federal, possui 1 (uma) dissertação defendida junto a Universidade Católica de Brasília (UCB), no seu campus-sede, localizado em Brasília, capital do país. Por fim, o estado de São Paulo possui também 1 (uma) dissertação pela Universidade de Taubaté (UNITAU), vinculada ao campus-sede da instituição, localizado em Taubaté, interior do estado. O mapa 1 destaca os estados que abordam o SOME e estudo de egressos.

Mapa 1 - Estados que possuem dissertações e tese.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

No quadro 2, a seguir, apresentamos a Tese e as Dissertações segundo autor/ano, programa de pós-graduação e instituição a qual as produções estão vinculadas. Percebemos que o ano de 2021 se sobressai com 3 (três) dissertações, seguido pelos anos de 2010 e 2018, ambos com 2 (duas) dissertações cada, além do ano de 2020, que apresentou 1 (uma) dissertação e a única tese doutoral, resultando também em 2 (duas) produções encontradas; já os anos de 2013, 2015 e 2016 aparecem com 1 (uma) dissertação apenas, por cada ano.

Quadro 2 - Demonstrativo de tese e dissertações do portfólio do estudo.

Autor/Ano	Programas de Pós-graduação	IES
Rosivânia Maciel Oliveira (2010)	Educação (PPGED)	Universidade Católica de Brasília (UCB)
Aldeíse Gomes Queiróz (2010)	Gestão e Desenvolvimento Regional (GDR)	Universidade de Taubaté (UNITAU)
Conceição de Nazaré Moraes Brayner (2013)	Educação (PPGED)	Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Enely Tavares da Silva (2015)	Educação (PPGED)	Universidade Federal do Pará (UFPA)
João Marcelino Pantoja Rodrigues (2016)	Educação (PPGED)	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Kariny de Cássia Ramos da Silva (2018)	Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB)	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Benedito Nunes Sacramento (2018)	Educação (PPGED)	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Viviane Silva Pereira (2020)	Educação (PPGED)	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Débora Mate Mendes (2020)	Educação (PPGED)	Universidade Federal do Pará (UFPA)
Luiza Antônia Cardoso de Melo (2021)	Educação e Cultura (PPGEDUC)	Universidade Federal do Pará (UFPA) (Cametá/Tocantins)
Sidney Barbosa Carvalho (2021)	Educação e Cultura (PPGEDUC)	Universidade Federal do Pará (UFPA) (Cametá/Tocantins)
Rosilene Ferreira de Almeida (2021)	Educação e Cultura (PPGEDUC)	Universidade Federal do Pará (UFPA) (Cametá/Tocantins)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Notamos no quadro anterior que 6 (seis) dissertações e a tese estão vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), seguidas de 3 (três) dissertações ao Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), 1 (uma) dissertação pelo Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e 1 (uma) outra dissertação pelo Programa de Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional (GDR) - mestrado Profissional vinculado ao Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) da Universidade de Taubaté, recomendado pela CAPES com nota 4, única produção vinculada a um programa que não faz parte da área de Educação da CAPES. Constatamos, portanto, que os estudos realizados sobre o SOME e estudo de egressos se encontram prioritariamente na área de Educação e a UFPA é a Universidade que concentra a maioria das produções defendidas sobre o tema no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Após termos analisado os dados dos quadros 1 e 2, onde foram identificadas as dissertações e a tese, programas de pós-graduação, autores e anos relacionados ao tema da pesquisa, adentramos na fase 3 (Síntese do método SSF), mediante a atividade 7 (Elaboração de relatórios), que possibilitou ao pesquisador interpretar os estudos selecionados, identificar padrões ou lacunas e elaborar a síntese das principais informações socializadas.

À medida que avançamos na RSL, adentramos na 4ª fase do SSF (Escrita), mediante a atividade 8 (Escrita), onde o pesquisador produz um texto com as principais informações encontradas sobre os dados gerados durante a análise e síntese das informações. Nessa etapa, Ferenhof e Fernandes (2016) anunciam que o pesquisador precisa considerar cuidadosamente os objetivos da pesquisa e as diretrizes estabelecidas em relação à submissão da publicação, sendo fundamental seguir as normas de formatação, estrutura e estilo impostos por essas publicações, garantindo a conformidade do artigo com os padrões exigidos pela comunidade acadêmica.

A pesquisa que conduzimos utilizou a Tese e as 11 Dissertações do portfólio da RSL para a análise da política pública educacional SOME. No entanto, detectamos escassez de pesquisas sobre o SOME e estudo de egressos, principalmente com relação à produção de Teses.

3.1.4. Análise das produções do portfólio sobre o SOME e estudo de egressos

Como produto das fases 3 e 4, nesta seção se encontra a análise do portfólio sobre o SOME e estudo de egressos, que constitui uma importante vertente de pesquisa no campo

educacional, por permitir entender como essa modalidade de ensino é aplicada na prática, seus impactos na aprendizagem e sua eficácia em atender às demandas contemporâneas.

Assim sendo, a dissertação intitulada “Elementos administrativos pedagógicos do SOME nas percepções de seus atores,” defendida por Rosivânia Maciel Oliveira em 2010 no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Católica de Brasília (UCB), investigou as visões dos diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, ex-alunos e membros da comunidade sobre os aspectos administrativos e pedagógicos do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) implementado no Pará. Essas percepções foram coletadas em dois municípios, abrangendo três escolas situadas em diferentes contextos rurais: planalto, várzea e áreas ribeirinhas. Com uma abordagem qualitativa e exploratória, o estudo empregou uma combinação de análise documental, observações espontâneas no local, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e questionários. A coleta de dados possibilitou a identificação de diversos aspectos relevantes relacionados ao SOME, incluindo que:

Foi possível constatar que atualmente não existem definições claras sobre as responsabilidades do Estado e das Prefeituras com respeito ao SOME, pois o convênio que era realizado entre essas instâncias, no início do Programa não existe formalmente desde 2003. Com esse fato, ocorrem várias distorções relativas à gestão do SOME: o assessoramento técnico-pedagógico não vem garantindo o suporte didático aos professores; é inexistente o acompanhamento da qualidade da aprendizagem dos alunos; a ausência de recursos humanos necessários às atividades administrativas específicas do SOME, além da insatisfação dos docentes quanto ao não pagamento, por parte da Prefeitura, do auxílio alimentação e à condição da moradia oferecida pela comunidade. (OLIVEIRA, 2010, p.103).

Para a autora, aparentemente, na concepção do Programa, Prefeituras, SEMEDs e Escolas Polos foram pensadas como elementos de apoio ao desenvolvimento do SOME, sem maior envolvimento no seu planejamento ou avaliação. Este ponto ficou claro nos depoimentos de gestores e coordenadores pedagógicos das escolas Sede e Polo da pesquisa realizada, que têm vínculo empregatício, com instâncias diferenciadas e não compõem um grupo coeso no momento de planejar e executar as ações do SOME, pois:

O mais enfatizado pelos segmentos pesquisados diz respeito ao descumprimento do calendário escolar, entendido como ausência de oferta de determinadas disciplinas, por não haver o número suficiente de professores para ministrar as aulas no SOME. Esta tarefa se mostra complexa, visto que não há uma sistemática de prognóstico das futuras matrículas, pois são efetivadas sem limitação das vagas. São admitidos, como alunos, a demanda que se manifesta, ficando à mercê de possíveis contratações, à medida que as turmas vão se formando. Isso acarreta o deslocamento de professores de uma comunidade para outra, isto é, escolas que têm três ou quatro turmas, já com seu quadro docente completo, cedem um ou dois professores para

que os mesmos possam atender as comunidades com duas turmas que ainda não tem nenhum professor, assim ficando três escolas com atendimento letivo parcial, ou seja, despe-se um santo para cobrir outro. Esta defasagem no quadro de profissionais é agravada pelo fato de muitos professores, já efetivos do SOME, não cumprirem o calendário escolar por motivo de faltas nos dias letivos e atrasos no início dos módulos e na entrega dos diários com as médias finais dos alunos. (OLIVEIRA, 2010, p. 104).

Por fim, Oliveira (2010) frisa que a pesquisa mostrou que o SOME traz em seu bojo dois aspectos antagônicos. Por um lado, é uma experiência fundada em um exercício teórico-metodológico tem em vista tornar mais efetivo o papel da instituição escolar no meio rural, oportunizando às populações locais 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. Os participantes da pesquisa expressam satisfação, considerando o SOME um vetor de desenvolvimento para as comunidades em que atua.

Em contrapartida, a autora ressalta que o SOME não incorpora processos informativos e formativos vinculados à produção local; seus currículos se concentram na preparação para o vestibular e na integração ao ambiente urbano, o que gera novas perspectivas de vida para seus beneficiários, com ênfase na busca pela educação superior e oportunidades de emprego nas áreas urbanas. Em essência, o ponto de partida e de destino do conhecimento é a cidade, o que inicialmente o sistema modular buscava evitar.

A dissertação intitulada “O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará: contribuição para o desenvolvimento educacional do município de Abaetetuba.”, defendida por Aldeíse Gomes Queiróz em 2010 junto ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional (GDR) da Universidade de Taubaté (UNITAU), teve como propósito analisar o impacto das estratégias implementadas pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no avanço educacional do município de Abaetetuba, no Estado do Pará. Para a coleta de dados, foi empregado entrevistas individuais semiestruturadas com gestores, professores e alunos envolvidos no programa. A análise de conteúdo foi utilizada para uma compreensão mais aprofundada do sistema modular adotado na localidade. O método adotado foi descritivo, com tratamento dos dados de forma qualitativa e quantitativa. Os resultados, segundo a autora, revelaram que, apesar de o número de matrículas no Ensino Médio Regular ser superior, o SOME desempenhou um papel fundamental no aumento das matrículas na região, especialmente em áreas remotas,

[...] Isso se deve ao fato de o ensino modular ser ofertado nos lugares distantes dos centros urbanos, onde o número de habitantes é baixo; contudo, percebe-se elevado índice de crescimento nas matrículas do Ensino Médio Modular nos anos pesquisados, proporcionalmente ao número de habitantes, pois favorece a permanência do indivíduo na localidade. Na visão do aluno, o SOME contribui para o desenvolvimento socioeducacional, justamente a partir do momento que ele inicia o nível médio, possibilitando-lhe o aumento da escolaridade, o que significa uma porta de entrada para novas oportunidades, com chance para a inserção no mercado de trabalho. Embora não assegure um trabalho de qualidade, é um começo para buscar qualificação profissional. Na percepção dos entrevistados o SOME trouxe mudanças significativas, tanto educacionais como sociais, mesmo sendo realizada em cenários de extrema desigualdade, justificam a grande relevância do SOME. (QUEIRÓZ, 2010, p. 88-89).

Por fim, a autora destaca a importância de que o governo invista em políticas públicas para a educação, visando aumentar a escolaridade da população e, sobretudo, melhorar a qualidade do ensino. Esse investimento é essencial para promover o desenvolvimento do país e garantir oportunidades iguais para todos os cidadãos. A análise do Ensino Médio através da perspectiva do SOME, de acordo com Queiróz (2010) revela o quão distante a educação pública de qualidade ainda está da realidade brasileira. Grande parte da população não tem acesso a um ensino que articule de maneira eficaz a preparação para o mercado de trabalho, o exercício da cidadania e a prática da convivência fraterna e solidária.

Na sequência, 3 (três) anos depois, a dissertação intitulada “Um estudo avaliativo do ensino médio modular a partir das diretrizes operacionais da educação básica nas escolas do campo no Pará,” defendida por Conceição de Nazaré Moraes Brayner em 2013, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), investigou o ensino médio modular na Escola Álvaro Vargas de Araújo, situada na zona rural de Igarapé-Miri/PA. Os sujeitos da pesquisa foram alunos e professores do SOME, onde foi utilizado técnicas como entrevistas semiestruturadas e questionários, dessa forma a pesquisa evidenciou que:

A condição de deslocamento dos profissionais para as localidades, impõe a realização de um trabalho solitário, o que reafirma a necessidade de desenvolver vários momentos de trabalho coletivo, compartilhando as finalidades do E.M. experiências de planejamento interdisciplinar, metodologias para combater a fragmentação do conhecimento, etc. Os professores, que trabalham em forma de circuitos, passando por várias localidades e deparam-se muitas vezes com questões estruturais da educação, tais como: evasão, distorção idade/série, materiais didáticos e conteúdos que descartam os saberes culturais, tecnologias e material insuficiente para desenvolver suas atividades de ensino e ações educativas complementares, distanciamento das discussões dos Fóruns de Educação, etc. o que pode ser um fator estimulador da exposição/imposição de uma cultura urbana aos alunos do campo. (BRAYNER, 2013, p. 102).

Por fim, a autora ressalta que os movimentos sociais possuem um papel relevante

na escola. Através de suas práticas e mecanismos de resistência à injustiça, todas as forças de luta que mobilizam a sociedade, têm valiosas lições a oferecer ao sistema de ensino, tanto o regular quanto o modular, como ferramentas no processo de construção de uma sociedade onde todos desfrutem do direito à dignidade. Para a autora, a reflexão sobre o significado do trabalho pedagógico do ensino modular, juntamente com as demandas por melhorias nas condições de trabalho dos professores, evidencia que as resistências são reais e palpáveis, embora possam assumir diversas formas, como falta de total adesão, descumprimento de carga horária, descrença em alguns movimentos de luta, desarticulação e falta de integração da categoria.

A dissertação intitulada "O SOME na comunidade de Tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA: entre o legal e o real observado", apresentada por Enely Tavares da Silva em 2015, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), teve como objetivo analisar a implementação atual do ensino médio na comunidade de Tartarugueiro, localizada no município de Ponta de Pedras, na região do Marajó, estado do Pará. Esse processo é conduzido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA) por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). O estudo adotou uma abordagem metodológica de pesquisa de campo qualitativa, complementada por levantamento bibliográfico e documental. Entrevistas abertas e semiestruturadas foram realizadas, juntamente com observações *in loco* na comunidade investigada. Como resultado, a pesquisa destacou que:

A realidade apresentada nos revela um grande desafio para que os objetivos do SOME sejam efetivados de acordo com a legislação vigente e que definem os parâmetros de qualidade do ensino público. Apresentando o quadro nada agradável em que se encontra a escola pesquisada, faz-se necessária uma verdadeira intervenção pedagógica e estrutural nas condições objetivas e subjetivas no contexto escolar do SOME. De certa maneira e de acordo com os dados até então apresentados, fica clara a necessidade de implantação de Políticas Focais para o SOME, já estabelecidas em documentos legais, visando atender com qualidade a população que necessita de escolarização na área rural. Essa real situação em que se encontra o contexto educativo do SOME é muito complexa e se configura com um verdadeiro desafio para todos os segmentos educativos (direção, professores, alunos e coordenação) da referida escola e isso nos leva a indicar algumas possibilidades de intervenção, como meios de solucionar as problemáticas elucidadas referentes ao SOME. (SILVA, 2015, p.123-124).

Por último, a autora ressalta que não existe uma solução rápida ou indivíduos com habilidades extraordinárias capazes de resolver todas as necessidades enfrentadas pelos envolvidos na educação na região do Marajó, especialmente na comunidade de Tartarugueiro, em Ponta de Pedras. Ao continuar, Silva (2015) defende que os líderes governamentais, tanto

ao nível federal, estadual quanto municipal, implementem ações direcionadas a essas questões e compreendam os graves desafios enfrentados por professores, alunos, diretores e demais profissionais das escolas localizadas nas áreas rurais da Amazônia. Por outro lado, a autora chama atenção para que as comunidades locais possam se organizar e promoverem movimentos para exigir dos órgãos governamentais que uma educação pública, gratuita e de qualidade seja oferecida a todos os brasileiros, especialmente àqueles que vivem distantes dos centros urbanos.

No tocante a dissertação intitulada “No Espelho do rio o que reflete e o que “SOME”? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves - Pará.”, elaborada por João Marcelino Pantoja Rodrigues em 2016 no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), teve como propósito investigar as percepções de ex-alunos (egressos) do ensino médio em relação ao Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no município de Breves, Pará. Focando especificamente na vila Mainardi, pioneira na implantação do SOME na zona rural de Breves. No estudo, foi adotado uma abordagem qualitativa que gerou dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados utilizando análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa indicaram que:

[...] foi possível perceber, por exemplo, que a limitação do sistema modular que mais inquieta os entrevistados é o descumprimento do calendário escolar, expressa nos longos intervalos entre os quatro módulos do ano letivo e na redução do período dentro um mesmo módulo, como o caso suscitado por um dos egressos sobre um módulo concluído em uma semana, em detrimento dos cinquenta dias em que deveria ser desenvolvido. Tal situação gerava, como consequência lógica, um aligeiramento na formação, com a redução dos conteúdos a serem ministrados e, portanto, uma flagrante lacuna na formação do aluno. Lacuna que se mostra ainda maior se considerarmos que o processo formativo na perspectiva integral aqui defendida enseja a garantia do adequado tempo escolar, de modo que o aluno tenha condições de vivenciar cotidianamente situações de aprendizagem as mais diversas que permitam o desenvolvimento de atitudes e valores, para além dos conteúdos de ensino, e potencializem o desenvolvimento da autonomia intelectual, ensinada para este nível formativo. (RODRIGUES, 2016, p. 122).

O autor prossegue ressaltando outra limitação do SOME relacionada à falta de adequação à realidade dos jovens do campo, como expresso pelos egressos, que observam a falta de esforço de alguns professores em contextualizar os conteúdos de ensino com as práticas sociais, se limitando ao repasse de um conteúdo fragmentado. Além disso, destacam a ausência de um trabalho sistemático com projetos educativos na comunidade, o que poderia promover uma maior interação do aluno com seu contexto local, conferindo um diferencial ao sistema modular. Por outro lado, Rodrigues (2016) destaca que os relatos dos alunos sobre

situações em que alguns professores buscavam contextualizar os conteúdos com a realidade local, tornando as aulas mais envolventes, evidenciam a necessidade de desenvolver uma proposta pedagógica para o SOME que incorpore os princípios da educação do campo, implicando em colocar o aluno como protagonista do processo educacional, capaz de expressar suas demandas e interesses. O autor enfatiza ainda que:

Pudemos perceber que o SOME reflete o dualismo que tem perpassado o ensino médio historicamente, ao oferecer uma educação fragmentária e com muitas limitações a um público da classe trabalhadora, cuja mão de obra é absorvida pelo mercado local. Para uma grande parte desse público o ensino médio é a instância terminal dos estudos e não chega a amadurecer elementos que permitam o vislumbre de uma educação na perspectiva integral. Contudo, paralelamente, a contradição inerente àquela realidade nos mostra que há também alunos ingressantes no ensino superior, rompendo a lógica do ensino médio enquanto instância terminal a esse público, o que se por um lado não significa que esses sujeitos tenham futuramente uma melhor inserção social, com condições mais dignas de existência, por outro não deixa de apontar para o descortinamento de horizontes que até então, lhes eram bem mais distantes. (RODRIGUES, 2016, p. 123-124).

Por fim, o autor ressalta a dualidade do SOME: ele é afirmativo ao garantir o acesso à educação para uma parte significativa da população paraense e ao possibilitar que muitos alcancem um nível de formação que outrora parecia inatingível em suas realidades. É uma afirmação, também, por incorporar, em sua legislação, a Lei do SOME, a necessidade de uma educação que reconheça as identidades dos povos do campo, das águas e das florestas. No entanto, Rodrigues (2016) destaca haver uma negação, pois, esses princípios não se concretizam plenamente na implementação do sistema, que carece de infraestrutura, acompanhamento pedagógico e outros aspectos, reproduzindo na maioria um modelo educacional urbano no meio rural.

Ao prosseguirmos, a dissertação intitulada “Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do Sistema Modular de Ensino Médio em um Contexto Amazônico”, defendida por Kariny de Cássia Ramos da Silva em 2018 no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), teve como objetivo investigar os processos formativos da juventude no Ensino Médio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), no período de 1997 a 2007. A pesquisa visou analisar os processos de integração e fragmentação de conhecimentos no Ensino Médio, através dos processos formativos realizados no SOME, bem como os processos de integração e fragmentação de conhecimentos sociais vivenciados pelos jovens na comunidade de Vila de Juaba, localizada em Cametá, Pará. Metodologicamente, neste estudo foi utilizado a pesquisa

bibliográfica, documental e de campo, além de entrevistas semiestruturadas e questionários, empregados no contexto da Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciaram que:

Sobre essa interpretação, entende-se que os processos formativos integradores pressupõem a oferta de condições para a organização política em contraposição ao modo de produção capitalista materializada em adequação à globalização neoliberal e ajustamento estrutural da educação, configurando-se, de outro modo, em processos formativos fragmentários. Assim, os egressos do SOME buscaram, na dialeticidade da oferta do Ensino Médio na Vila de Juaba, a manutenção de sua organização política. Em momentos não raros, essa organização política foi castrada, assimilando saberes fragmentários quando, por exemplo, os próprios egressos dispuseram dos poucos recursos que já tinham, com vistas à construção do prédio para funcionamento do SOME, além do tempo que foi empregado, deixando, nesse momento, de construir a integração dos saberes científicos em sua formação. Essas circunstâncias revelam que esses egressos não estavam à margem das contradições que atravessaram a formação ofertada no SOME, em assumirem posições que dissimulam o recuo do Estado em ofertar condições para a efetivação do Ensino Médio na Vila de Juaba, circunstâncias que potencializaram a organização desses sujeitos em meio às adversidades impostas por essa formação. (SILVA, 2018, p.146).

Para a autora ao continuar, outra reflexão relevante consiste em aprofundar a análise da oferta do SOME como objeto de lutas de classes, considerando a origem da fragmentação dos conhecimentos com a Divisão Técnica do Trabalho, que, posteriormente, na década de 1990, durante a implantação do SOME em Juaba, estava associada à perspectiva da globalização neoliberal. Esta pesquisa, de acordo com a autora revela, que há uma relação dialética de disputa dos conhecimentos: de um lado, os egressos buscam, além da certificação do Ensino Médio, uma formação que lhes permita avançar em seus estudos em prol de uma transformação social; de outro lado, o capital e a utilização de mecanismos como a desestruturação física do SOME, impondo-lhes um ensino que pouco agrega à sua vida. Por fim, Silva (2018) enfatiza que as análises também permitiram compreender que, além da formação oferecida no SOME por meio de seus processos formativos desenvolvidos em colaboração com os sujeitos envolvidos, a integração dos conhecimentos é crucial como elemento essencial para entender a construção do ser social jovem, visando superar problemas sociais, educacionais e econômicos; ou seja, por meio da organização política, o egresso passa a ter condições de transformar sua realidade.

Dando seguimento, observamos que no mesmo ano foi finalizada a dissertação intitulada “Política de Ensino Médio Modular no Pará: princípios, diretrizes e práticas formativas para juventude do campo na Amazônia”, apresentada por Benedito Nunes Sacramento em 2018 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O estudo teve como propósito analisar o ensino médio

modular como política de atendimento à juventude do campo, no contexto de Cametá, a fim de problematizar a concepção de formação proposta pelo Estado, considerando as orientações oficiais do SOME e os princípios e diretrizes da educação do campo, por meio de uma abordagem baseada no Materialismo Histórico e Dialético onde foram empregados: revisão bibliográfica, observação *in loco* na vila de Juaba, e aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com a direção da 2ª Unidade Regional de Educação – URE/Cametá, na direção da E.E.E.M. Prof.^a Osvaldina Muniz – responsável pelo SOME – e para os professores que atuam na comunidade escolar em questão. Assim, os resultados desta pesquisa evidenciaram que:

No estudo realizado, foi identificado que a falta de infraestrutura (escolas) adequadas 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).

Contudo, de acordo com o autor é possível perceber que a educação escolar oferecida pelo Estado continua moldada em uma concepção dualista entre campo e cidade, com um enfoque básico em habilidades como escrever, ler e contar, o que resulta em um ensino que muitas vezes se torna "desinteressante" para a juventude do campo. Pode-se inferir que essa educação não forma, em sua totalidade, sujeitos conscientes e críticos diante das realidades sociais. Em vez disso, ela "permite o mínimo de conhecimento", o que possivelmente não contribui para combater o conservadorismo e o espírito de alienação, pois a educação é mínima e o Estado a reduz à lógica de mercado, voltada para a formação de mão de obra para o trabalho. Sacramento (2019, P. 163), ao prosseguir, destaca que:

A investigação, por meio dos sujeitos entrevistados, demonstrou que o SOME tem grande relevância social por permitir para os jovens a formação escolar de maneira diferenciada, respeitando as peculiaridades locais. Penso que o SOME ainda é um dos caminhos para a construção da cidadania da juventude do campo, pois constitui-se como processo de políticas públicas social de reconhecimento dos sujeitos, de suas capacidades e habilidades que permita pensar, lutar e a resistir a toda e qualquer ideia repressiva ou de alienação que venham desproporcionar seus ideais e desejos de sobrevivência de maneira justa e digna.

Por fim, o autor destaca que, embora a educação de fato chegue aos jovens do campo, ela se materializa em condições precárias. É evidente que a educação no campo só existe graças às lutas e resistências da população que exige seus direitos. No entanto, mesmo

sendo fruto dessa luta e resistência, muitas vezes não atende aos critérios do processo formativo. Isso revela que o SOME poderia ser a educação ideal para o campo, mas a pesquisa demonstra que não é uma política realmente pensada para a juventude rural. Para o autor, em vez disso, o SOME é apenas uma adaptação da educação urbana levada ao campo para cumprir as exigências legais, uma solução subótima, mas que representa o melhor possível no contexto da luta pela educação no campo.

Em sequência, a dissertação intitulada “O Sistema de Organização Modular de Ensino: um estudo sobre as interfaces entre a cultura vivida e o cotidiano escolar em Vila Cristal – Viseu/PA” defendida por Viviane Silva Pereira em 2020 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), teve como objetivo investigar a dinâmica da educação formal modular na Amazônia, com foco específico na comunidade de Vila Cristal, localizada em Viseu-PA. O estudo buscou compreender como a educação no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) se relaciona com a cultura local, empregando abordagens etnográficas e fenomenológicas. Quanto aos resultados, a autora aponta:

[...] as necessidades de religar os saberes formais e vividos, sobretudo no âmbito do currículo das disciplinas escolares, para além de perspectivas que disseminem os saberes formais como elementos de maior legitimidade em relação aos saberes da cultura vivida. Até mesmo porque esses saberes o tempo todo têm extravasado nos espaços escolares, mostrando que não são passivos às tentativas de imposição meramente prescritivas dos currículos formais, e que estão suscetíveis a contribuir com outros formatos que possam endossar uma região de confluência entre ambas as demandas. (PEREIRA, 2020, P. 176).

Por fim, a autora destaca que, para realmente contribuir com novas perspectivas para a educação modular, é necessário concentrar esforços nos fatores que divergem das normas pré-estabelecidas e que mascaram os cotidianos escolares sob a forma de rotinas e regulamentos. Para a autora, é essencial prestar atenção a qualquer sinal que venha das formas não oficializadas, como os indícios provenientes da cultura vivida pelos sujeitos, o que permite assegurar novas interpretações dos espaços escolares onde a educação modular ocorre, considerando-a integrada aos arranjos das formas de vida que permeiam a escola. Esses espaços, de acordo com Pereira (2020) estão constantemente em interseção, funcionando como hiatos entre o passado e o futuro, onde as engrenagens da escola e da vida se articulam em tempo real. Cada contexto cria suas próprias dinâmicas, capazes de proporcionar novas incursões nos estudos sobre contextos escolares, especialmente a partir da perspectiva cultural.

Em sequência, a dissertação intitulada “O direito à educação pública e gratuita com qualidade social na amazônia tocantina paraense: (de) formação e/ou (in) visibilidade dos sujeitos do SOME em uma escola do campo no município de Oeiras do Pará (PA)”, defendida por Luiza Antônia Cardoso de Melo em 2021, no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) campus Cametá/Tocantins, investigou as condições de oferta do Ensino Médio na modalidade Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) em uma escola rural em Oeiras do Pará. O estudo visou compreender a qualidade social do ensino, a infraestrutura escolar e os processos formativos, utilizando abordagens qualitativas e exploratórias. Quanto aos resultados, a autora destaca que:

[...] nossas investigações desvelaram, nesse sentido, que devido ao nascedouro citadino do Ensino Médio Modular, o caráter dual do Ensino Médio acabou sendo transplantado para o campo, contradizendo o conjunto de relações dos sujeitos ribeirinhos com o meio em que vivem. Outrossim, ao oferecer uma educação fragmentada, pautada na qualidade total cuja perspectiva valoriza uma educação ranqueada por médias e resultados, o Sistema Modular reforça o dualismo histórico qual traduz a realidade educacional dos filhos e filhas da classe trabalhadora que, por exclusão socioeconômica, acabam frequentando as piores escolas públicas para cursarem o Ensino Médio. O processo de investigação revelou ainda, que paralelo à realidade apresentada, existem àqueles que buscam na educação melhores condições (de vida e trabalho) e conseguem adentrar no nível superior, contrapondo-se às limitações impostas pelas condições de oferta do SOME. (MELO, 2021, p. 171).

Por fim, a autora destaca a necessidade de reconhecer que alguns estudantes conseguiram ingressar em universidades, buscando melhores condições de vida, apesar das limitações na infraestrutura do SOME em Itaucu. Essas exceções desafiam a lógica capitalista que destina uma formação básica para as classes trabalhadoras e uma formação preparatória para as classes dirigentes. Contribuindo para essa discussão, a autora ainda observa que o SOME, ao reproduzir o currículo do Ensino Médio Regular, perpetua a dualidade educacional presente no próprio Ensino Médio, funcionando, assim, como um instrumento alienante de acumulação de conhecimento, sem a intenção de proporcionar uma educação integral aos seus alunos.

Outro estudo defendido no mesmo ano foi a dissertação intitulada “O SOME na comunidade de Belos Prazeres em Cametá/PA” defendida por Sidney Barbosa Carvalho em 2021 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) campus Cametá/Tocantins, onde investigou o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na comunidade, objetivando compreender como a mesma se organizou para implementar o SOME e sua relevância na continuidade dos estudos até o Ensino Médio dos moradores locais. Utilizando uma abordagem qualitativa e uma metodologia de estudo de caso com

características etnográficas, a pesquisa empregou entrevistas semiestruturadas e análise temática de conteúdo. Quanto aos resultados, Carvalho (2021, p. 91-92) destaca:

[...] o SOME como uma política de educação pensada para o campo é de fundamental importância, pois sem esse Sistema Modular de Ensino muitos alunos não conseguiriam alcançar a formação completa. Sendo assim, os movimentos sociais são preponderantes na manutenção, implementação e debate na 92 continuidade dessa política pública. Contudo, a pesquisa mostrou que os professores precisam de formação específica para a compreensão do SOME como uma política educacional da educação do campo. Outras importantes observações que nos permitem maior reflexão nesse estudo foram: Aproximar o SOME das suas respectivas comunidades e criar fóruns periódicos de debates com as comunidades; Discutir o Projeto Político-Pedagógico do SOME e construí-lo com as comunidades, ouvindo as especificidades das demandas locais; Vincular as formações continuadas dos professores do SOME aos modelos pedagógicos de educação do campo; Criar nos nove Distritos do município de Cametá uma equipe de monitoramento ao funcionamento e às melhorias do SOME, a qual será formada por movimentos sociais, pais e alunos. Os relatos dos entrevistados mostram a importância que o SOME tem para Belos Prazeres e todo o processo de articulação para sua implementação. Também, ficou evidente que o SOME tem muitos problemas estruturais, de currículo e a formação do professor para atuar melhor e entender o Sistema como proposto de educação do campo. Dessa forma, a manutenção do SOME na comunidade de Belos Prazeres, mesmo com todas as dificuldades descritas, é uma conquista coletiva e fundamental que partiu de organização, reuniões, debates e compreensão dos movimentos sociais da comunidade para a garantia de formação escolar pública, qualificação e permanência dos jovens no seu local de origem.

Carvalho (2021) ao continuar, enfatiza que o SOME reflete a dualidade histórica do Ensino Médio no Brasil, propondo um projeto educacional que, na prática, funciona de maneira fragmentada. Essa situação impõe limitações tanto aos alunos quanto aos professores. Além disso, o autor sugere uma possível relação do sistema com a evasão escolar e a migração rural-urbana, pois os relatos e observações indicam que a demora na implementação do SOME resultou na desistência de muitos alunos de continuar os estudos ou buscar um curso superior, devido à falta de condições para migrar para a cidade. Embora alguns alunos tenham conseguido alcançar esse objetivo, muitos que concluíram o Ensino Fundamental na comunidade tiveram que interromper os estudos por falta de Ensino Médio. Por fim, o autor destaca que a Comunidade de Belos Prazeres e o SOME precisam estreitar suas relações e discutir novas propostas de formação, pois o jovem trabalhador do campo anseia por uma formação educacional melhor e a realidade apresentada precisa ser reavaliada e transformada com a intenção de oferecer uma educação popular que promova a cidadania e oportunidades de trabalho, assim como melhorias para cada comunidade.

Outro estudo defendido no mesmo ano foi a dissertação intitulada “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”, defendida por Rosilene Ferreira de Almeida em 2021, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) no campus Cametá/Tocantins, onde investigou as práticas pedagógicas adotadas pelos professores do Ensino Médio Modular na comunidade ribeirinha. O estudo utilizou uma abordagem qualitativa e de estudo de caso, integrando pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Quanto aos resultados, Almeida (2021, p. 132) destaca que:

Por meio da realidade empírica, podemos concluir que as práticas pedagógicas dos professores do SOME, em particular na localidade de Paruru de Baixo, não vêm contribuído de forma efetiva para os processos formativos dos alunos, porque têm priorizado a preparação para o ENEM, objetivando prioritariamente o acesso à universidade em detrimento de uma formação mais ampla e integrada à suas realidades. Podemos dizer que, ideologicamente, o ensino médio vem sendo marcado pela busca da eficiência, de modo que o ENEM passa a ser uma forma de avaliar se essa finalidade está sendo alcançada, além de institucionalizar as condições limitadas de acesso ao ensino superior. Todavia, tais práticas têm contribuído de forma positiva no que tange à preparação dos alunos para realizar o ENEM. É importante destacar que há um significativo esforço por parte dos professores em desenvolver suas práticas pedagógicas articuladas à realidade dos alunos, ao mesmo tempo que assumem que empenham-se em alcançar as finalidades propostas. Apesar dos desafios que fazem parte desse processo, buscam formas de flexibilizar, adaptar e inovar suas práticas para que os alunos possam estar preparados para fazer o ENEM e ao mesmo tempo receber uma educação não fragmentada, em que seus conhecimentos sejam levados em consideração. Notamos que embora busquem melhores condições educacionais para os processos formativos dos alunos, suas práticas pedagógicas acabam ficando baseadas no que é definido como útil e prioritário, ou seja, ficam subordinados às exigências e determinações das avaliações externas.

A autora ao continuar, enfatiza que apesar dos desafios e limitações, o SOME ainda é visto como uma alternativa para que os alunos tenham acesso ao ensino médio em seu local de origem, próximo ao seu trabalho, sua família e seus amigos. Sem essa política educacional, os residentes do campo que não podem se deslocar para a cidade dificilmente teriam acesso à educação. Em uma análise final, Almeida (2021) aponta a importância do SOME como política pública e sua relevância em termos de qualidade de ensino, priorização e aumento de recursos destinados à educação pública, além da regulamentação do regime de colaboração entre estados e municípios para a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade social que realmente atenda às necessidades dos indivíduos para os quais é destinada.

Por fim, destacamos a tese de doutorado intitulada “Juventude e educação do campo na amazônia: representações sociais sobre o SOME e as implicações em seus projetos de vida” defendida por Débora Mate Mendes em 2020 junto ao Programa de Pós-graduação

em Educação (PPGED/UFGA). A pesquisa examinou as representações sociais dos jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari sobre sua educação no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e como isso impacta seus projetos de vida. O estudo foi conduzido por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando questionários, grupos focais e técnicas de desenho.

De acordo com Mendes (2020, p. 188-189), os resultados indicam que:

[...] a construção dos projetos de vida dos/as jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari é implicada pelas suas representações sociais sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino, incidindo nas suas escolhas relacionadas a permanência no campo, possibilidades de acesso ao ensino superior e melhorias na sua qualidade de vida. Visto que, os projetos de vida destacados pelos/as jovens incluem o desejo de se formar, incluindo a profissão que desejam seguir, e, o objetivo de melhorar a sua vida e da sua família, por meio do acesso a Universidade, emprego e aquisição de bens o que passa necessariamente pelo acesso e permanência no Ensino Médio, que só é possível para a maioria dos/as Jovens do nosso estudo por meio do SOME.

Por fim, a autora ressalta a importância de continuar o estudo, considerando as possibilidades de desdobramentos e aprofundamentos. Apesar disso, acredita que o estudo oferece respostas às questões investigadas. Para a autora, o estudo proporciona conexões que surgem e se desfazem constantemente, mas abrem novas oportunidades de pesquisa, questionamentos e reflexões, especialmente para novos pesquisadores interessados no SOME. A autora também destaca que, até o momento desta RSL, a pesquisa é a única a investigar o SOME ao nível de doutorado, sublinhando sua relevância no cenário acadêmico e chama a atenção para a necessidade de novas pesquisas nessa modalidade.

Ao abordarmos a questão sobre o SOME e estudos com seus egressos nas dissertações e na tese da RSL, observamos que todas as produções analisam o objeto de estudo destacando-o como uma ferramenta importante para aumentar o acesso à educação em áreas remotas, prioritariamente rurais, onde o ensino regular é muitas vezes escasso ou inexistente, bem como ressaltam os desafios estruturais que professores e alunos e comunidades que vivenciam, como problemas relacionados a infraestrutura, transporte, merenda e gestão escolar inadequados, que comprometem a qualidade da educação ofertada pelo SOME e a própria qualidade de vida nestas localidades.

Embora também proporcione acesso ao ensino médio, vem apresentando uma dualidade ao incentivar a migração de seus egressos para áreas urbanas em busca de oportunidades educacionais e profissionais, ao invés de fortalecer um desenvolvimento sustentável nas comunidades rurais (SOUSA, 2020).

O conceito de desenvolvimento sustentável teve origem em 1983, com a formação da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (PARÁ, 2021). Após

prolongados debates e crescente engajamento ambiental, foi elaborado o relatório "Nosso Futuro Comum", também conhecido como Relatório *Brundtland* (1991).

Nesse documento, Fogliatti (2004) enfatiza que o desenvolvimento sustentável é a capacidade de resolver desafios, como a erradicação da pobreza, a garantia das necessidades básicas de alimentação, saúde e habitação, a transição para uma matriz energética que privilegie fontes renováveis e o estímulo ao progresso tecnológico sustentável.

Neste sentido, a conclusão do ensino médio dessas populações localizadas nas áreas rurais do estado pode almejar sua ascensão a uma formação universitária ou seguir buscando formação de nível técnico-tecnológico, ou mesmo se integrar ao mundo do trabalho, visando melhorar sua qualidade de vida e de sua comunidade.

Continuando a análise, as dissertações também destacam que O SOME é criticado por sua falta de incorporação de elementos locais em seus conteúdos, priorizando a preparação para o vestibular e a urbanização, em vez de valorizar as especificidades culturais e sociais das comunidades rurais, assim como a necessidade de formação continuada para os professores, além de melhorias estruturais e pedagógicas nas escolas do campo para garantir o acesso e a permanência dos alunos. O SOME influencia as percepções dos jovens e das comunidades sobre a educação e o futuro, mas também reflete desafios e limitações enfrentados pelos alunos e seus professores.

Todavia, a participação comunitária e o diálogo entre os envolvidos são pilares fundamentais para o sucesso do SOME e a construção de uma educação mais contextualizada e significativa. Assim, a única tese desta pesquisa defende que o SOME é percebido como uma oportunidade para acesso ao ensino médio próximo de suas residências, influenciando suas escolhas relacionadas à permanência no campo, ou acesso ao ensino superior e melhoria na qualidade de vida, sugerindo a necessidade de aprofundamento, principalmente, em estudo de egressos.

A respeito, Gonçalves (2021) destaca que após a conclusão do Ensino Médio o egresso continua a exercer influência sobre a instituição formadora e o impacto de sua formação é refletido na sociedade. Ao corroborar, Machado (2001, p. 59) diz que o egresso reproduz um:

[...] quadro fiel do processo de inserção destes no mundo do trabalho, no qual permite, além da revelação da situação e desempenho do profissional na sua atividade, conhecer de modo significativo o perfil da formação que a escola oferece, para que uma avaliação permanente da atividade pedagógica seja feita.

Em consonância, Coelho e Oliveira (2012) anunciam que a relação entre a Universidade e a Sociedade se manifesta principalmente por meio dos egressos. Estes, ao obterem seus diplomas, representam profissionalmente a instituição formadora em qualquer lugar onde exercem suas atividades. Para os autores, o diploma, um documento legal, formaliza essa representação.

Assim, destacamos que simplesmente traçar o perfil do egresso não é suficiente para promover melhorias na qualidade do ensino e na formação discente, nem para compreender plenamente o impacto dessa formação na sociedade. Julgamos ser crucial implementar uma gestão de relacionamento, envolvendo os setores da instituição: alunos, coordenadores, professores, gestores. Além disso, é essencial acompanhar o aluno desde o momento de seu ingresso na instituição de ensino superior, incentivando-o a manter uma conexão com a instituição após a conclusão do curso, para poder dar um *feedback* sobre o seu processo de formação. Essa abordagem de gestão de relacionamento não apenas permite uma compreensão mais completa do impacto da instituição na formação dos alunos, mas facilita a implementação de melhorias no processo educacional, alinhadas com as necessidades da sociedade e do mundo do trabalho.

3.1.5 Considerações finais

A revisão sistemática da literatura sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e estudo de egressos, realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, revelou 12 produções (11 dissertações e 01 tese) distribuídas pelos estados do Pará, Distrito Federal e São Paulo, com destaque para as universidades públicas paraenses, onde 10 (dez) dessas produções, dentre elas a única tese doutoral, foram defendidas prioritariamente em programas de pós-graduação em Educação. Inferimos a relevância do objeto de estudo no contexto educacional brasileiro, especialmente na região amazônica, uma vez que o SOME é genuinamente paraense.

Quando observamos os programas de pós-graduação envolvidos nessas pesquisas, é notável que a maioria das produções está vinculada aos Programa de pós-graduação em Educação (PPGED) e em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), ambos instalados no campus-sede da UFPA, além do Programa em Educação e Cultura (PPGEDUC), este último se encontra no campus da UFPA na cidade de Cametá, mesorregião do nordeste do estado, bem como o PPGED, no campus-sede da UEPA, indicando uma total concentração de Tese e dissertações da RSL na área de Educação da CAPES.

Ao examinarmos as dissertações e a tese evidenciamos que todas analisam esse objeto de estudo como uma ferramenta crucial para ampliar o acesso à educação em áreas remotas, onde o ensino regular muitas vezes é escasso. No entanto, essas pesquisas também destacam os desafios enfrentados, como problemas de infraestrutura, transporte, alimentação e gestão escolar deficiente, que comprometem a eficácia do SOME. Além disso, embora o SOME ofereça oportunidades educacionais, ele também apresenta uma dualidade ao incentivar a migração dos alunos para áreas urbanas em busca de melhores oportunidades educacionais e profissionais, em vez de fortalecer o desenvolvimento das comunidades rurais.

As dissertações também apontam críticas à falta de incorporação de elementos locais nos conteúdos do SOME, priorizando a preparação para o vestibular, assim como destacam a necessidade de formação continuada para os professores, bem como melhorias estruturais e pedagógicas nas escolas do campo para garantir o acesso e a permanência dos alunos.

Enfatizamos que o SOME influencia nas percepções dos jovens e das comunidades sobre a educação e o futuro, refletindo tanto desafios quanto limitações enfrentados pelos alunos e professores. No entanto, a participação comunitária e o diálogo entre todos os envolvidos são considerados fundamentais para o sucesso do SOME e para a construção de uma educação mais contextualizada e significativa.

A única tese proveniente desta pesquisa defende que o SOME é percebido como uma oportunidade importante para acesso ao ensino médio próximo de suas residências, influenciando suas escolhas relacionadas à permanência no campo, acesso ao ensino superior e melhoria na qualidade de vida, indicando a necessidade de estudo de egressos, para compreender o impacto desse sistema na vida dos estudantes e nas comunidades rurais em que estão inseridos.

A análise das instituições vinculadas a essas produções destaca a Universidade Federal do Pará (UFPA), em particular seu campus sede em Belém, como uma importante fonte de pesquisa nesse campo, com 6 produções (5 dissertações e 1 tese). Esse destaque ressalta o papel das universidades públicas na produção de conhecimento sobre questões educacionais regionais e nacionais.

Esses resultados apontam para a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre o papel do SOME na formação dos alunos e seu impacto na sociedade, especialmente em regiões como o Pará, onde a pesquisa sobre o tema é mais proeminente. Além disso, destacamos a importância das universidades públicas, como centros de produção de conhecimento e de reflexão sobre as políticas educacionais e práticas pedagógicas, com

potencial para influenciar positivamente a qualidade da educação no Brasil.

Após concluirmos a subseção 3.1, adentramos na subseção 3.2. da seção 3 desta dissertação, onde utilizamos um poema autoral com a intenção de proporcionar que os leitores compreendam antecipadamente o assunto em questão que será tratado posteriormente.

3.2 Revisão sistemática da literatura sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e estudo de egressos em artigos científicos

Nas páginas do tempo, o SOME irradia,
Política educacional que brilha com maestria.
Viva e latente, moldando o saber,
Guiando passos, sonhos a acolher.

Neste estudo profundo, o SOME é a luz,
Desvendando sua trajetória, sem desluz.
De 1998 a 2023, a jornada nos guia,
Explorando cada linha, onde a sabedoria irradia.

Dos artigos surgem ideias, brotam saberes,
Em cada página virada, novos horizontes a percorrer.
Semeando inspiração no vasto campo do saber,
O SOME como bússola, nos guia a compreender.

Que esta seção seja um marco, uma epopeia,
Onde a luz do saber brilha, clara e cheia.
Sob o véu da verdade e da inovação,
Desbravamos rios de conhecimento, com devoção.

Que o SOME seja nosso leme, nossa guia,
Em cada virada de página, uma nova via.
Exploramos territórios vastos, desconhecidos,
Em busca de sabedoria, com olhos atrevidos.

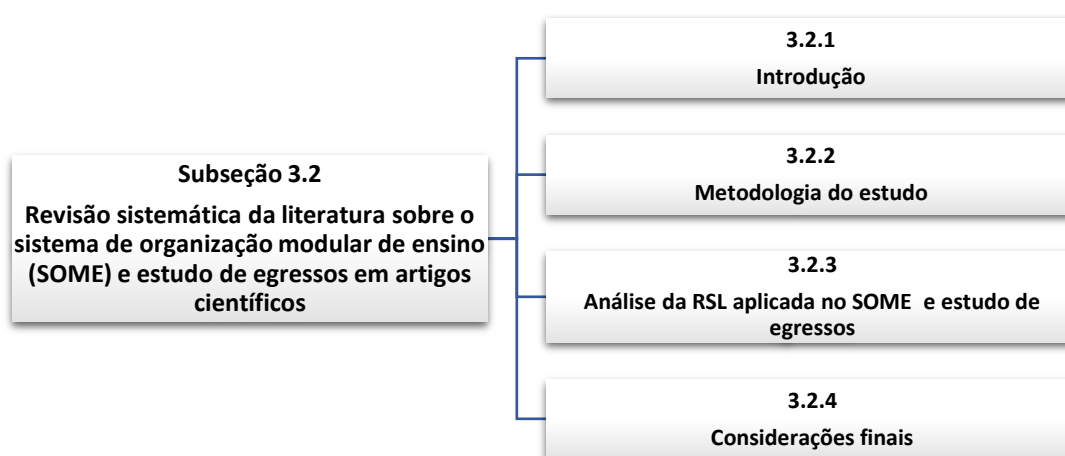
Nesta jornada, cada descoberta é um feito,
Cada aprendizado, um novo deleite.
Que o conhecimento se erga, se expanda, se revele,
E que a busca pelo saber seja sempre nossa velejaç o fiel.

Assim, entre letras e números, avançamos com vigor,
O SOME como guia, em busca do saber.
Que sua história seja contada, para sempre brilhar,
Na educação, no futuro, a nos inspirar.

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (2024).

Após a apreciação do poema, destacamos que a subseção 3.2 “Revisão sistemática da literatura sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e estudo de egressos em artigos científicos” visa apresentar uma análise quali-quantitativa de artigos científicos sobre o SOME junto ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período de 2010 a 2024. Dessa forma, o texto está dividido em 4 seções, sendo esta a primeira, seguida da Metodologia, Revisão Sistemática de Literatura aplicada no SOME e estudo de egressos e Considerações. O organograma 11 a seguir ilustra a organização da subseção 3.2

Organograma 11 - Organização da subseção 3.2 da seção 3.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

3.2.1 Introdução

Nesta subseção apresentamos um desdobramento da RSL discutida na subseção anterior, que examinou publicações sobre o SOME e estudo de egressos no Catálogo de Teses e Dissertações disponíveis na Capes, aplicando o método SSF. Ressaltamos que nesta subseção iniciamos uma nova RSL, agora junto ao Portal de Periódicos da Capes, visando localizar apenas artigos que abordem o SOME e estudo de egressos, no período de 2010 a 2024. Assim, nesta pesquisa, visamos responder à seguinte pergunta: Quais artigos científicos abordam o SOME e estudo de egressos? Eles estão relacionados as dissertações e teses que compõem o portfólio da RSL da subseção 4.1? Trazem nossas informações sobre o tema pesquisado?

3.2.2 Metodologia do estudo

O delineado do processo de aplicação do método SSF ocorreu seguindo também as 4 (quatro) fases e 8 (oito) atividades do método SSF. Na primeira fase, que envolve a Definição do protocolo de pesquisa, a atividade inicial consistiu em estabelecer estratégias de busca. Assim, definimos o Portal de Periódicos da Capes utilizando os mesmos descritores de busca realizados na subseção anterior, quais sejam: *SOME*, o operador booleano *AND*, e *Sistema de Organização Modular de Ensino*. Posteriormente, foi acrescentado o descritor *Estudo de egressos* antecedido do operador booleano *AND*.

Como já anunciado, decidimos definir o período da busca a partir de 2010 e finalizando em 2024. A justificativa para este período considera a primeira dissertação que foi localizada (2010) na RSL anterior; quanto ao ano de 2024, por este ser o mais atual e revelar os últimos 15 anos de publicações que enfatizam o *SOME* e estudo de egressos. Esta seção visa identificar possíveis artigos derivados das dissertações e teses do portfólio já analisado.

Optamos por verificar apenas artigos revisados por pares e sem definição de idioma, com o intuito de garantir maior precisão nas buscas, rigor e a qualidade dos textos selecionados. É importante destacar que foram excluídas todas as outras formas de publicação que estão presentes no Portal de Periódicos CAPES.

Durante a atividade 2 - Consulta às bases de dados, utilizamos o Portal de Periódicos por meio do acesso CAFe, fornecido pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Optamos pelo Portal de Periódicos da CAPES⁴⁰ porque ele oferece acesso a textos completos de mais de 38 mil publicações (CAPES-MEC, 2017).

Não definimos nenhuma base de dados específica, porém, realizando a pesquisa em todas as disponíveis no Portal Capes, considerando a natureza interdisciplinar do tema, que pode aparecer em qualquer uma delas. Inicialmente, realizamos a busca pelo descritor *SOME* no portal da CAPES e obtivemos um total de 348.935 produções. Em seguida, aplicamos o filtro para selecionar apenas artigos, reduzindo o número para 324.041. Depois, inserimos o filtro para incluir apenas periódicos revisados por pares, o que diminuiu o total para 152.877 artigos. Delimitamos então o período de busca entre 2010 e 2024, resultando em 89.943 artigos. Em seguida, incluímos o operador booleano *AND* seguido do descritor *Sistema de Organização Modular de Ensino*, reduzindo os resultados para 6 (seis) artigos. Ao

⁴⁰ Disponível em: < <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html> >. Acesso em: 20 mai. 2024.

aplicarmos o operador booleano *AND* novamente com o descritor *Estudo de egressos*, dos 6 (seis) artigos restantes, apenas 1 (um) permaneceu. Dessa forma, optamos por manter os 6 (seis) artigos nesta revisão sistemática. O quadro 3 ilustra o processo de busca realizado na base de dados do Periódico CAPES.

Quadro 3 - Demonstrativo da pesquisa realizada na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES (2010-2024).

O processo de busca	N.º de produções/ artigos
Descritor <i>SOME</i>	348.935 produções
Refinado: Artigo	324.041 artigos
Periódicos Revisado por Pares	152.877 artigos
Período de busca: 2010 a 2024	89.943 artigos
Operador booleano <i>AND</i> e o descritor <i>Sistema de Organização Modular de Ensino</i>	06 artigos
Operador booleano <i>AND</i> e o descritor <i>Estudo de egressos</i>	01 artigo

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após concluirmos as Atividades 1 e 2, avançamos para a Atividade 3 – Gestão de documentos. Frisamos que devido ao baixo número de artigos encontrados, não utilizamos nenhuma ferramenta que verificasse e separar os artigos duplicados. Assim, prosseguimos para a Atividade 4 - Padronização e seleção dos documentos. Nessa atividade aprofundamos nossa investigação lendo os títulos, os resumos e as palavras-chave dos 6 (seis) artigos selecionados.

Como constatação, identificamos (1) um artigo duplicado e (1) um artigo sem acesso no portal; ainda tentamos localizá-lo pelo *Google*, mas sem sucesso, pois o artigo foi retirado de circulação. Assim, restaram 4 (quatro) artigos que passaram a compor o portfólio desta Revisão Sistemática da Literatura (RSL), conforme evidenciado no quadro 4, organizado por ano, autores e título, marcando o fim da Atividade 4 da 1ª fase do método SSF.

Quadro 4 - Demonstrativo dos 4 (quadro) artigos do portfólio organizados por ano, autores e títulos.

Ano	Autor (es)	Título
2018	RODRIGUES, J. M. P.; SILVA, G. P.	O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves – Pará.
2019	SILVA, K. C. R.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, J. B. C.	Ensino médio e processos formativos na construção de saberes sociais em um contexto amazônico.
2021	ARAUJO, A. S.; DAMACENA, F. A. F.; ROCHA, C. G. S.	Os desafios dos sistemas educacionais adotados no Ensino Médio Modular no campo na Escola Rui Barbosa, Medicilândia, Pará.
2023	SILVA, J. M. O.; SILVA, S. L.	Possibilidades para uma educação diversa e inclusiva na amazônia: uma experiência no sistema de organização modular de ensino no estado do Pará.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Analisando os artigos elencados no quadro 4, observamos que as publicações relacionadas ao SOME e estudo de egressos começaram a surgir somente a partir de 2018. Destacamos que não foram encontrados artigos nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2020, 2022 e 2024. Essa constatação revela uma lacuna na socialização de pesquisas sobre o SOME e estudo de egressos nesta base de dados, a qual apontamos que talvez esteja relacionado ao próprio reconhecimento e a valorização do tema ainda ser insuficiente na comunidade acadêmica até então.

Dando sequência, o quadro 5 a seguir anuncia os anos de cada artigo, as revistas, seus qualis e as cidades/Estado da publicação dos artigos que compõem o portfólio desta RSL.

Quadro 5 - Demonstrativo dos anos, Revistas, qualis, cidades/estados dos artigos do portfólio da RSL.

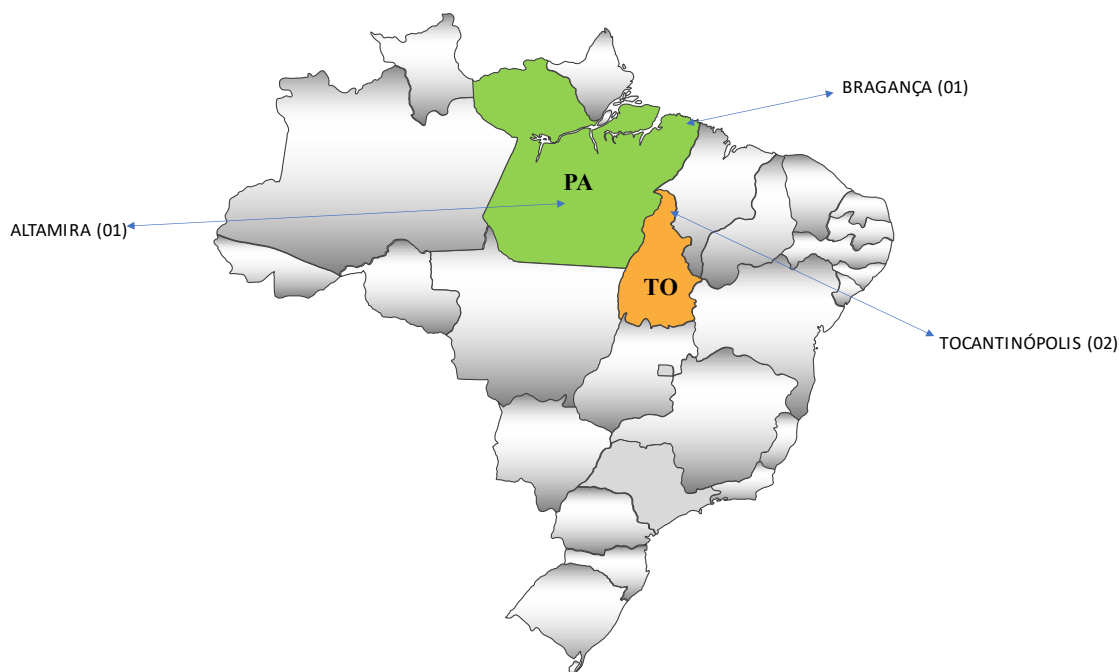
Ano	Revista	Qualis	Cidade/ Estado
2018	Revista Brasileira de Educação do Campo	A4	Tocantinópolis/TO
2019	Nova Revista Amazônica	B3	Bragança/PA
2021	Revista Brasileira de Educação do Campo	A4	Tocantinópolis/TO
2023	<i>Ethnoscientia - Revista Brasileira de etnobiologia e etnoecologia</i>	C	Altamira/PA

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Observamos no quadro anterior que 2 (dois) artigos são provenientes da Revista Brasileira de Educação do Campo, porém, publicados em anos diferentes (2018 e 2021), enquanto os outros 2 (dois) pertencem a revistas distintas: 1 (um) está publicado na Revista Nova Revista Amazônica e o outro na *Ethnoscientia - Revista Brasileira de etnobiologia e etnoecologia*. Além disso, constatamos que 2 (dois) artigos estão classificados no estrato A (A4), enquanto os outros estão nos estratos B (B3) e C, este último, indica que o periódico foi

localizado pelo processo avaliativo da CAPES, porém, não atende aos critérios exigidos a classificação do mesmo nos estratos superiores a ele. O mapa 2, a seguir, ilustra a localização dos estados e cidades onde os artigos encontrados foram publicados, demonstrando uma concentração na região norte do país.

Mapa 2 - Estados e respectivos municípios que possuem artigos científicos do portfólio do estudo.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No quadro 6, se encontram listados os artigos por autor/ano, título e palavras-chave, produto da realização da 5ª Atividade - Composição do portfólio.

Quadro 6 - Portfólio dos artigos selecionados, autor/ano, título e palavras-chave.

Autor/Ano	Título	Palavras-chave
RODRIGUES, J. M. P.; SILVA, G. P. (2018)	O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves – Pará.	Sistema de Organização Modular de Ensino; Ensino Médio; Juventude do Campo.
SILVA, K. C. R.; RODRIGUES, D. S. R.; SILVA, J. B. C. (2019)	Ensino médio e processos formativos na construção de saberes sociais em um contexto amazônico.	Ensino Médio; Processos formativos; Saberes sociais; Juventudes.
ARAUJO, A. S.; DAMACENA, F. A. F.; ROCHA, C. G. S. (2021)	Os desafios dos sistemas educacionais adotados no Ensino Médio Modular no campo na Escola Rui Barbosa, Medicilândia, Pará.	Educação do campo; Ensino médio; Ensino modular.
SILVA, J. M. O.; SILVA, S. L. (2023)	Possibilidades para uma educação diversa e inclusiva na amazônia: uma experiência no sistema de organização modular de ensino no estado do Pará.	Estudos Amazônicos; Etnociência; Saber local; Educação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Analisando o quadro anterior, podemos observar que todos os autores possuem nesta revisão apenas (1) um artigo publicado sobre o tema em questão. Essa observação revela não haver uma concentração de publicação em um mesmo grupo de pesquisadores que pesquisam e publicam sobre o SOME e estudo de egressos, pelo menos nesta base de dados consultada.

3.2.3 Análise da RSL aplicada no SOME e estudo de egressos

Nesta subseção, adentramos na 2ª fase do método, que é a Análise, onde a Atividade 6 (Consolidação dos dados) permite identificarmos os padrões e tendências, assim como extrair conclusões que poderão ser utilizadas para a tomada de decisões sobre como abordar o tema em questão.

Assim, nesta atividade 6 apontamos que foram identificados 4 (quatro) artigos que tratam sobre o SOME e estudo de egressos. Podemos observar pelo quadro 6 acima que estes foram publicados entre os anos de 2018, 2019, 2021 e 2023. Com o intuito de sabermos o quanto os artigos deste portfólio estão sendo citados no meio acadêmico, verificamos no *Google Acadêmico* a quantidade de citações, sendo evidenciado que apenas o artigo intitulado “O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves - Pará.”, de autoria de Rodrigues e Silva (2018), possui 3 (três) citações, enquanto os demais não foram citados até o momento desta busca⁴¹.

Por seguinte, adentramos na 3ª fase (Síntese), onde descrevemos inferências e conclusões sobre o SOME e estudo de egressos sintetizadamente. Desta forma, nesta fase, a Atividade 7ª - Elaboração de relatórios - possibilita destacarmos resultados da síntese apresentando conclusões sobre os principais pontos de dados e outras informações relevantes a qual destacamos que na pesquisa realizada no Portal de Periódicos da Capes, abarcando o período de 2010 a 2024 foi identificado apenas 4 (quatro) artigos relacionados ao tema em questão. Onde foi possível notarmos também que 2 (dois) artigos pertencem a mesma revista, quanto os demais pertencem a uma única revista. Observamos que, dentre as 3 (três) revistas, 2 (dois) artigos se encontram no estrato A (A4), enquanto (1) um artigo se encontra no estrato B (B3) e (1) um artigo com estrato C. Também analisamos que 4 (quatro) artigos estão publicados em revistas da região Norte, sendo 2 (dois) no estado do Pará e 2 (dois) no estado do Tocantins.

⁴¹ Com o propósito de conduzir uma Revisão Sistemática da Literatura atualizada, realizamos uma última busca na base de dados pesquisada em 21 de maio de 2024.

À medida que avançamos na pesquisa e adentramos na 4ª fase do método SSF (Escrita), na qual os resultados da análise e síntese são documentados de forma explícita e acessível. Nesta fase, a Atividade 8 (Escrita) o pesquisador elabora as principais descobertas e informações obtidas durante as atividades 6 e 7.

Assim, o artigo intitulado "O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves – Pará", escrito por Rodrigues e Silva (2018) investigou as percepções dos egressos do ensino médio sobre as contribuições e limitações do SOME na formação educacional dos jovens do campo no município de Breves, localizado na Ilha do Marajó/Pará, em relação às suas necessidades e expectativas.

A pesquisa desenvolvida foi conduzida por meio de um estudo de campo, fundamentado no materialismo histórico-dialético e adotou uma abordagem qualitativa na vila Mainardi, uma comunidade pioneira na implementação do SOME na zona rural de Breves, tendo como principal técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada com seis jovens egressos, cujas respostas foram analisadas utilizando a técnica de análise de conteúdo.

Quanto aos resultados, os autores destacam, a importância do SOME como a única opção de acesso ao ensino médio para muitos jovens do campo paraense, enquanto também destacam a disparidade entre a experiência do sistema modular e as expectativas dos egressos em relação ao ensino médio. Além disso, os autores observam que o sistema modular representa tanto uma afirmação quanto uma negação:

De afirmação, por promover a garantia do acesso à educação a parcelas significativas da população paraense; por permitir a um grupo cada vez maior de sujeitos a formação em um nível cuja realidade, há algum tempo, parecia utópica; por inscrever no âmbito de sua referência normativa legal, a Lei do SOME, a necessidade de uma formação que reconheça a(s) identidade(s) dos povos dos campos, águas e florestas. Mas de negação, ao não percebermos a concretude devida destes pressupostos na implementação do sistema, que deixa a desejar em infraestrutura, acompanhamento pedagógico, e em outros aspectos, configurando, em grande medida, a reprodução de um modelo educacional citadino no meio rural (RODRIGUES; SILVA, 2018, p. 283).

Os autores também destacam que a Vila Mainardi como um microcosmo que reproduz a lógica capitalista dominante, onde a propriedade privada e a divisão do trabalho incentivam os jovens trabalhadores/estudantes a buscarem uma formação apenas para ingressar no mercado de trabalho e atender às suas necessidades imediatas de sobrevivência.

No entanto, essa realidade de acordo com os autores é contraditória, pois um número crescente de egressos tem rompido com essa lógica, ingressando no ensino superior e vislumbrando novas perspectivas educacionais. Por fim, os autores situam a Vila Mainardi

dentro de um contexto mais amplo, observando que os jovens trabalhadores do campo, estudantes do SOME, enfrentam desafios relacionados ao sistema modular, mas também compartilham aspirações educacionais comuns aos jovens de áreas urbanas, refletindo assim as dificuldades inerentes à sua condição social.

Por seguinte, o artigo "Ensino médio e processos formativos na construção de saberes sociais em um contexto amazônico", escrito por Silva, Rodrigues e Silva (2019), aborda uma pesquisa sobre os processos formativos vivenciados por jovens trabalhadores no Ensino Médio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), entre os anos de 1997 e 2007, na Vila de Juaba, município de Cametá, Pará, Brasil.

Nesta pesquisa, os autores exploraram as relações estabelecidas pelos jovens trabalhadores em um contexto de resistência e produção de habilidades, conhecimentos e valores, contrapondo-se à lógica capitalista presente no SOME. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou métodos como pesquisa bibliográfica, documental, de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários, empregando a Análise de Conteúdo, concluindo que:

[...] nesses processos formativos, que integraram os saberes sociais, foram desenvolvidas práticas que resultaram em disputas materializadas em processos formativos outros, por exemplo, a negação do Estado em assegurar ensino de qualidade aos egressos, não oferecendo-lhes condições de estruturas físicas adequadas ao bom andamento das atividades escolares, mas esse Estado também ofertou, mesmo sob condições adversas, Ensino Médio para uma região antes não atendida por esse nível de ensino, importante para o desenvolvimento de organização política e prosseguimento do ensino defendido pelos egressos e comunidade de Juaba (SILVA; RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 47)

Para os autores, a práxis política desenvolvida pelos egressos, baseada em suas relações sociais, resultou em uma relação indissolúvel entre os saberes sociais, apesar de haver processos formativos fragmentários e integradores. A pesquisa revelou também que os egressos produziram saberes sociais impulsionados por sua organização política,

[...] por meio de processos formativos, mas esses processos aconteceram de forma dialética, pois no interior dessa formação ofertada no SOME surgiram elementos da oferta do ensino para cumprimento burocrático, o que favorece a fragmentação de saberes, além de elementos como a atitude ético-política docente que fomentou a construção de uma formação como forma de resistência às ações do capital (SILVA; RODRIGUES; SILVA, 2019, p. 47)

Por fim, os autores destacam que a formação ofertada pelo SOME, através de processos formativos integrados com os sujeitos, é crucial para a compreensão da construção

do ser social jovem. A integração dos saberes é um elemento central para superar problemas sociais, educacionais e econômicos. Por meio da organização política, os egressos podem transformar sua realidade. A investigação, fundamentada em um estudo de caso, permite a compreensão de elementos universais, pois a produção de saberes passa pela cultura acumulada historicamente pela humanidade.

Dando prosseguimento, o artigo intitulado "Os desafios dos sistemas educacionais adotados no Ensino Médio Modular no campo na Escola Rui Barbosa, Medicilândia, Pará", escrito por Araujo, Damacena e Rocha (2021), propõe uma reflexão sobre o SOME por meio de um estudo de caso na Escola Rui Barbosa, localizada em Medicilândia, Pará. Os autores buscaram sistematizar parte da trajetória do ensino médio modular nas escolas rurais do município, enfocando sua oferta, funcionamento e a aceitação do Sistema Educacional Interativo (SEI)⁴² pela comunidade.

Como conclusão, os autores apontam que as populações do campo, especialmente os jovens, defendem a importância e a permanência da modalidade de ensino SOME na comunidade Jorge Bueno da Silva,

[...] tendo em vista a garantia e continuidade da oferta da educação básica, possibilitando aos camponeses concluir o ensino médio em sua localidade de origem, dado o custo de vida elevado para manter-se na cidade e a perda do convívio diário com seus familiares e sua comunidade. Por outro lado, existem lacunas no sistema de ensino, de atender as necessidades dos alunos, suas especificidades locais e políticas públicas que potencializem a formação desses cidadãos e promovam a inserção em outros mercados de trabalho ou desenvolvam o seu ofício enquanto camponeses. Embora os docentes procurem ofertar um ensino de qualidade, essa metodologia aplicada não oferece boas expectativas de aprendizagem aos educandos. Uma vez que o próprio currículo utilizado é de caráter urbanocêntrico, desconsiderando os saberes tradicionais e perdendo suas características dos princípios e pressupostos de educação do campo. (ARAUJO; DAMACENA; ROCHA, 2021, p. 25).

Entretanto, segundo os autores, apesar das inúmeras críticas ao funcionamento do SOME, a comunidade se sente mais contemplada com essa modalidade de ensino e recusa a substituição pelo programa do SEI, que oferece o ensino médio através de um sistema de

⁴² O Sistema Educacional Interativo (SEI) foi instituído pela Resolução n.º 202 de 25 de abril de 2017 do Conselho Estadual de Educação do Pará, fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, e nos Planos Nacional e Estadual de Educação. Seu objetivo é oferecer Ensino Médio Regular Presencial Mediado por Tecnologias às comunidades rurais, florestais e ribeirinhas dos municípios paraenses. O SEI implanta turmas em localidades afastadas das sedes municipais, vinculando cada turma a uma Escola Sede da Rede Estadual no município que adere ao SEI, sendo esta responsável pela documentação escolar dos alunos. O funcionamento do SEI é baseado em três parâmetros: demanda de alunos que concluíram o Ensino Fundamental e não tiveram a oportunidade de concluir a Educação Básica, demanda de alunos para o acesso ao Ensino Médio maior do que a oferta de vagas, e adesão da prefeitura municipal à implantação do projeto (PARÁ, 2021).

mídias. A respeito desse processo de construção e sistematização dos dados, os autores destacam que: “foi possível vivenciar um adensamento das reflexões sobre os desafios da oferta do ensino médio no campo tendo em vista a garantia dos direitos às populações camponesas e, especialmente, de políticas públicas educacionais” (ARAUJO; DAMACENA; ROCHA, 2021, p. 25).

Assim sendo, os autores destacam a necessidade de refletir sobre as condições materiais de existência dos sujeitos em suas comunidades e escolas, enfatizando a relevância de trabalhar em prol de uma educação emancipatória, com qualidade e compromisso com o pertencimento, respeito pela ancestralidade, resistência por direitos e acesso à tecnologia seja essencial para garantir condições de igualdade no acesso, permanência e qualidade da educação básica de gestão pública, valorizando e afirmando os saberes vinculados aos territórios de vivência dos povos e comunidades, seja no campo ou na cidade.

Finalmente, o artigo intitulado "Possibilidades para uma educação diversa e inclusiva na Amazônia: uma experiência no sistema de organização modular de ensino no estado do Pará", escrito por Silva e Silva (2023) investiga a relação entre as etnociências e o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na 11ª Unidade Regional de Ensino (URE) da Secretaria de Estado da Educação do Pará (SEDUC/PA), na Amazônia Oriental. O estudo desenvolvido pelos autores examinou como os Estudos Amazônicos são incorporados ao currículo do Ensino Médio, em conjunto com a diversidade indígena, quilombola, ribeirinha, extrativista e da agricultura familiar. Para isso, os autores conduziram a pesquisa por meio de entrevistas com professores e gestores, além de um diálogo contínuo com os estudantes.

Os resultados da pesquisa destacam diversas práticas, como a cartografia social, exposições na escola e visitas de campo, que promovem a compreensão multidimensional de aspectos econômicos, geográficos, religiosos e culturais. Silva e Silva (2023, p. 90) também enfatizam a importância da teoria sociológica para o pensamento crítico, porém,

[...] não se compara a uma visita a uma aldeia, uma comunidade quilombola, ao chão da fábrica, as dependências de uma cooperativa, um campus universitário, todos estes são elementos que apontam para a urgência do ensino pesquisa e extensão, já na educação básica, sendo este também um fundamento para a soberania nacional e a defesa da propriedade intelectual a partir das bases comunitárias. Todas essas práticas experienciadas devem ser sistematizadas e comunicadas, o que chamamos de divulgação científica, enquanto forma de transmissão do conhecimento. Evidenciar estes conhecimentos é devolver a autoestima dos povos para que estes demandem e sejam atendidos em suas necessidades e não o contrário, que é a de terem que se adequar para atender as demandas propostas, como é comum acontecer.

Por fim, os autores destacam que o SOME é apresentado como uma ferramenta importante nesse processo, pois não apenas atende às demandas curriculares, mas também capacita os estudantes a compreenderem e transformarem suas próprias realidades, através do diálogo com as comunidades e a superação de desafios locais.

Destacamos que os artigos selecionados, conforme descrito na metodologia, serviram como base para a discussão da política pública educacional SOME e estudo de egressos, contudo, mesmo durante as buscas na base de dados do Portal de Periódicos ter apresentado 6 (seis) artigos ainda inserimos a partir deste resultado o operador booleano *AND* novamente com o descritor “Estudo de egressos”, onde dos 6 (seis) artigos obtidos, apenas um permaneceu fazendo parte do portfólio, pois abordava no título e no resumo o objeto em questão. Porém, como todos os 6 (seis) artigos tinham relação com o SOME, optamos por manter os 4 (quatro) artigos após identificarmos a duplicata de um deles e o acesso indisponível de outro artigo, sendo, portanto, eliminados da composição final do portfólio desta RSL.

A observação feita no último descritor aplicado (Estudo de egressos) afinou para apenas 1 artigo, na busca inicial desta pesquisa fez correlação com outro artigo que durante as leituras fez correlação com o SOME e estudo de egressos.

Assim, destacamos que houve 2 (dois) artigos que se relacionaram a essa modalidade de ensino com o estudo de egressos: "O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves – Pará" (RODRIGUES; SILVA, 2018) e "Ensino médio e processos formativos na construção de saberes sociais em um contexto amazônico" (SILVA; RODRIGUES; SILVA, 2019). Ambos por tratarem especificamente sobre as experiências dos egressos que passaram por essa modalidade de ensino.

Os 2 (dois) artigos citados anteriormente respondem a primeira pergunta sobre quais aborda o SOME e estudo de egressos. Para tanto, em resposta a segunda pergunta desta pesquisa, destacamos que ambos artigos também estão relacionados as dissertações e teses que compõem o portfólio da RSL da subseção 3.1. Entretanto, observamos que apenas o artigo "Ensino médio e processos formativos na construção de saberes sociais em um contexto amazônico", escrito por Silva, Rodrigues e Silva (2019), explicita que é produto da dissertação intitulada “Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do Sistema Modular de Ensino Médio em um Contexto Amazônico”, defendida por Kariny Silva em 2018, junto ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Quanto ao artigo intitulado "O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves – Pará", escrito por Rodrigues e Silva (2018), observamos ser resultado da dissertação “No Espelho do rio, o que reflete e o que “SOME”? O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará”, defendida por João Rodrigues em 2016, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA); porém, o autor não indica em nota de rodapé que este texto é produto de sua dissertação.

A respeito dos estudos identificados nesta pesquisa, apontamos a ausência de estudos sobre os egressos do SOME, como evidenciado nas duas pesquisas bibliográficas de revisão sistemática da literatura, ressalta uma lacuna crítica no entendimento do impacto dessa modalidade de ensino.

Oliveira (2021) destaca a importância de avaliar o sucesso de um sistema educacional não apenas com base na implementação e nos resultados imediatos dos estudantes durante sua trajetória escolar, mas também considerando o impacto a longo prazo dessa educação em suas vidas, o que implica compreender como essa modalidade de ensino os prepara para a vida após deixarem a escola e os desafios do mundo fora do ambiente escolar.

Sob essa perspectiva, Araújo (2014) frisa que o Ensino Médio não é apenas uma maneira de integrar conhecimentos, mas uma proposta de formação que reconhece a importância da formação integral. O objetivo, segundo o autor, é promover habilidades para trabalhar, viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade baseada na fraternidade e na justiça social.

Nesse contexto, o SOME surge da necessidade de modificar a realidade por contribuir para a formação dos jovens, incentivando-os a serem protagonistas de suas próprias histórias, o que os motiva a desenvolver ações colaborativas com as comunidades em que vivem, aplicando os conhecimentos adquiridos durante seus anos de estudo e desenvolvendo novas habilidades. Assim, estabelecem contatos profissionais e constroem uma base sólida para suas futuras carreiras.

Por fim, destacamos ser importante que além da formação oferecida pelo SOME, por meio de seus processos formativos, a integração dos saberes seja essencial para a compreensão da construção do ser social jovem, para superar problemas sociais, educacionais e econômicos, permitindo que o egresso tenha condições de transformar sua realidade.

3.2.4 Considerações finais

O estudo revelou que dos 4 (quatro) artigos incluídos no portfólio, todos abordaram o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), indicando a relevância e o interesse acadêmicos nessa modalidade educacional. No entanto, apenas 2 (dois) artigos mencionaram especificamente o SOME em conjunto com o estudo de egressos, evidenciando uma lacuna na literatura analisada em relação à discussão sobre o impacto de médio e longo prazos dessa política pública educacional.

Esses resultados revelam a necessidade premente de futuras pesquisas que explorem de maneira aprofundada a relação entre o SOME e estudo de egressos relacionados a essa modalidade de ensino. Compreender o percurso dos alunos após sua saída do sistema modular é fundamental para uma avaliação completa e holística da eficácia do SOME, envolvendo não apenas examinar seu desempenho acadêmico posterior, mas também investigar sua inserção no mercado de trabalho, sua participação na comunidade e seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do tempo.

Destacamos ser essencial reconhecer a importância de explorar temas relacionados aos egressos do sistema modular de ensino, especialmente no contexto educacional contemporâneo. Compreender como o SOME prepara os estudantes para enfrentar os desafios reais é fundamental para avaliar sua eficácia e promover melhorias nessa modalidade educacional.

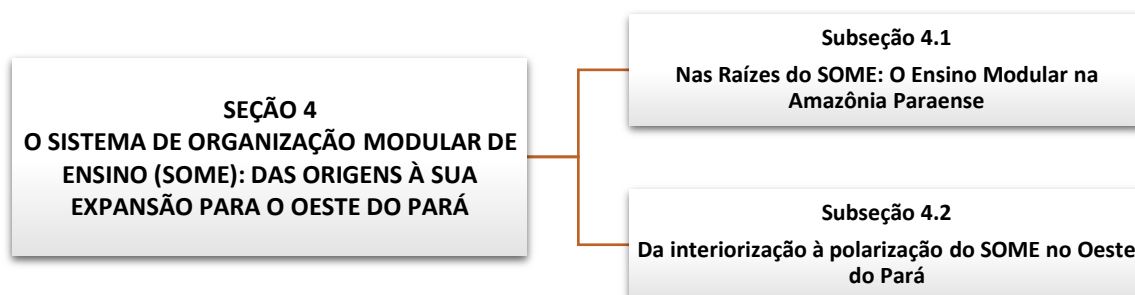
Ao incentivar estudos e investigações que visem compreender os impactos do SOME na vida de seus egressos, estamos desempenhando um papel estratégico na reavaliação das políticas educacionais e no avanço da educação, especialmente na região amazônica. Essas pesquisas não apenas fornecem informações valiosas sobre o desempenho e as experiências dos egressos, mas também ajudam a identificar áreas de sucesso e desafio no sistema educacional, informando práticas pedagógicas mais eficazes e orientadas para as necessidades dos alunos.

Na seção 4 (quatro) a seguir, abordamos a origem e a expansão do SOME na Amazônia paraense.

4 O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME): DAS ORIGENS À SUA EXPANSÃO PARA O OESTE DO PARÁ

Esta seção está dividida em duas subseções, sendo 4.1 “Nas Raízes do SOME: a origem do Ensino Modular na Amazônia Paraense” e a 4.2 “Da interiorização à polarização do SOME no Oeste do Pará”, conforme ilustrado no organograma 12.

Organograma 12 - Organização da seção 4 da dissertação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após uma visão geral da estrutura da seção 4, adentramos na subseção 4.1, dedicada às origens do SOME na Amazônia paraense. Nesta subseção, utilizamos um poema autoral com a intenção de proporcionar que os leitores compreendam antecipadamente o assunto em questão que será tratado posteriormente. Em seguida, na subseção 4.2, concentramo-nos na discussão sobre a interiorização do SOME para o Oeste do Pará, com especial enfoque no polo de Santarém.

4.1 Nas raízes do SOME: o ensino modular na amazônia paraense⁴³

Na vastidão da Amazônia, um desafio a enfrentar,
O atraso na escolarização, foi preciso superar.
Nas zonas rurais, o acesso limitado,
Fez da Educação, na época, assunto não solucionado.

Mas no Estado do Pará, uma luz se acendeu,
Na década de 1980, o SOME apareceu.
Um sistema modular, uma nova solução,

⁴³ Esta seção foi submetida, em maio de 2024, como capítulo de livro sobre políticas educacionais, em organização pelo Profa Dra Flávia Lemos, da UFPA, campus Belém. Contudo, ressaltamos que a poesia apresentada no seu início e a descrição do que a compõe são textos específicos, acompanhando a estrutura criada para o modelo escandinavo desta dissertação.

Levando o Ensino Médio para a população.

Minimizar as lacunas, combater a desigualdade,
Dar oportunidades a quem vive em contextos da adversidade.
O SOME se tornou um caminho a percorrer,
Suprindo as necessidades, fazendo o saber florescer.

Entretanto, mesmo com a falta de profissionais habilitados,
E a carência de prédios escolares adequados,
O SOME encontrou caminho com módulos e flexibilidade,
Atendendo às necessidades de cada localidade.

Avançando na jornada, o SOME ganha reconhecimento,
Sob a chancela da SEDUC, ampliando o seu intento.
Normas regimentais, bases sólidas a nortear,
Uma estrutura robusta para o ensino firmar.

Com apoio e suporte, a educação se fortalece,
Garantindo aos estudantes um futuro que floresce.
Professores dedicados, um exemplo de devoção,
Levando o conhecimento a cada rincão.

As disciplinas foram abordadas de forma modular,
Se adaptando às necessidades de cada lugar.
Um ensino flexível, se adequando ao contexto,
Valorizando a diversidade, um feito e tanto.

Assim, o SOME segue seu rumo,
Levando conhecimento ao interior.
Uma conquista para a educação paraense,
Uma história de inclusão e valor.

De pequenas comunidades à vastidão amazônica,
O SOME rompe distâncias, a barreira icônica.
Valorizando as raízes, sem nunca se limitar.
Pelo contrário, abre as portas para todos a oportunizar.

O SOME é um marco de superação,
Na busca por uma educação de qualidade.
Uma jornada de respeito e inclusão,
No coração da Amazônia, uma realidade.

A jornada grandiosa do SOME não para,
Desafiando limites, traçando novas parcerias.
Na região majestosa da Amazônia,
O conhecimento se espalha, em uma sinfonia.

Que a esperança se renove, como um brilho intenso,
Na Amazônia, berço de um povo imenso.
Que o ensino seja um instrumento de mudança,

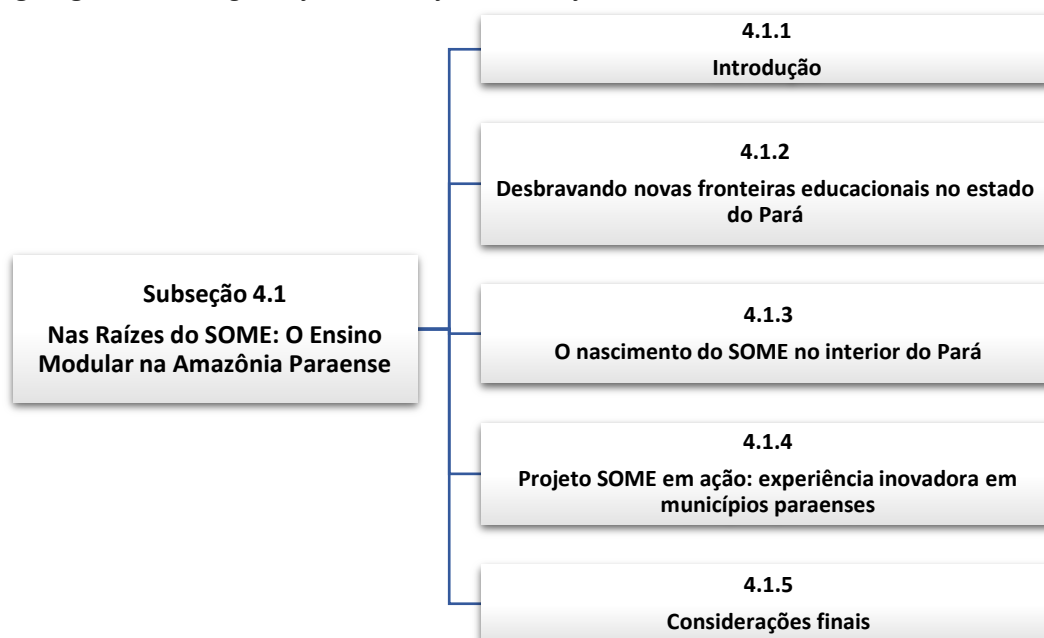
Empoderando vidas, gerando esperança.

Que a educação seja o alicerce a se erguer,
Na Amazônia, onde as raízes se entrelaçam com o saber.
Que o SOME seja um farol a guiar,
O conhecimento a todos alcançar.

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (2023).

Após a apreciação do poema, destacamos que a subseção 4.1 “Nas raízes do SOME: a origem do ensino modular na amazônia paraense” tem como objetivo apresentar o contexto histórico do SOME e abordar reflexões sobre a concepção de educação, relatando experiências desenvolvidas nos municípios da Amazônia paraense, com destaque para os avanços e dificuldades na implementação dessa política pública educacional genuinamente paraense. A subseção está dividida em cinco subseções, conforme o organograma 13.

Organograma 13 - Organização da subseção 4.1 da seção 4.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.1.1 Introdução

Composta por uma gigantesca fauna, flora e caldosos rios, a região amazônica, também abriga povos indígenas e comunidades tradicionais, que cultivam com a floresta uma relação de respeito e harmonia, que perdura por séculos. No entanto, mesmo com essa harmonia, enfrentam uma série de dificuldades, principalmente o que diz respeito ao acesso à

educação devido estarem longe dos centros urbanos, seja pela geografia das localidades que impedem melhores condições de trafegabilidade, seja pela carência de infraestrutura básica escolar e falta de eletricidade, assim como pela escassez de professores qualificados e dispostos a trabalharem em regiões remotas.

Para tanto, na contextualização do cenário educacional do estado do Pará, defrontamos com uma história ainda mais complexa devido às características desse território. Com dimensões intercontinentais, o Pará abrange cidades dispersas ao longo de sua territorialidade, algumas delas por enormes distâncias. Além disso, seu processo de ocupação é marcado por uma diversidade gigantesca e heterogênea em termos de origens étnicas e culturais.

Segundo a Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas - FAPESPA (2022), o nome do estado do Pará tem origem no termo *Pa'ra*, que significa *rio-mar* na língua indígena tupi-guarani. Isso se deve ao fato de que o braço direito do rio Amazonas aumentava seu volume com as águas do rio Tocantins, resultando em uma vastidão de águas que impossibilitava avistar a outra margem do rio, criando a impressão de um mar. Devido à sua localização geográfica estratégica, a baía do Marajó, juntamente com a foz do rio Amazonas, desempenhara papéis estratégicos de vias de acesso ao interior do território e na conquista da floresta amazônica.

Diante desse cenário de vastas distâncias e diversidade populacional, a formulação de políticas públicas⁴⁴, principalmente educacionais⁴⁵ é o caminho para a oferta de educação que proporcione com que “[...] crianças, adolescentes e adultos não continuem sendo vítimas de uma sociedade desigual, competitiva e excludente que preceitua o preconceito, a violência, o individualismo e a não participação nos processos de tomada de decisão.” (GOCH, 2017, p. 17).

Assim, a subseção 4.1 é constituída por uma pesquisa de cunho histórico-educativo, fundamentada em fontes bibliográficas de Nascimento, Oliveira e Costa (2022), Oliveira (2001), Prestes (2022), Ferreira e Brandão (2011), Lima (2000), Tavares Neto

⁴⁴ Souza (2003) salienta que as políticas públicas se constituem de um campo do conhecimento que visa tanto a implementação das ações governamentais quanto a análise dessas ações, podendo propor mudanças quando necessárias. Esse processo envolve a tradução dos objetivos governamentais em programas e ações, com o intuito de gerar resultados ou as transformações desejadas no mundo real.

⁴⁵ Segundo Oliveira (2010), as políticas públicas abrangem todas as ações ou omissões de um governo, enquanto as políticas públicas educacionais se concentram especificamente nas ações ou omissões relacionadas à educação. No entanto, segundo o autor, a educação é um conceito muito abrangente para ser completamente abordado apenas pelas políticas educacionais, o que indica que as políticas educacionais têm um enfoque mais específico, principalmente em relação às questões escolares. Ou seja, as políticas públicas educacionais estão diretamente ligadas à educação escolar.

(2020), Sousa (2020) e Moutinho (2020), entre outros. Além de fontes documentais, como o 1º Plano de Desenvolvimento da Amazônia - PDA (1972–1974), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 5.692/71, o Relatório da Fundação Educacional do Pará - FEP (1991), nos registros da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas - FAPESPA (2022) e nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), visando apresentar o contexto histórico do SOME, relatando as experiências de criação e implantação do projeto SOME em municípios da Amazônia paraense, com ênfase nas dificuldades e avanços dessa política pública educacional.

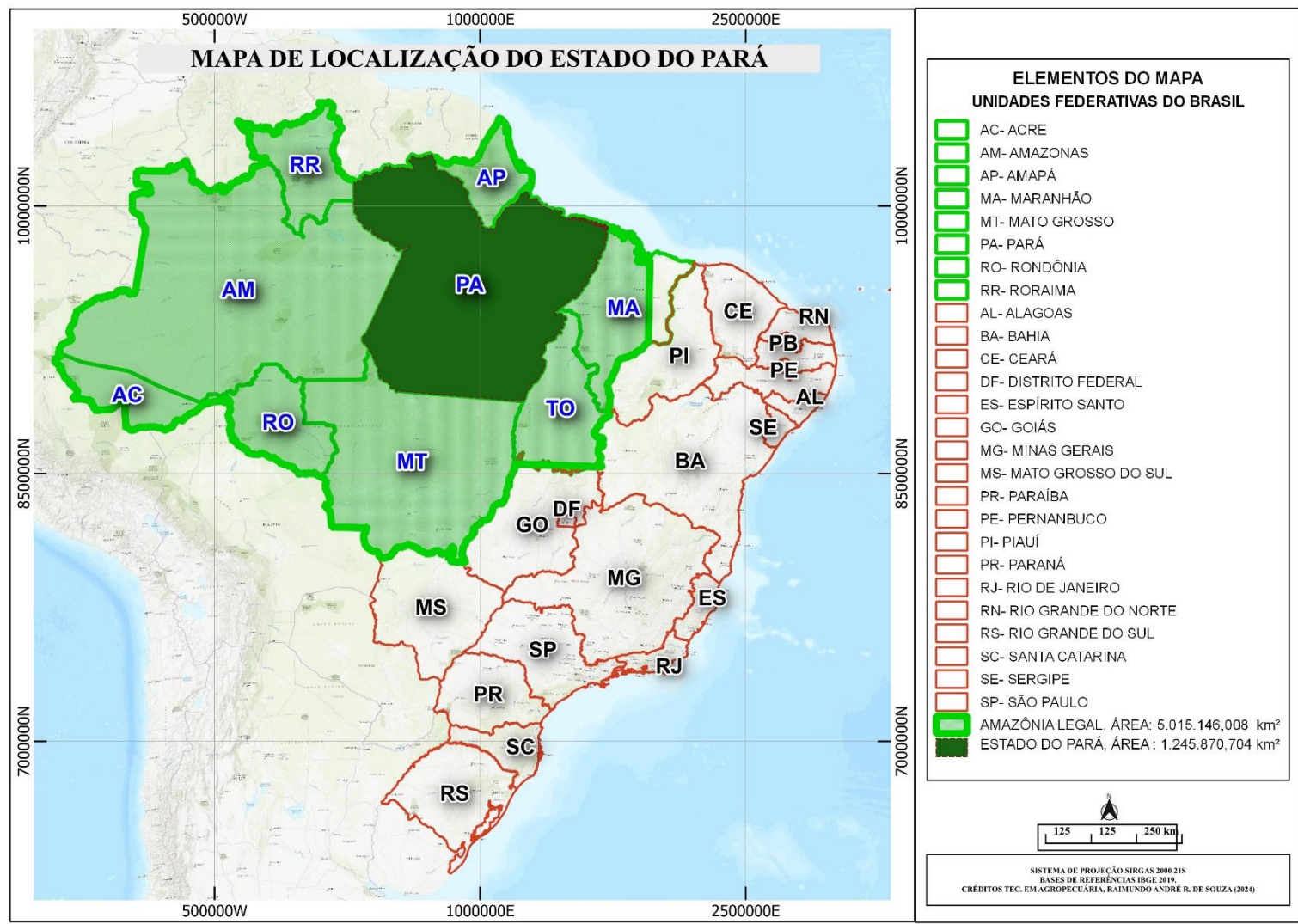
4.1.2 Desbravando novas fronteiras educacionais no estado do Pará

Com suas dimensões continentais, o Pará abriga uma rica diversidade de fauna, flora, culturas e comunidades, tornando a oferta de educação complexa devido às suas características geográficas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), o estado do Pará, com uma extensão de 1.248.042 km², representa 16,66% do território brasileiro e 26% da Amazônia legal, sendo classificando como o segundo maior em território.

Localizado na região Norte do Brasil, o estado do Pará é dividido em 144 municípios, abrigando uma população estimada em 8.121.025 pessoas dispersas por uma densidade demográfica de 6,54 hab./km². Conforme o IBGE (2022), o Pará faz fronteira são com o estado do Amapá ao norte, Roraima ao noroeste, Amazonas ao oeste, Mato Grosso ao sul, Tocantins ao sudeste e Maranhão ao leste, além de compartilhar limites com os países: Suriname e Guiana no extremo norte.

O mapa 3, na página seguinte, ilustra a localização do estado, assim como destaca a região de abrangência da Amazônia Legal, a qual o Pará faz parte.

Mapa 3 - Localização do Estado do Pará no contexto da Amazônia brasileira.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com colaboração de Raimundo André Souza (2024).

Devido a uma série de dificuldades quanto ao acesso à educação ocasionado pela distância dos centros urbanos, pela geografia das localidades que impedem melhores condições de trafegabilidade, pela carência de infraestrutura básica escolar, falta de eletricidade, escassez de professores qualificados e dispostos a trabalharem em regiões remotas da Amazônia paraense.

Além disso, Oliveira (2001) evidencia que as disparidades socioeconômicas e educacionais entre áreas urbanas e rurais também acabam contribuindo para a reprodução de desigualdades sociais e limitando as oportunidades educacionais para os jovens das regiões rurais, afetando o desenvolvimento educacional e socioeconômico. Essas dificuldades, conforme o autor, têm impactado tanto no cenário educacional nacional quanto local, refletindo nas ações do Governo Federal no âmbito social, que historicamente não priorizou adequadamente a expansão da rede pública de ensino. Além disso, os resultados insatisfatórios de desempenho educacional ao longo das últimas décadas do século XX também contribuíram para agravar essa situação.

Em contrapartida, Nascimento, Oliveira e Costa (2022) apontam que como estratégia para mitigar os indicadores educacionais negativos da Amazônia paraense, a Fundação Educacional do Pará (FEP), entidade responsável pela gestão dos níveis de ensino na esfera da educação pública no estado, desenvolveu ferramentas para promover a política de interiorização e expansão do ensino secundário na vasta dimensão do estado do Pará.

Com relação ao ensino secundário, Ghiraldelli Jr. (2008) destaca que foi regulamentado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário⁴⁶, promulgada em 1942. O autor observa que durante esse período, o ensino secundário refletia o regime autoritário do governo vigente da época e visava formar a juventude que assumiria a liderança do país. Assim, a educação secundária passou por uma nova reorganização, apresentando um amplo programa que enfatizava a cultura geral e a promoção do ensino patriótico.

De acordo com Pessanha e Brito (2014), essa reorganização resultou na definição de dois cursos: o ginasial e o colegial, sendo este último subdividido em clássico e científico. Silva e Castro (2021) complementam destacando que, tanto o ensino clássico quanto o científico, compartilhavam currículos semelhantes ao curso ginasial, exceto pelas disciplinas de latim e grego, ministradas apenas no curso clássico, e pelo ensino de desenho, exclusivo para o curso científico.

No âmbito geral, Dallabrida (2009) ressalta que o ensino secundário permaneceu

⁴⁶ Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

em vigor até o início da década de 1970, quando foi novamente reorganizado e passou a ser denominado como ensino de 1º grau. Essa mudança, segundo Dallabrida, (2009, p. 187) é resultado da “[...] fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial.”.

A Lei n.º 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, de acordo com Fernandes, Fernandes e Paiva (2024) representou uma reforma no sistema educacional brasileiro ao estabelecer o Ensino de 1º e 2º graus, que correspondem atualmente ao Ensino Fundamental e Médio. Essa legislação, conforme os autores, unificou o antigo Ensino Primário com o Ensino Ginásial e aboliu a exigência do Exame de Admissão, que vigorou por quarenta anos, de 1931 a 1971.

Em consonância, Gama e Almeida (2018) evidenciam que os alunos que desejavam ingressar no Ensino Ginásial a partir do Ensino Primário eram submetidos a exames de admissão, tanto escritos quanto orais, abrangendo quatro áreas de conhecimento: Português, Matemática, História e Geografia. Além disso, conforme os autores, era necessário que os estudantes estivessem na faixa etária de 11 a 13 anos, e apresentassem certidão de nascimento, informações de filiação, naturalidade e comprovação de vacinação contra a varíola.

Conforme observado por Cunha (2005), a Lei n.º 5.692/71 unificou o Ensino Secundário, Normal, Técnico Industrial, Técnico Comercial e Agrotécnico, os quais passaram a compor um único sistema. Essa unificação, segundo o autor, fez com que todas as escolas começassem oferecer cursos profissionalizantes, visando formar técnicos e auxiliares técnicos para diversas áreas econômicas. O autor, ao continuar, destaca que o objetivo central do ensino de 2º grau era proporcionar uma formação através do Ensino Profissional, visando conceder aos estudantes a vantagem de adquirirem habilidades que lhes permitissem ocupações com maior potencial de benefícios decorrentes do curso.

Fernandes, Fernandes e Paiva (2024) apontam que a Lei n.º 5.692/71, promulgada durante a Ditadura Militar, introduziu disposições que resultaram em alterações e continuidades nas políticas e concepções educacionais adotadas no Brasil ao longo do século XX.

Nesta conjuntura, no Ensino de 1º Grau, ocorreu a fusão dos ramos do 1º ciclo: Curso Normal, Básico Industrial, Básico Comercial e Básico Agrícola, dando ênfase à educação geral e propedêutica, porém havia a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. O Ensino de 2º Grau profissionalizante, tinha um currículo que compreendia as disciplinas gerais apenas no primeiro ano do 2º grau e os dois anos posteriores voltados exclusivamente para as

disciplinas da área profissional, do estudante em formação. Na Lei, residia uma dualidade no âmbito educacional, de modo que os filhos das classes populares subalternizadas, eram destinados ao trabalho e a elite, por sua vez, encaminhava seus filhos ao Ensino Superior. Era interessante para o Estado, conter o acesso das classes populares ao Ensino Superior. Por isso, se fazia necessário profissionalizar no Ensino de 2º Grau. (FERNANDES; FERNANDES; PAIVA, 2024, p. 187-188).

Para Cunha (2014), a Lei n.º 5.692/71 promoveu reformas no Ensino de 1º e 2º Graus, visando capacitar mão de obra para atender às demandas do mercado e reduzir a pressão por vagas nas instituições de Ensino Superior por meio de Ensino Profissionalizante, centrada na necessidade de estruturar o 2º grau para oferecer aos alunos uma formação profissionalizante. Dessa forma, segundo o autor, o enfoque dos estudantes passariam a ser direcionados ao mercado de trabalho, em vez de se concentrar exclusivamente na busca pelo Ensino Superior. Essa mudança foi motivada pela necessidade de evitar a frustração dos alunos, que enfrentavam muitas vezes dificuldades ao ingressarem no mercado de trabalho após a conclusão do ensino de 2º grau, os levando a buscar o Ensino Superior como única alternativa para obter uma qualificação profissional.

Assim, diante das transformações sociais e econômicas e da crescente responsabilidade na formação integral e cidadã, uma nova abordagem marcada pelo início da ampliação e interiorização da educação profissional e tecnológica surgiu “[...] de um espaço considerado central, para um espaço posicionado como periférico, denominado, de forma adequada ou não, de “interior” (FERNANDES; FERNANDES; PAIVA, 2024, p. 5947-5948).

Para Dourado (2001) a interiorização está ligada ao processo de expansão de uma determinada política para áreas historicamente desprovidas, sobretudo quanto ao acesso à educação. Em linha com essa perspectiva, Costa (2014) destaca que a interiorização da educação, ou de qualquer nível de ensino, implica necessariamente em discutir também o seu processo de expansão para o interior, deixando claro que, na ação de interiorizar, está implícita a expansão de algo.

Dessa forma, ressaltamos que a iniciativa de interiorização e expansão foi considerada uma estratégia crucial no estado do Pará, uma vez que se revelou como “Expandir-se para fora não apenas da instituição, mas para além dos grandes centros urbanos (as capitais) ou de um centro urbano de referência (um Município Polo) para o interior ou o interior do interior)” (COSTA, 2014, p. 106).

Entretanto, como observado por Oliveira (2001), a interiorização da educação

para o interior do estado do Pará enfrentou desafios decorrentes do intenso fluxo migratório⁴⁷ potencializados pela “operação Amazônica” ou também chamada de “Polamazônia”⁴⁸ que impulsionou a implementação de grandes projetos de infraestrutura, como a construção de rodovias e hidrelétricas. Esses empreendimentos, segundo o autor, alteraram a dinâmica de transporte no estado do Pará, especialmente na região metropolitana de Belém, facilitando:

[...]o escoamento de produtos e pessoas em municípios que passaram a ter acesso às rodovias. Desde então o transporte rodoviário tornou-se o principal e o mais valorizado pela lógica capitalista, enquanto o fluvial, com elevado potencial regional, foi relegado a segundo plano. Projetos nacionais incentivaram o desenvolvimento econômico local, como o fomento de atividades agrícolas no sul do estado e a exploração de minério que se acelerou a partir dos anos de 1970, principalmente na região sudeste do estado, com a extração de ferro na Serra dos Carajás e de ouro em Serra Pelada. (FAPESPA, 2022, p. 11).

Em consonância, Oliveira (2001) aponta que o intenso fluxo migratório resultou no aumento da ocupação de terras, o que, por sua vez, acarretou uma série de desafios educacionais. Uma das consequências mais marcantes desse fenômeno foi o surgimento de cidades de porte médio, abrigando mais de dez mil habitantes. Essas novas aglomerações urbanas, conforme o autor, representavam uma parcela significativa dos 83 municípios existentes no Estado do Pará na época. Entretanto, devido dificuldades econômicas e carência de serviços básicos enfrentadas nas novas regiões, estas potencializaram o agravamento do setor educacional.

Conforme apontado por Prestes (2020), muitos dos migrantes atraídos por essas promessas provenientes da “operação Amazônica” acabaram se decepcionando, pois os benefícios prometidos, como os incentivos fiscais e o apoio governamental, não foram concedidos conforme o esperado. A burocracia para acessar esses benefícios era tão complexa que favorecia o grande capital, que supostamente tinha mais capacidade de desenvolver projetos de maior impacto e relevância para o progresso da região, gerando frustração e dificuldades para os migrantes, que esperavam melhores condições de vida e oportunidades ao

⁴⁷ De acordo com Brasil (1997), entre os estados da Região Norte, o Pará e Rondônia eram os que mais atraíam imigrantes de outras regiões do país, com 43,9% e 33,0%, respectivamente. Embora o Pará liderasse em número absoluto de imigrantes (cerca de 400 mil pessoas), a proporção desses movimentos em relação à sua população total era de apenas 11%, devido à sua maior base demográfica em comparação com a região como um todo (51,6%).

⁴⁸ Brasil (1974) ressalta que o Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (POLAMAZÔNIA) foi estabelecido através do Decreto n.º 74.607, em 25 de setembro de 1974, com o intuito de promover o desenvolvimento integrado das potencialidades agropecuárias, agroindustriais, florestais e minerais em áreas prioritárias da Amazônia. Essas áreas foram selecionadas antecipadamente para a implementação do programa e incluem: Xingu-Araguaia; Carajás; Araguaia-Tocantins; Trobetas; Altamira; Pré-Amazônia Maranhense; Rondônia; Acre; Juruá, Solimões; Roraima; Tapajós; Amapá; Juruena; Aripuanã; e Marajó.

se deslocarem para essas áreas.

Segundo Costa, Nascimento e Oliveira (2020), esse cenário, acabou privilegiando o grande capital em detrimento das comunidades locais, que almejavam oportunidades de desenvolvimento econômico, social e educacional. A complexidade na implementação dos projetos de ocupação teve impacto na configuração da amazônia paraense ao longo das décadas, influenciando diretamente em suas dinâmicas sociais, econômicas, ambientais e educacionais. Um dos resultados, conforme os autores, foi a formação de extensos municípios que surgiram a partir dessa movimentação populacional⁴⁹, cada um com suas próprias histórias e culturas, onde mudanças desencadearam transformações socioeconômicas na identidade dessas localidades revelando a riqueza e a complexidade da trajetória dos habitantes na região.

Entretanto, de acordo com Monteiro (2001), esse “desenvolvimento” juntamente com os interesses do mercado internacional estabeleceram medidas no panorama regional sem considerarem os interesses e as realidades locais. Para o autor, isso acarretou mudanças drásticas na vida da população paraense, afetando profundamente o setor educacional que atendia uma população dependente da produção extrativista, levando a uma desorganização socioeconômica nas regiões afetadas.

Prestes (2020) destaca que mesmo com pequenos avanços em direção à universalização da educação para atender às demandas locais, as escolas públicas passaram a ser destinadas não apenas às elites, mas também aos indivíduos de classes sociais mais desfavorecidas, incluindo a classe trabalhadora. No entanto, esse processo de inclusão também deu origem a uma segregação educacional, evidenciando uma dualidade entre a escola e a educação destinada à burguesia e aquela direcionada à classe trabalhadora.

De acordo com Ferreira e Brandão (2011), quando os alunos provenientes de origens camponesas chegavam aos centros urbanos, não se identificavam com a escola, sua educação, conteúdos e objetivos. A diferença entre suas vivências e práticas cotidianas e o conteúdo ensinado nas escolas urbanas era distante, gerando uma dicotomia educacional que muitas vezes os levava a abandonar os estudos.

Ao continuar, Ferreira e Brandão (2011) também destacam que, nesse contexto, as escolas públicas passaram a ter como finalidade a formação de técnicos para a indústria,

⁴⁹ Segundo Brasil (1997), os principais estados emissores de migrantes foram o Maranhão (58%), seguido pelo Ceará (18%) e pela Bahia (11%). Além destes, registrou-se um fluxo considerável do Centro-Oeste, aproximadamente 80 mil pessoas, correspondendo a 21% da migração total para o Pará, com Goiás contribuindo significativamente, representando 89% desse total. A imigração proveniente do Sudeste também teve impacto no estado, representando 14% do total.

refletindo o tecnicismo adotado durante o período da ditadura militar⁵⁰. Esse enfoque educacional visava formar mão de obra barata para atender às demandas do capital, desconsiderando as necessidades e realidades dos estudantes vindos de áreas rurais. Assim, essa incompatibilidade entre a educação oferecida pelas escolas urbanas e as experiências de vida dos alunos de origens camponesas contribuiu para o abandono escolar e a criação de disparidade educacional entre as diferentes realidades socioeconômicas do país.

No entanto, de acordo com Oliveira (2001) as disparidades regionais agravaram a situação, colocando o Norte e o Nordeste em desvantagem educacional, afetando os três níveis de ensino: fundamental, médio e superior, onde somente na década de 1970 as ações dos governos locais começaram a causar mudanças, especialmente no ensino fundamental e médio, com a criação do:

Plano Estadual de Implantação da Lei n.º 5.692/71 sob os auspícios da FEP (Fundação Educacional do Pará) e com a implantação do Plano de Educação do Estado do Pará, sob responsabilidade da SEDUC (Secretaria de Estado de Educação). Esses dois planos decorrentes da política educacional dos governos militares demarcam o momento inicial de uma ação sistemática do governo estadual com a intenção de implementar políticas cujo escopo era o incremento do ensino público de 1º e 2º graus no Estado do Pará. (TAVARES NETO, 1998, p. 48-49).

Tavares Neto (1998) ao continuar, enfatiza que durante a década de 1970, o Estado do Pará estava sob o comando de governantes que possuíam afinidade com os militares, adotavam políticas educacionais alinhadas com a direção proposta pelo governo central da época. No entanto, é importante ressaltarmos que as enormes disparidades regionais colocaram o Norte e o Nordeste como regiões mais carentes quando se trata dos indicadores educacionais. Essas diferenças complicaram ainda mais a eficácia das ações governamentais.

Nesse contexto, o autor também destaca que apesar dos esforços nacionais para expandir a cobertura educacional em diversos níveis, havia dificuldades na oferta de ensino público para a maioria da população paraense devido ao déficit educacional existente e à

⁵⁰ Assis (2012) enfatiza que o período da ditadura militar no Brasil foi caracterizado por profundas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, além de enfrentar resistência e repressão. Durante esse regime autoritário, a educação enfrentou desafios como falta de financiamento adequado, infraestrutura precária, escassez de recursos materiais e necessidade de qualificação profissional. Além disso, segundo o autor, o Brasil passou por duas reformas significativas que deixaram marcas na história educacional do país. A primeira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, cuja elaboração iniciou em 1948 e só foi aprovada em 1961, não trouxe mudanças para o ensino primário e médio. Posteriormente, em conformidade com a Constituição Brasileira de 1967, foi promulgada a Lei de 1971, que introduziu alterações significativas no ensino de 1º e 2º graus. Assis (2012) também destaca, que entre elas, a ampliação da obrigatoriedade do ensino de 4 para 8 anos, representando avanços para a educação nacional. Entretanto, as condições necessárias para implementar essa mudança não foram devidamente providenciadas, pois apesar de uma diminuição nos índices de analfabetismo e evasão nas séries iniciais, esses problemas ainda persistiam.

presença de vários municípios, vilas e localidades remotas no interior do estado, onde a população era dispersa e desprovida dos serviços públicos de saúde, comunicação e saneamento eram precários, assim como também não havia transporte adequado, o que dificultava a atuação do governo. Além disso, a maioria dos municípios paraenses sofria com a falta de atividades econômicas capazes de gerar emprego e renda, o que também contribuía para a complexidade dos desafios educacionais enfrentados.

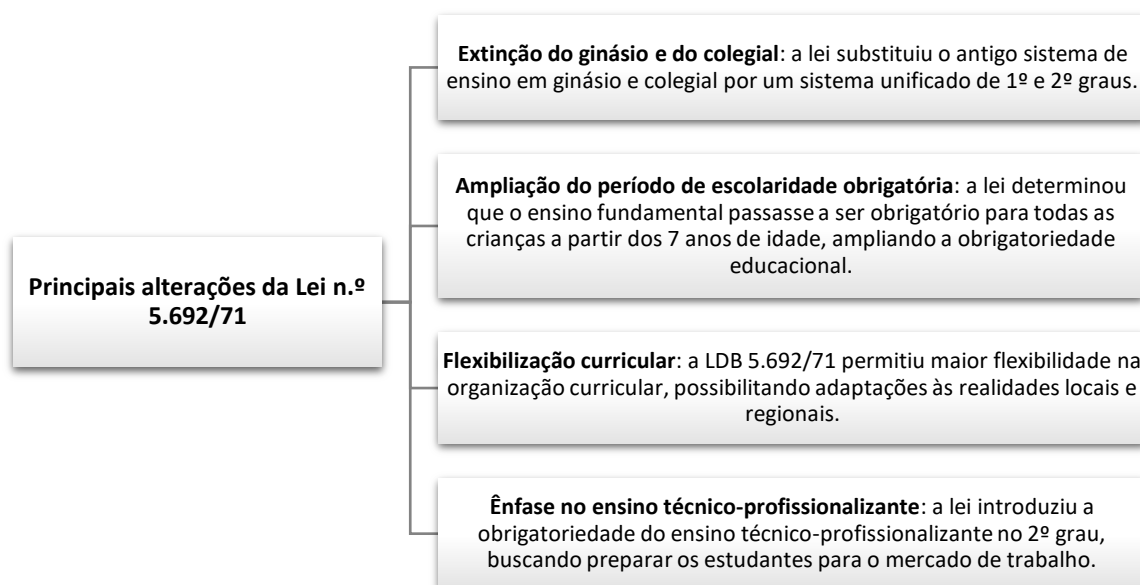
É importante refletir que essas ações do governo estadual da época, tendo em vista a implantação do ensino de 1º e 2º graus conforme diretrizes traçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 5.692 promulgada em 11 de agosto de 1971⁵¹, durante a ditadura militar, no governo do presidente general Emílio Garrastazu Médici (1969–1974). Essa lei, segundo Oliveira (2001) estabeleceu as diretrizes e bases para a organização do sistema educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito ao ensino de 1º e 2º graus. Todavia, esse conjunto de estratégias impulsionado pela Lei ao nível regional já se encontrava esboçado no 1º Plano de Desenvolvimento da Amazônia - PDA⁵², com vigência de 1972 a 1974.

As principais alterações promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71, estão destacadas no organograma 14 a seguir.

⁵¹ Senna (2018) aponta que a Lei n.º 5.692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no país, assim como estabeleceu as normas para a organização do ensino, a estruturação dos currículos, a formação dos professores, na avaliação do desempenho escolar e na criação de políticas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 5.692/71 foi revogada e substituída pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, que trouxe diversas mudanças no sistema educacional brasileiro e continua em vigor até a presente data.

⁵² Segundo Batista (2016), o I Plano de Desenvolvimento da Amazônia (1972-1974), implementado também durante o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), tendo como objetivo central a "conquista planejada e coordenada dos espaços vazios amazônicos", visando à expansão da fronteira econômica e à ampliação do mercado interno. Ao abordar os objetivos e estratégias globais para o período de três anos, o I PDA reiterou uma perspectiva presente em planos anteriores: a importância dos recursos naturais para o planejamento do desenvolvimento regional. O documento, de acordo com Batista (2016) destacou e detalhou os recursos mais proeminentes: terras, águas e florestas. O I PDA sublinhou a imensa disponibilidade de terras na região amazônica, que representa mais da metade do território brasileiro. Também destacou o volume de água doce, aproximadamente 18% do total mundial, e a vasta extensão da maior área de floresta tropical virgem do mundo, correspondendo a 78% das florestas brasileiras. Com base nessa perspectiva, o I PDA propôs um "programa intensivo de estudos" para investigar como esses recursos, considerados "ainda praticamente inaproveitados", poderiam ser utilizados para expandir as fronteiras econômicas do país e acelerar o desenvolvimento da região (SUDAM, 1971).

Organograma 14 - Principais alterações promovidas pela Lei n.º 5.692/71.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024), a partir da Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971.

Kuenzer (2000) aponta que a concepção, estrutura e organização do Ensino Médio sempre foram marcadas por indefinições e pela busca por identidade ao longo da história. Tradicionalmente associado à preparação para o ensino superior e muitas vezes considerado um privilégio da elite social, o Ensino Médio também foi requisitado para atender às demandas econômicas da sociedade em diferentes momentos históricos que revelaram:

[...] as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partida etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (KUENZER, 2000a, p.13).

Queiroz *et al.* (2009) ressaltam que desde o período colonial (1500-1822) e imperial (1822-1889), o Ensino Médio sempre foi dividido entre preparar os alunos para o ingresso no ensino superior e prepará-los para o mercado de trabalho. Assim, o ensino era percebido como um meio para alcançar uma dessas finalidades, não sendo considerado um fim, ou seja, a formação básica. Portanto, a ampliação da educação básica foi concretizada e assegurada pelo Estado, uma vez que essa etapa era vista como a formação mínima necessária para o cidadão poder desempenhar seu papel na sociedade.

Kuenzer (2007) enfatiza que o enfoque profissional dado aos estudantes do Ensino Médio durante o período colonial e imperial refletia os objetivos políticos e

econômicos do regime ditatorial da década de 1960, manifestado em pelo menos três aspectos cruciais: a contenção da demanda de estudantes secundaristas para o ensino superior, que havia sido um ponto central na organização estudantil da década; a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; e a preparação de uma força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico, impulsionado pelo crescimento econômico ocorrido durante o "milagre econômico". Esses aspectos, segundo o autor, estavam associados ao surgimento de empresas de grande e médio porte, adotando práticas tayloristas/fordistas⁵³, produção em massa de produtos padronizados, grandes instalações industriais e uso intensivo de tecnologia.

De acordo com Alves, Silva e Jucá (2022), a ênfase na profissionalização dos jovens brasileiros foi justificada pelo contexto de rápida industrialização na qual o Brasil estava imerso. Anteriormente, durante o período colonial e imperial, o foco do ensino secundário era exclusivamente preparar os alunos para ingressar no ensino superior. No entanto, diante da incapacidade do Brasil de atender à demanda por esse nível de ensino, houve uma reorganização do ensino secundário, direcionando os estudantes para o mercado de trabalho, evidenciando o caráter tecnicista da educação escolar, com uma ênfase direta nesse propósito.

Para Queiroz (2010), a Lei n.º 5.692/71 realizou reformas no sistema educacional ao substituir o antigo modelo de ensino, dividido em ginásio e colegial, por um sistema unificado de 1º e 2º graus, atualmente conhecidos como ensinos Fundamental e Médio. Os parâmetros de duração e idade foram mantidos, estabelecendo um período de 8 (oito) anos para o Ensino Fundamental e três anos para o Ensino Médio. A matrícula no Ensino Fundamental passou a ser obrigatória a partir dos sete anos, com a possibilidade facultativa de ingresso aos seis anos. Com essas mudanças, segundo a autora, a estrutura da educação escolar passou a ser composta por dois níveis: a educação básica, que adotou um novo conceito, sendo definida por etapas, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação superior.

⁵³ Para Braverman (1987) o taylorismo, também conhecido como administração científica, é um sistema de organização do trabalho desenvolvido pelo engenheiro americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), no final do século XIX e início do século XX. O objetivo principal do taylorismo, segundo o autor, era aumentar a produtividade e a eficiência das indústrias, reduzindo custos e aumentando a produção. Embora tenha trazido avanços para a produção industrial, o taylorismo também foi criticado por transformar o trabalho em uma atividade mecanizada e desumanizadora, com pouca consideração pelo bem-estar dos trabalhadores. Assim como os princípios do taylorismo visavam o controle do trabalho, Ribeiro (2015) destaca que o fordismo também tinha como fundamento o controle do processo de trabalho. Mais do que representar uma ruptura, o fordismo continuou e intensificou o processo de controle da força de trabalho que havia começado com o taylorismo. No entanto, apesar de incorporar elementos do taylorismo em sua dinâmica, o fordismo apresenta diferenças fundamentais em relação ao seu precursor.

Lima (2000) destaca que, apesar da promulgação da Lei nº 5.692/71, ter estabelecido as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no país, o estado do Pará ainda enfrentava desafios em sua área educacional. Nesse contexto, o intenso processo migratório, induzido pelas políticas de ocupação promovidas pelos governos militares da época, representou um dos principais obstáculos para o desenvolvimento educacional no estado devido o fluxo migratório que resultou um crescimento populacional acelerado em várias regiões paraenses, superando as taxas nacionais de crescimento.

Além disso, segundo a autora, a capital, Belém, também experimentou aumento populacional devido ao fluxo migratório interno à cidade, o que acarretou urbanização desordenada, assim como na remoção de populações de áreas centrais da cidade que ocuparam áreas periféricas, gerando desafios para o planejamento urbano e o fornecimento de serviços públicos municipais, principalmente no setor educacional, o que exerceu pressão sobre a oferta pública de ensino, principalmente no que diz respeito ao ensino fundamental obrigatório para crianças de 7 a 14 anos.

A esse respeito, Kuenzer (2007, p. 18) identifica características relacionadas ao direcionamento profissional para os alunos do Ensino Médio, sendo estas:

Articulada ao modelo político e econômico da ditadura, a proposta de ensino médio traduz pelo menos três de seus caros objetivos: - a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960; - a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; - a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender as demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

Lima (2000) também relata que, durante a década de 1970, o governo do estado do Pará se deparou com desafios ainda maiores voltados para a limitação de recursos financeiros no setor educacional que afetavam desde a infraestrutura escolar que já vinha mostrando sinais de deterioração, com muitas escolas operando em condições precárias. A autora também destaca que a qualificação profissional do corpo docente era insuficiente. Além disso, os salários dos profissionais da educação, era abaixo da média nacional, o que dificultava a contratação de novos profissionais perante a necessidade eminente que o estado se deparava.

Em consonância, Tavares Neto (2020) aponta que os desafios colocavam o Pará

em uma situação caótica, havendo a urgência em investimentos do poder público no setor educacional desde a infraestrutura, perpassando pela valorização dos profissionais e finalizando na promoção da formação qualificada de professores, para somente assim garantir uma educação de qualidade para todos. Entretanto,

O número de professores não titulados em 1975, (...) que exerciam o magistério de ensino fundamental, era muito grande, pois dentre os onze mil, cento e setenta e cinco professores em 1975, apenas duzentos e quarenta e cinco eram habilitados, o que correspondia a 2,19%. Essa situação, por sua vez, afetava diretamente a produtividade do ensino, através de baixas taxas de promoção e elevado percentual de evasão (LIMA, 2000, p. 60).

Desse modo, com base nos dados do Plano de Educação do Estado do Pará (1975-1979), temos a dimensão da gravidade do problema educacional. Tavares Neto (2020) enfatiza que este foi o contexto enfrentado pelo estado do Pará quando a Lei n.º 5692/71 introduziu mudanças obrigatórias na oferta de ensino dos níveis fundamental e médio. Assim, Brasil (1971, *on-line*) destaca no 1º artigo da Lei que:

O ensino de 1º e 2º graus tinham por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Ao estabelecer as diretrizes para a formação no exercício do magistério, o artigo 30 da Lei n.º 5.692/1971 exigia formação mínima específica para o exercício do magistério. Para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, era exigida habilitação específica de 2º grau. Para o ensino de 1º grau, da 5ª à 8ª séries, era exigida habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração. O artigo 30 também enfatizava que, tanto para o ensino de 1º quanto para o ensino de 2º graus, era necessária habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

A esse respeito, Oliveira (2001) destaca que a amplitude e a seriedade dos desafios educacionais sinalizavam medidas premente, com demandas educacionais específicas, como as do estado do Pará, onde as disparidades educacionais e a escassez de recursos que necessitava de atenção, principalmente na formação dos professores, pois refletia a preocupação em superar esses obstáculos e promover uma educação acessível a todos, que atendesse os anseios da Lei n.º 5.692/1971.

4.1.3 O nascimento do SOME no interior do Pará

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71, que unificou o ensino de 1º e 2º graus no país, veio atender a necessidade de uma educação mais integrada e coerente durante a trajetória escolar dos alunos. Ao extinguir as distinções entre ginásio e colegial, a lei visava eliminar barreiras e facilitar a transição entre os diferentes níveis de ensino, proporcionando a continuidade do processo educacional. Assim, Alves, Silva e Jucá (2022, p. 143) afirmam que esse enfoque estava direcionado para a:

Profissionalização dos jovens brasileiros e se justificava pelo contexto de acelerada industrialização na qual o Brasil estava inserido. Além disso, como anteriormente o foco do ensino secundário era exclusivamente preparar para o ingresso no ensino superior, aconteceu que o país não conseguiu suportar a demanda para esse nível de ensino e, por isso, reorganizou o ensino secundário de forma a direcionar as pessoas para o mercado de trabalho. Esse fato foi admitido pelo próprio Ministério da Educação anos mais tarde, na ocasião do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o E.M. (ALVES, SILVA; JUCÁ, 2022, p. 143).

No entanto, Oliveira (2001) destaca que essa unificação também desencadeou desafios quanto a necessidade de revisar e reformular os currículos e métodos de ensino para todos os níveis de escolaridade, assim como a carência de expandir a infraestrutura educacional para acomodar o aumento da demanda por vagas nas escolas do estado.

Para o autor, a promulgação da Lei n.º 5.692/71, no Pará, ocorreu durante a gestão do Coronel Alacid da Silva Nunes, que pertencia ao partido Aliança Renovadora Nacional (ARENA)⁵⁴, representante do regime militar. Como enfatizado por Tavares Neto (2020, p. 219), Alacid assumiu o cargo de governador entre 15 de março de 1979 e 15 de março de 1983.

Militar do Exército da reserva, com trajetória política construída nas décadas de 1960 e 1970, já havia sido prefeito “biônico” de Belém (1964), governador eleito do Pará (1965) e deputado federal; no final da década de 1970, se tornou novamente governador do estado, desta feita, indicado pelo governo central e referendado em eleição indireta pela Assembleia Legislativa Estadual. Assim, tornou-se o último governador eleito indiretamente pelo Colégio Eleitoral, antes da retomada do processo de redemocratização e da escolha dos representantes do executivo por meio de eleições diretas.

⁵⁴ Sobreira (2016) ressalta que a ARENA emergiu como desdobramento do golpe civil-militar de 1964. Através do Ato Institucional Número Dois (AI-2), emitido em 1965, o sistema pluripartidário instituído em 1945 foi suprimido, instaurando-se um sistema bipartidário. A criação da Arena tinha como objetivo unificar os defensores do golpe de 1964, anteriormente dispersos em diversos partidos políticos, em uma única agremiação, visando eliminar a necessidade de negociação entre o Executivo e os diferentes partidos políticos existentes.

Durante o segundo mandato deste governo (1979-1983), Tavares Neto (1998) enfatiza que nomeou o professor de Matemática da Universidade Federal do Pará (UFPA), Manoel Viegas Campbell Moutinho, em 1979, como Superintendente Geral da Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP). Segundo Sousa (2020), essa entidade sem fins lucrativos era dotada de autonomia administrativa, didática e financeira, e estava vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) desde o ano de 1961, por meio da Lei n.º 2.395 de 29 de novembro de 1961⁵⁵. Sua principal responsabilidade era supervisionar o ensino de nível médio e superior no Estado do Pará, buscando promover o desenvolvimento e o aprimoramento do ensino e da cultura na região.

Moutinho (2020) menciona no capítulo intitulado “Narrativas memorísticas sobre a gênese do Sistema de Organização Modular de Ensino no Pará (2020)⁵⁶” que, em 1979, o estado do Pará possuía 83 municípios, e, em apenas 18 deles, existia o ensino de 2º grau, ministrado de maneira regular, enquanto nos 65 restantes, apenas o ensino de 1º grau.

Entretanto, devido à promulgação da Lei n.º 5.692/71 que instituía as diretrizes e bases para que o ensino de 1º e 2º graus em escolas públicas e privadas de todo o território brasileiro, visando uma formação profissionalizante e que possibilitasse posteriormente o exercício profissional, o governador do estado do Pará seguindo a Lei vigente, atribuiu ao Superintendente Geral da Fundação Educacional do Estado do Pará a missão de implantar no maior número de municípios do estado o ensino de 2º grau.

A esse respeito, Sousa (2018, p. 37) evidencia que o ensino de 2º grau, na época,

[...] era ainda, um privilégio restrito à zona urbana, isto é, a área urbana mais desenvolvida do Estado, visto que, grande parcela das cidades interioranas não possuía esse nível de ensino. Assim, quando os filhos dessas cidades finalizavam o curso de primeiro grau, estes tinham que mudar-se para as cidades mais desenvolvidas, principalmente, a capital do Belém do Pará. Deste modo, havia um clamor dos estudantes interioranos para que houvesse a universalização do ensino de segundo grau, uma vez que, muitos filhos(as) de trabalhadores(as) que não possuíam condições financeiras para continuar seus estudos em outras cidades onde havia o curso, restava a esses a interrupção precoce dos seus estudos.

Em consonância, Oliveira (2019) evidencia que paralelo à solicitação de implementação do ensino de 2º grau; na época, estudantes da antiga Vila de Marituba, que

⁵⁵ Segundo Pará (1993), esta Lei extinguiu a Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP), sendo substituída pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) criada por meio da Lei n.º 5.747, de 18 de maio de 1993.

⁵⁶ O capítulo faz parte do livro “Educação na Amazônia em repertório de saberes: o Sistema de organização Modular de Ensino”, publicado em 2020, tendo como organizadores: Marina de Sousa Costa; José Ribamar Lira de Oliveira e Sérgio Bandeira do Nascimento.

hoje é um município da Região Metropolitana de Belém, desejavam continuar seus estudos, mas enfrentavam dificuldades financeiras para frequentar escolas na capital do estado. Correspondente ao cenário não favorável, os estudantes buscaram o apoio dos aliados políticos do governador do estado para que o ensino de 2º grau regular também fosse oferecido no município, o que atenuaria a necessidade de deslocamento para Belém.

Em conformidade com a Lei n.º 5.692/71, bem como em resposta a solicitação feita pelos alunos de Marituba, Moutinho (2020) frisa que coube a ele a missão de implantar o ensino de 2º grau na maioria dos municípios do Estado que não possuíam. Logo, começou a pensar no assunto e a discutir ideias que trouxessem luz para aquela tarefa, a começar pela criação da equipe técnica da FEP, que, sob sua supervisão, teria que realizar o diagnóstico da realidade socioeconômico-educacional dos 65 municípios que possuíam na época o ensino de 1º grau.

Devido à vastidão territorial do estado e às dificuldades logísticas que exigiriam longas viagens, foi realizado um sorteio entre os 65 municípios para determinar aqueles que seriam inicialmente visitados com o propósito de implementar o ensino de 2º grau. Desta forma, segundo Moutinho (2020) os municípios sorteados foram Conceição do Araguaia, com uma área territorial atual de 5.829,482 km², correspondendo a 0,47% da área total do Pará, e Redenção, com uma área territorial atual de 3.823,809 km², representando 0,31% da área total do estado. Ambos os municípios estão localizados no Sul do Pará. Na região Oeste do Pará, foram selecionados os municípios de Monte Alegre, com uma área territorial atual de 18.152,559 km², correspondendo a 1,46% da área total do estado, e Alenquer, com uma área territorial atual de 23.645,452 km², representando 1,90% da área total do Pará.

Na região Nordeste do estado, foram escolhidos os municípios de Benevides, com uma área territorial atual de 187,823 km², correspondendo a 0,02% da área total do Pará, Igarapé-Açu, com uma área territorial atual de 785,983 km², representando 0,06% da área total do estado, Igarapé-Miri, com uma área territorial atual de 1.996,790 km², correspondendo a 0,16% da área total do Pará, Barcarena, com uma área territorial atual de 1.310,338 km², representando 0,11% da área total do estado, Ourém, com uma área territorial atual de 561,710 km², correspondendo a 0,05% da área total do Pará, Curuçá, com uma área territorial atual de 676,322 km², representando 0,05% da área total do estado, Tomé-Açu, com uma área territorial atual de 5.145,361 km², correspondendo a 0,41% da área total do Pará, e Nova Timboteua, com uma área territorial atual de 489,853 km², representando 0,04% da área total do estado (MOUTINHO, 2020).

O mapa 4, na página seguinte, ilustra a localização dos municípios selecionados

para o diagnóstico. A esse respeito, Tavares Neto (1998) aponta que estes municípios foram visitados pela equipe da FEP com a intenção de verificar a possibilidade de implantação do ensino de 2º grau regular com base nos critérios:

Uma maior demanda local pelo ensino de 2º grau (os municípios que nos anos de 1975 a 1979 tivessem formado o maior número de alunos na 8ª série); Apoio oficial por parte das prefeituras municipais; Garantia de repasse de recursos por parte do governo estadual para a manutenção do projeto. (TAVARES NETO, 1998, p. 114).

Em consonância, Moutinho (2020) destaca que a equipe constatou que de fato, que os 13 municípios possuíam um número:

Expressivo de alunos com o 1º grau concluído, certamente, à espera de continuar seus estudos em municípios próximos onde houvesse o 2º grau, ou talvez, em escolas a serem construídas com essa finalidade em seu próprio município. No entanto, essa segunda hipótese esbarrava no fato de que não adiantaria construírem-se escolas, pois havia total carência de recursos humanos habilitados a ministrar as disciplinas que faziam parte da grade curricular do ensino de 2º grau. (MOUTINHO, 2020, p. 17-18).

Porém, considerando os critérios do diagnóstico, Sousa (2018) enfatiza que a implantação do ensino de 2º grau nos 13 municípios, ilustrados no mapa 4 a seguir, era inviável no modelo convencional, ou seja, ensino regular, devido a diversos os seguintes fatores:

[...] a falta de professores habilitados, a inexistência de prédios escolares estaduais e a inexistência de números de alunos suficientes para a implantação do curso nos moldes estabelecidos pelo Sistema Educacional do Estado. Esse cenário era propício para a necessidade de criação de um ensino alternativo que se adequasse e levasse em consideração essa realidade que passara a ser uma problemática a ser superada. Se faz necessário, um ensino que não exigisse a residência dos docentes nas localidades, assim como também, não precisasse de construção de prédios próprios. Era necessário que fosse um modelo de ensino que funcionasse nos espaços ociosos das escolas do Ensino Fundamental. No entanto, foi desta forma e com essa finalidade de atender a essa clientela estudantil, que até o momento estava fora do ensino médio regular, por não poder, principalmente, por razões socioeconômica e também geográfica, se deslocar para as localidades, onde existia o ensino regular de segundo grau, que o projeto SOME foi criado. (SOUSA, 2018, p. 38-29).

Com base nesses fatores, Moutinho (2020) salienta que criou o projeto de ensino de 2º grau chamado “Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)”, que foi inicialmente destinado às cidades de pequeno porte, “[...] ou seja, zona urbana que, consequentemente, recebia um ensino de modelo urbanocêntrico” (SOUSA, 2018, p. 33-34).

Para Sousa (2018, p. 116-117) o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), quando foi concebido,

obedeceu a dinâmica educacional do contexto político que se vivia na época. Foi no entanto, um projeto baseado no ensino de segundo grau que já funcionava na zona urbana, isto é, foi um ensino urbanocêntrico destinado a uma clientela estudantil que vivia no interior do Estado do Pará. No entanto, o seu funcionamento, inicialmente, fora nas pequenas cidades do interior paraense, portanto um ensino urbano para alunos que iam estudar na área urbana também.

Conforme Silva (2022), o projeto SOME surgiu em um contexto de extrema precariedade na educação do Pará, com investimentos mínimos, pois devido às parcerias entre o Estado, responsável por fornecer o ensino médio, e os municípios, encarregados de garantir a infraestrutura física, o Estado não precisou construir escolas, uma vez que o projeto se desenvolveria nos espaços cedidos pelas prefeituras.

Portanto, Sousa (2020, p.59) afirma que o SOME não foi criado como modelo de educação do campo, “[...] mas sim, como modelo que veio, a partir do seu processo de expansão, responder aos anseios dos excluídos da educação secundária e mais tarde também do ensino fundamental, no entanto, sem trazer uma resposta de educação no modelo do campo.”

Em consonância, Fernandes (2019) conceitua Educação do Campo enfatizando que esta é uma das modalidades da educação brasileira que transforma o processo de escolarização em um espaço de emancipação para a população rural, respeitando a diversidade, os valores e a identidade de um grupo que representa 15% da população brasileira.

Para Araújo e Bergamasco (2018) a educação no campo é uma proposta ampla que busca a formação integral dos habitantes rurais, valorizando tanto o contexto quanto o tempo e o modelo curricular, para englobar as atividades agrícolas que envolvem toda a família, além de estratégias para promover o desenvolvimento sustentável. Conforme os autores, o princípio fundamental da educação no campo é a inclusão e o reconhecimento dos habitantes rurais como participantes ativos do processo educativo e detentores de sua própria identidade.

A esse respeito, Pará (2022, p. 541) destaca que a educação do campo:

[...] constitui-se identitariamente com a diversidade dos povos que residem, trabalham e produzem no campo e ao mesmo tempo possui especificidades no que tange as suas formas de produção familiar: os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, e outros agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais,

os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A educação no campo visa fortalecer os laços das comunidades rurais com sua produção e contexto social e cultural, especialmente em relação à terra e ao meio ambiente, o que inclui diferentes grupos e espaços, como áreas florestais, pecuárias, agrícolas, pesqueiras, ribeirinhas e de extrativismo (BRASIL, 2001).

Em conformidade, Caldart (2012) aponta que esses aspectos devem ser considerados em conjunto, formando uma tríade composta por campo, políticas públicas e educação.

Entretanto, Prazeres (2012) frisa que devido às abordagens tradicionais adotadas nas políticas públicas de educação rural que tendem a desvalorizar a própria identidade e existência das comunidades rurais e de seus habitantes, se faz necessário repensar a educação voltada para o campo no estado do Pará para reconhecer e respeitar as diversas culturas locais, considerando a pluralidade dos sujeitos que integram o ensino médio na educação rural paraense, além de analisar criticamente o contexto das políticas públicas educacionais.

Quando reportamos ao SOME, Tavares Neto (1998) enfatiza que esta política pública educacional foi estruturada em módulos devido à escassez de recursos humanos, que era aproximadamente 4 (quatro) vezes menor do que o necessário para implementar o mesmo sistema no formato regular nos municípios que seria implantado. Para o autor, a opção por módulos foi vista como uma medida de economia de recursos, especialmente de recursos humanos, pois na época as limitações eram consideradas desafios a serem superados.

Deste modo, para Sousa (2018) o nascimento do SOME em um contexto onde os desafios educacionais, como falta de investimentos em infraestrutura, recursos humanos e formação profissional era evidente, por outro lado, viria oportunizar com que os alunos pudessem obter uma formação diferenciada, que os levassem:

A pensar, de fato, a sua real situação enquanto sujeito que necessitava e necessita de uma postura crítica para pensar e agir no sentido da transformação social para sua melhoria na sociedade. É o Sistema Modular de Ensino que dará a oportunidade de o educando, não só encontrar o seu caminho da profissionalização para a inserção no mercado de trabalho, mas é ao mesmo tempo, o que lhe proporcionará um novo olhar para o seu próprio chão, um olhar que os olhos do cotidiano acabam por negar. São as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores que vão permitir esse novo olhar. Conhecendo a sua realidade pelos olhos da educação, os estudantes, possuem maiores condições para a mudanças do que precisa mudar e a permanência do que precisa continuar. O contato do ser humano com o mundo se faz numa relação dinâmica e dialética, isto é, não é uma relação de passividade ou conformismo, ou pelo menos não deveria. (SOUSA, 2018, p. 119).

Assim, dentre os 13 municípios visitados: Igarapé-Açu, Igarapé-Miri, Curuçá e Nova Timboteua, localizados na região Nordeste do estado do Pará possuíam pequeno porte, sendo selecionados como piloto para o projeto SOME. O mapa 5 ilustra, na página seguinte, a localização dos municípios contemplados como piloto para o projeto SOME.

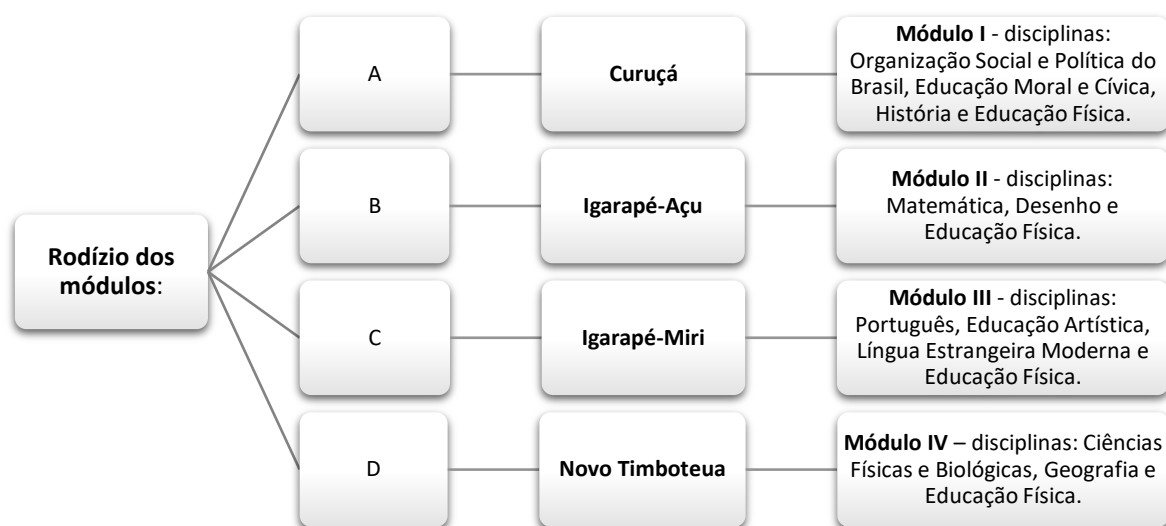
Sousa (2020) pondera que esses 4 (quatro) municípios eram também estratégicos devido à facilidade de deslocamento da capital sem que fosse preciso efetuar muitos gastos, o que também contribuía para que os técnicos da FEP realizassem o acompanhamento dos municípios contemplados como piloto do projeto SOME.

Após ter desenvolvido, estruturado a organização do projeto SOME e sistematizado os dados do diagnóstico socioeconômico-educacional dos 4 (quatro) municípios contemplados como piloto do projeto SOME, Moutinho (2020) relata que apresentou pessoalmente o projeto ao governador do estado do Pará, Coronel Alacid da Silva Nunes (1924-2015) que ficou impressionado com a organização e distribuição dos módulos para os municípios selecionados.

Sousa (2018) evidencia que o SOME, além de ter sido estruturado em módulos, também foi agrupado em circuitos para atender os quatro municípios durante o ano letivo por equipes de professores e suas respectivas disciplinas que se deslocavam em forma de rodízio pelas localidades.

A seguir, apresentamos no organograma 15 a estrutura de distribuição dos módulos do SOME, seguindo uma lógica (A, B, C e D) proposta pelo professor Manoel Moutinho (2020), para os municípios selecionados.

Organograma 15 - Ordem de distribuição dos módulos do SOME.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), a partir de Moutinho (2020).

Com base na mesma lógica mencionada no organograma 13 acima, o quadro 7 a seguir ilustra distribuição dos módulos por disciplinas correspondentes, conforme o professor Manoel Moutinho (2020) também estruturou.

Quadro 7 - Distribuição dos módulos do SOME por disciplinas.

PERÍODO		22/04 a 27/06	02/07 a 04/09	08/09 a 13/11	17/11 a 27/01
MÓDULO	I	A	B	C	D
	II	B	C	D	A
	III	C	D	A	B
	IV	D	A	B	C

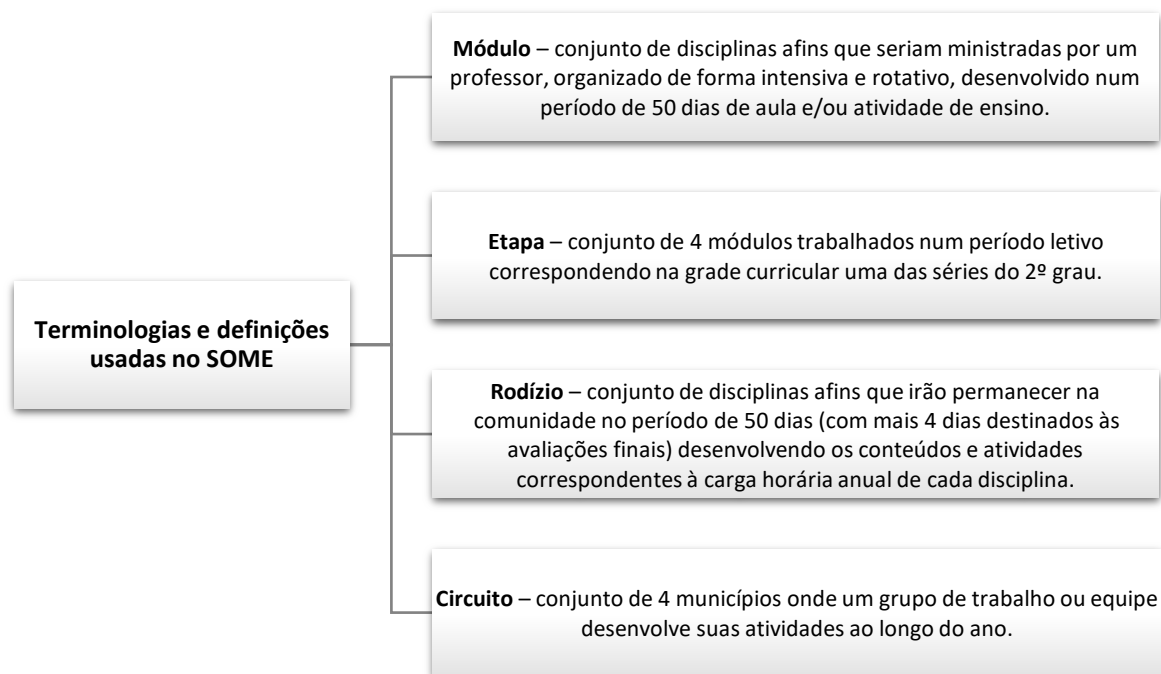
Fonte: Moutinho (2020, p. 19).

O propósito desse modelo de distribuição dos módulos, segundo Moutinho (2020) era oferecer uma variedade de disciplinas aos estudantes, abrangendo diferentes áreas do conhecimento. O quadro de distribuição dos módulos serviria como guia para a organização e o planejamento das aulas no contexto dos municípios contemplados como piloto do projeto SOME.

De acordo com Oliveira (2001), com a criação e a implantação do projeto SOME

também foram estabelecidas terminologias que seriam utilizadas para facilitar a compreensão quanto as suas especificidades. No organograma 16 a seguir se tem a definição das terminologias concebidas mediante o projeto.

Organograma 16 - Terminologias e definições que passaram a ser usadas no SOME.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024), a partir de Oliveira (2001).

O quadro 8, na página seguinte, apresenta a alocação dos módulos, disciplinas e rodízios nos quatro municípios paraenses contemplados inicialmente pelo projeto SOME.

Moutinho (2020) destaca que, devido o projeto SOME ser um sistema de ensino inédito no estado do Pará e no Brasil, a equipe técnica da FEP preparou e enviou este projeto para apreciação do Conselho Estadual de Educação (CEE), conforme o artigo 64 da Lei n.º 5.692/71⁵⁷, obtendo logo em seguida a aprovação. Em abril de 1980 a execução do SOME foi validada tanto nos municípios selecionados quanto para outras localidades do estado que optassem futuramente por este sistema de ensino em módulos.

⁵⁷ Segundo o artigo 64 da Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971 enfatiza que: “Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados.” (BRASIL, 1971, *on-line*).

Quadro 8 - Alocação dos módulos, disciplinas e rodízios.

MÓDULO	RODÍZIO DISCIPLINA	1º RODÍZIO		2º RODÍZIO		3º RODÍZIO		4º RODÍZIO	
		22/04 a 18/06	RBC	02/07 a 26/08	RBC	08/09 a 04/11	RBC	12/11 a 12/01	RBC
I	História – 90h Organização Social e Política Brasileira - OSPB – 30h Educação Física – 20h CH: 170h	Curuçá	Recuperação 19/06 a 27/06	Igarapé-Miri	Recuperação 06/11 a 13/11	Nova Timboteua		Igarapé-Açu	Recuperação 18/01 a 27/01
II	Matemática – 90h Desenho – 60h Educação Física – 16h CH: 116 h	Igarapé-Açu		Curuçá		Igarapé-Miri		Nova Timboteua	
III	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – 90h Francês – 90h Educação Artística – 30h Educação Física – 08h CH: 218h	Igarapé-Miri		Nova Timboteua		Igarapé-Açu		Curuçá	
IV	Ciências Físicas e Biológicas (CFB) – 90h Geografia – 90h Educação Física – 16h CH: 196h	Novo Timboteua		Igarapé-Açu		Curuçá		Igarapé-Miri	

Fonte: Oliveira (2001, p. 65).

4.1.4 Projeto SOME em ação: experiência inovadora em municípios paraenses

A implantação do projeto SOME nos municípios de Curuçá, Igarapé-Miri, Igarapé-Açu e Nova Timboteua foi considerada uma experiência inovadora, que objetivou ampliar o acesso à educação no nível do ensino médio, conforme estabelecido pela Lei n.º 5.692/71, conhecida como “Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus”. Em particular, o parágrafo único do artigo 2º da referida lei foi considerado a referência para a concepção deste projeto, devido estabelecer que: “A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação” (BRASIL, 1971, *on-line*).

Com a aprovação do projeto SOME no Conselho Estadual de Educação (CEE), Oliveira (2001) aponta que a FEP ficou a cargo de estabelecer Normas Regimentais considerando a Lei n.º 5.692/71⁵⁸, visando garantir a implementação e o funcionamento do projeto SOME. O autor ao continuar, afirma que embora o SOME tenha sido implantado em 1980, as normas regulamentares que viabilizavam a implementação do ensino de 2º grau no formato modular só foram estabelecidas em 1981. Essas normas tinham como objetivo:

Proporcionar ao educando a formação integral de suas personalidades, no sentido de autorrealização, qualificação para o trabalho e o exercício consciente, nos termos da Lei n.º 5. 692/71. [...] Dar oportunidade de estudos aos educandos egressos do ensino de 1º grau e que não tenham possibilidades de se transferirem para locais onde existam o ensino de 2º grau (PARÁ. NORMAS REGULAMENTARES DO 2º GRAU POR ORGANIZAÇÃO MODULAR, 1981, s/p).

De acordo com Tavares Neto (1998), após a definição dessas normas, a homologação oficial do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) ocorreu um ano depois, em 3 de novembro de 1982, por meio da resolução nº 161/82. Essa homologação reconheceu o SOME como uma política educacional capaz de lidar com questões específicas no contexto geográfico do Pará, especialmente voltadas para as regiões do interior do estado, onde havia demandas por um ensino de 2º grau que viesse atender os anseios daqueles que desejavam continuar seus estudos.

Para oliveira (2001), a aprovação das normas permitiram a criação de um calendário especial para o SOME elaborado pela Secretaria Estadual de Educação, com módulos de 50 dias, com o acréscimo de mais 6 (seis) dias destinados aos estudos de

⁵⁸ Disponível em: <<https://abrir.link/WVsmQ>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

recuperação, obedecendo ao calendário letivo de 200 dias buscando garantir a formação integral dos alunos matriculados nos 1º e 2º graus, conforme previsto para cada área de habilitação onde o SOME ocorria.

A respeito, Oliveira (2001) destaca que o artigo 22, da Lei n.º 5.692 de 1971 previa que o ensino de 2º grau seria dividido em 3 (três) ou 4 (quatro) séries anuais, dependendo da habilitação ou do curso específico que o aluno estivesse matriculado, o que implicaria na duração do ensino médio projetado para ser concluído em tal período, com base na habilitação escolhida. O autor, ao continuar, enfatiza que o artigo 22 desta Lei também especificava a carga horária mínima que os estudantes deveriam cumprir ao longo do ensino de 2º grau. Para cursos com três séries anuais, a carga horária era de 2.200 horas de trabalho escolar efetivo, e para cursos com quatro séries anuais, a carga horária era de 2.900 horas, assim como apresentava flexibilidade no regime de matrícula por disciplina.

Quanto a aprovação, Oliveira (2001) aponta que o sistema de ensino poderia permitir que os alunos concluíssem os estudos correspondentes a 3 (três) séries do ensino médio em um período mínimo de 2 (dois) anos e máximo de 5 (cinco) anos, o que significava que, em vez de seguir a estrutura regular de 3 (três) ou 4 (quatro) anos, os estudantes poderiam adaptar a duração do ensino médio de acordo com suas necessidades ou desempenho acadêmico, concluindo-o em um tempo mais curto ou mais longo, desde que dentro desses limites.

Tavares Neto (1998) avalia que a experiência SOME nos 4 (quatro) municípios contemplados como piloto do projeto SOME foi crucial para a eficácia desse novo modelo educacional, por permitir identificar desafios e ajustar o sistema conforme as necessidades e realidades locais. Além disso, também serviu como base para futuras expansões do projeto, possibilitando que mais alunos, em diferentes regiões do estado do Pará, pudessem se beneficiar desse modelo inovador de ensino.

Sousa (2020) frisa que a concepção do SOME foi uma grande conquista para os estudantes que até então,

[...] estavam excluídos do direito ao ensino de nível médio, entretanto, deve se considerar que a sua criação e implementação do SOME, ocorreu de acordo com o modelo do ensino urbano. Desse modo, para se constituía como uma educação do campo, mas sim, como um modelo de educação no campo. Neste sentido, é válido ressaltar que as primeiras localidades implantadas não foram comunidades rurais, mas sim, na zona urbana, isto é, pequenas cidades que pela carência de mão de obra qualificada e estrutura física, não possuíam até o momento o ensino de segundo grau. Somente assim, é possível compreender que, no seu nascedouro o público alvo do SOME, inicialmente, se constituía de estudantes que frequentariam a escola secundária na zona urbana, ou seja, eram alunos que moravam ou vieram a morar na

cidade. No entanto, com o passar do tempo, e à medida que essas pequenas cidades se desenvolviam, a educação, também, se transformava, isto é, o ensino secundário modular era transformado em ensino regular, isto por conta da construção de prédios escolares estaduais e a formação de professores com as devidas habilitações que já residiam ou passam a residirem nesses núcleos urbanos no interior do Estado/PA. Compreende-se que a partir daí é que a implantação do SOME vai, também, acontecer em comunidades, efetivamente, rurais como: vilas, colônias, comunidades quilombolas, aldeias indígenas, comunidades ribeirinhas e outras comunidades que direta e indireta são alcançados com o ensino e seus saberes. Entretanto, ainda assim, com o modelo inicial de educação urbana. Observa-se que desde o início o foco, principal do Ensino Modular era a formação profissional a nível de segundo grau. Neste sentido, ele teve uma importância fundamental na formação de profissionais docentes, através do curso de magistério, ou seja, formação de professor. No que tange o curso de magistério do SOME, colaborou para suprir uma carência de mão de obra no interior que contava com poucos profissionais na época e mesmo assim, sem a formação adequada para tão importante função na docência. Neste sentido, o Sistema Modular, assim como outros projetos como o Gavião, foi fundamental para a formação de professores a nível médio no Estado do Pará. (SOUSA, 2018, p. 33-34).

Podemos observar que a citação de Sousa (2018) discute a implementação do SOME no contexto do Estado do Pará, enfatizando que, embora concebido para áreas rurais, seu início se deu em pequenas cidades urbanas, que ocorreu devido à falta de estrutura física e de mão de obra qualificada nesses municípios para oferecer o ensino médio regular. Inicialmente, o SOME visava atender estudantes que viviam ou se mudavam para essas pequenas cidades, configurando-se assim mais como um modelo de educação no campo do que uma educação do campo propriamente dita. Sousa (2018) destaca que ao longo do tempo, à medida que essas cidades se desenvolviam e se estruturavam melhor, o ensino secundário modular foi gradualmente transformado em ensino regular, onde se deu com a construção de escolas estaduais e a capacitação de professores locais, que passaram a residir nessas áreas. Posteriormente, o SOME foi expandido para incluir comunidades rurais como vilas, colônias, comunidades quilombolas, aldeias indígenas e ribeirinhas, embora mantendo elementos do modelo inicial urbano.

Em conformidade, Oliveira (2001) defende que o SOME surgiu também como solução para o problema do ensino de nível médio de 1º grau, proporcionando a continuidade dos estudos e, principalmente, formando professor, por meio dos cursos intervalares do programa de interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA), disperso por cidades estratégicas do interior do estado (CAMARGO *et al.*, 2011).

De acordo com Trindade e Silva (2023), a partir da Resolução 1.355 de 13 de fevereiro de 1986, o primeiro projeto de interiorização foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP), instituindo o Programa de Interiorização da UFPA. Este programa oferecia cursos de licenciatura plena em vários municípios do estado,

sistematizando o modelo de universidade multicampi da UFPA. Dessa forma, a UFPA se tornou uma das universidades mais interiorizadas na região amazônica, proporcionando acesso ao ensino superior para jovens que não tinham condições de se deslocar de seus municípios para a capital do estado.

Na mesma linha de raciocínio, Coelho (2008, p.33) destaca que o Projeto de Interiorização teve:

[...] como ação efetiva a formação do educador de licenciatura plena, como objetivo, desafio de qualificar o quadro docente no interior do Estado. A referida ação possibilitou a formação de milhares de licenciados no interior do Pará que, sem essa política, dificilmente teriam acesso a um curso de nível superior em uma universidade pública.

Segundo Silva *et al.* (2020), a interiorização da UFPA possibilitou que muitos dos docentes e discentes que ocupam hoje os espaços das instituições não teriam a oportunidade de frequentar a universidade se não houvesse uma unidade instalada nesses locais. Isso é refletido nos inúmeros pais de estudantes que não puderam cursar o ensino superior por falta de condições na época. Hoje, com a expansão dessa possibilidade, muitos filhos e filhas de trabalhadores estão integrados à dinâmica universitária, podendo, a partir da formação recebida, lutar por melhores condições de vida para si e para suas comunidades.

Para Oliveira (2001), o programa de interiorização tinha como objetivo diminuir a falta de recursos humanos habilitados no interior do Estado. A esse respeito, Sousa (2018) enfatiza que eram oferecidos pelo SOME cursos de Técnico em Contabilidade e Técnico em Magistério. “O curso de magistério, entretanto, era o mais solicitado pela clientela estudantil, talvez pela possibilidade maior de inclusão no mercado de trabalho, pela grande carência de docentes.” (SOUSA, 2018, p. 47).

Nesse sentido, o SOME representou uma alternativa de educação formal que visava minimizar a situação da qualificação docente, especialmente nos municípios que, na época, não conseguiam preparar seus próprios recursos. Segundo Oliveira (2000), essa iniciativa buscava atender à demanda por educação de nível médio e oferecer oportunidades educacionais. Além disso, tinha o objetivo de interiorizar o ensino formal, fixar a população nas regiões onde viviam, democratizar o acesso ao ensino de 2º grau e proporcionar condições para que as pessoas participassem das mudanças nas políticas sociais. Outras metas incluíam melhorar o padrão de vida e o bem-estar social das comunidades, além de ampliar o mercado de trabalho para profissionais da educação.

Após termos conhecimento sobre as normas regimentais do SOME, detalhamos as

características dos 4 (quatro) dos municípios contemplados como piloto do projeto SOME.

Segundo a Fapespa (2023), o município de Curuçá abrange uma área de 676,322 km², o que representa 0,05% da área total do estado do Pará. Localizado na região de integração Guamá e inserido na mesorregião Nordeste Paraense e na microrregião do Salgado, o município também pertence à região geográfica intermediária de Castanhal e à região imediata de Castanhal. Curuçá está situado a aproximadamente 141 km da capital paraense.

Quanto as origens do município de Curuçá remontam ao século XVII, quando missionários da Companhia de Jesus chegaram à região às margens do rio Curuçá para estabelecer missões religiosas. Inicialmente, os padres jesuítas se instalaram na localidade hoje conhecida como Abade, mas, devido à escassez e má qualidade da água, procuraram um local mais adequado. Encontraram, posteriormente, uma feitoria de pesca às margens do rio Curuçá e fundaram uma fazenda, nomeando-a com base no nome do rio, que significa “cruz” na língua tupi. Esta denominação permaneceu até 1755. Tempos depois, a fazenda, dedicada a Nossa Senhora do Rosário, deu origem à atual cidade de Curuçá (FAPESPA, 2023).

Na perspectiva histórica do projeto SOME, Oliveira (2001) relata que o município de Curuçá, naquela época, abrigava cerca de 30.000 habitantes distribuídos por uma extensão territorial de 925 km², tendo como principais atividades econômicas a pesca, a agropecuária e o setor terciário. No âmbito educacional, o município possuía 48 escolas estaduais, das quais 47 eram voltadas para as séries iniciais (1ª a 4ª série) e 1 destinada aos alunos das séries finais (5ª a 8ª série). Adicionalmente, havia 20 escolas municipais para as séries iniciais (1ª a 4ª série) e 1 escola (1ª a 3ª série) mantida por meio de uma parceria entre a Colônia de Pescadores e a Superintendência de Desenvolvimento da Pesca (SUDEPE).

Segundo Oliveira (2001), no período entre 1968 e 1978, funcionava um ginásio que atendia a uma demanda de 786 alunos, seguindo as diretrizes da Lei n.º 4.022/61, anterior à Lei n.º 5.692/71. Muitos desses estudantes precisavam se deslocar até Belém e Castanhal para dar continuidade aos seus estudos. Em resposta ao pedido do prefeito, dos alunos e da necessidade de ampliar a oferta do ensino de 2º grau, foi estabelecido um curso de magistério com habilitação específica. Essa decisão foi embasada por uma análise socioeconômica e educacional conduzida pela FEP, que constatou a predominância de docentes leigos atuando da 1ª à 8ª série, os quais necessitavam cursar o ensino secundário.

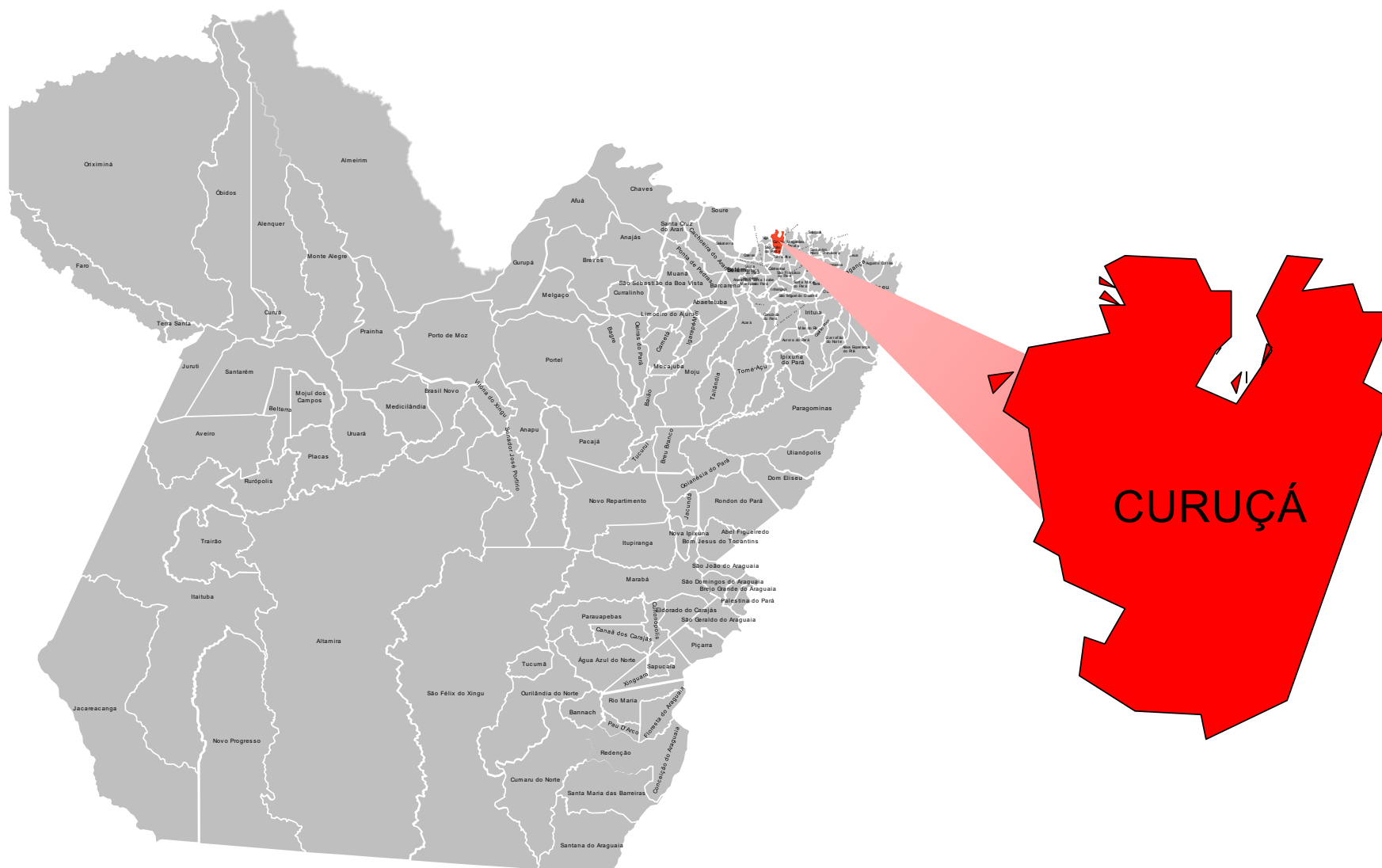
De acordo com a Fapespa (2023), o município de Curuçá é limitado ao norte pelo Oceano Atlântico, a leste pelo município de Marapanim, ao sul pela cidade de Terra Alta e a oeste por São Caetano de Odivelas e São João da Ponta. A vegetação predominante envolve formações pioneiras com influência fluviomarinha, como vegetações aluviais, mangues e

restingas. Os manguezais dominam as áreas litorâneas e internas de Curuçá, adaptados à salinidade do mar. No sudeste do município, encontra-se a floresta ombrófila densa, caracterizada por chuvas intensas e constantes, com vegetação de folhas largas e perenes, típica da subformação aluvial. A topografia de Curuçá é predominantemente de baixa altitude, com uma média de 7 metros, e a cota mais alta, localizada no centro do município, atinge cerca de 63 metros. O município possui áreas de planícies e tabuleiros, apresentando relevo plano a suavemente ondulado (FAPESPA, 2023).

O rio Mocajuba é um dos principais cursos d'água do município de Curuçá, formado pelo igarapé Pimenta e outros de proporções menores. Servindo como limite natural a oeste entre Curuçá e São Caetano de Odívelas, o rio Mocajuba flui inicialmente na direção sudeste-noroeste, antes de seguir para o norte e desaguar no Oceano Atlântico. Na maioria de seu percurso, o rio é largo e atravessa povoados de Nazaré do Mocajuba e Murajá, onde também se destaca os rios Candeua e Tijoca e o furo Maripanema ou Muriá, como também é conhecido, que banham o povoado de São João do Abade. Além disso, o município de Curuçá possui várias ilhas de considerável extensão e recentes formações, incluindo Cipoteua, Ipomonga, Mariteua, Mutucal, Pacamurema, e Santa Rosa. Essas ilhas estão interligadas por uma rede de furos e apresentam belas praias ao longo do Atlântico (COSTA et al., 1992; LOPES et al., 2018).

Em consonância, Pará (2023) o rio Curuçá é o segundo mais significativo do município, com sua foz localizada ao longo de seu afluente da margem esquerda, o rio Baunilha. Outro curso de grande importância é o igarapé Araquaim, que se origina no povoado de Araquaim e recebe o igarapé Cachoeira pela margem esquerda, seguindo para noroeste até desaguar em uma das reentrâncias da baía de Curuçá. Na região sul do município, o rio Braço Esquerdo do Marapanim se destaca como limite natural entre Curuçá e o município de Castanhal. A localização do município de Curuçá é ilustrada no mapa 6 a seguir.

Mapa 6 - Localização do município de Curuçá.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024), a partir de ForestGIS (2020).

Segundo a Fapespa (2023), o município de Igarapé-Miri possui uma área territorial de 1.996,790 km², correspondendo a 0,16% da área total do território paraense. Pertencente à região de integração Tocantins e, conforme a divisão geográfica regional do IBGE (1990), está inserido na mesorregião Nordeste Paraense, microrregião de Cametá, região geográfica intermediária de Belém e na região imediata de Abaetetuba. O município está a aproximadamente 234 km de distância (por condução) da capital paraense.

Conforme o *site* da prefeitura do município de Igarapé-Miri (s/a)⁵⁹, o nome Igarapé-Miri, traduzido do tupi, significa “Caminho de Canoa Pequena”, originando-se da combinação de “ygara” (cano), “pé” (caminho) e “mirim” (pequeno). Esse nome se refere ao rio homônimo que atravessa a cidade e que não é navegável por grandes embarcações.

Quanto ao contexto histórico do projeto SOME no município, segundo Oliveira (2001), Igarapé-Miri, naquela época, possuía uma população de cerca de 36.000 habitantes, dos quais 10.000 residiam em áreas urbanas e 25.000 na zona rural. O município estava dividido em quatro distritos e três povoados.

Tendo como principal economia o setor primário voltado para: cana-de-açúcar, arroz, mandioca, milho e pimenta-do-reino (este produto exportado para outros países como o USA, Japão e controlado por grupos japoneses) exportação de madeira. No setor secundário, 8 (oito) serrarias na zona urbana e 5 (cinco) serrarias, 15 (quinze) engenhos de aguardente e 3 (três) fábricas de móveis na zona rural que contribuíam significativamente para a receita do município. (OLIVEIRA, 2001, p. 69-70).

No campo educacional, as escolas municipais e estaduais operavam conforme estipulado pela Lei n.º 4024/61⁶⁰, oferecendo o curso primário em 195 escolas, além de uma escola com o curso ginásial, que atendia a uma demanda de mais de 400 alunos no ensino médio.

De acordo com Oliveira (2001), a implementação da Lei n.º 5.692/71⁶¹, referente ao ensino de 1º grau, ainda não havia sido realizada devido à falta de recursos. A maioria dos professores possuía apenas formação pedagógica por etapas em Abaetetuba, um município

⁵⁹ Disponível em: <<https://igarapemiri.pa.gov.br/o-municipio/historia/>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

⁶⁰ Cordeiro (2019) destaca que a Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024/61, foi uma legislação que organizou e delineou princípios fundamentais para a educação no país, como o Estabelecimento de um sistema de ensino dividido em quatro níveis: ensino primário, ensino médio, ensino técnico e ensino superior; Definição das competências e atribuições dos órgãos responsáveis pela educação em níveis federal, estadual e municipal; Regulamentação do currículo mínimo para os diferentes níveis de ensino; Instituição do ensino obrigatório de 4 a 14 anos; Estímulo ao ensino técnico e profissionalizante; Normatização da formação e habilitação de professores; Criação do Conselho Federal de Educação (posteriormente substituído pelo Conselho Nacional de Educação), responsável por coordenar e fiscalizar a aplicação das políticas educacionais ao nível nacional.

⁶¹ Disponível em: <<https://abrir.link/mUmAr>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

vizinho. Diante da necessidade identificada pelos estudantes que concluíam o ginásio e da escassez de profissionais qualificados, foi instituído o curso de ensino médio de 2º grau.

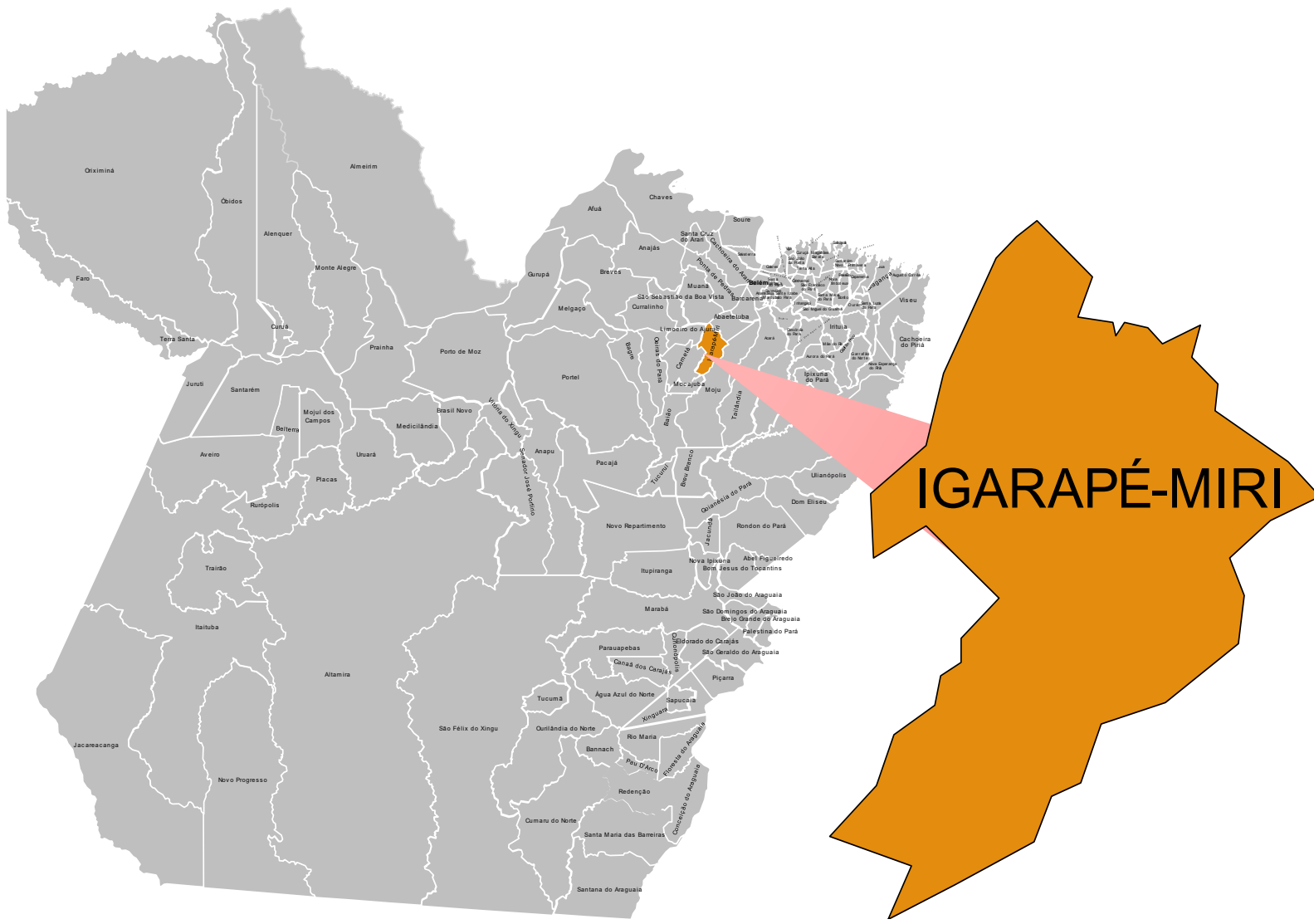
Na atualidade, segundo a Fapespa (2023) a sede municipal de Igarapé-Miri tem as seguintes coordenadas geográficas: latitude de 01° 58' 33" sul e longitude de 48° 57' 39" oeste. Seus limites são: ao norte com Muaná e Abaetetuba, a leste com Abaetetuba e Moju, ao sul com Mocajuba e Moju, e a oeste com Cametá e Limoeiro do Ajuru.

Com relação à vegetação encontradas no município, inclui a Campinarana, um tipo de vegetação característica da Amazônia, com árvores de pequeno porte e caules finos, encontrada nas formações arborizada e gramíneo-lenhosa. Há também a vegetação de Floresta Ombrófila Densa que apresenta períodos de chuvas intensas e constantes, com vegetação de folhas largas e perenes, encontrada nas subformações aluvial e terras baixas, assim como vegetação de Savana (Cerrado) composta por árvores pequenas e arbustos espalhados, com troncos e ramos tortos e cinzentos, presente na subformação parque e há também áreas de Ambientes de contato e/ou transição entre dois, ou mais tipos de vegetação, ocorrendo entre a campinarana e a floresta ombrófila (SEPOF, 2008).

O município apresenta cotas topográficas baixas, variando entre 0 e 77 metros de altitude, com uma média de 22 metros, e conta com áreas de planícies e tabuleiros. A estrutura geológica de Igarapé-Miri está situada na bacia sedimentar de Marajó, composta por sedimentos arenosos e argilosos, incluindo níveis carbonosos do terciário, datados da era Cenozóica (FAPESPA, 2023).

De acordo com Cunha (2006), o principal rio do município é o Meruú, que atravessa quase toda a bacia hidrográfica de Igarapé-Miri. Seus principais afluentes pela margem direita são o rio Igarapé-Miri, onde está localizada a sede municipal, e o rio Itanambuca, que delimita o município ao nordeste com a cidade de Abaetetuba. Na margem esquerda, o rio Cagi é o mais significativo, formando limite ao sudoeste com o município de Cametá, desde suas nascentes até o curso médio. O rio Maiauatá, que passa pela vila homônima, conecta o rio Meruú à foz do rio Tocantins. O município também conta com ilhas, situadas no estuário do Tocantins, sendo intercalado por vários cursos d'água, conhecidos como furos e igarapés (SEPOF, 2008). A localização do município de Igarapé-Miri é ilustrada no mapa 7 a seguir.

Mapa 7 - Localização do município de Igarapé-Miri.



.Fonte: Elaborado pelo autor (2024), a partir de ForestGIS (2020).

Segundo a Fapespa (2023), o município de Igarapé-Açu abrange uma área territorial de 785,983 km², o que equivale a 0,06% da área total do estado do Pará. Localizado na região de integração Guamá, conforme a divisão geográfica do IBGE (1990), o município pertence à mesorregião Nordeste Paraense, à microrregião Bragantina, à região geográfica intermediária de Castanhal e à região imediata de Castanhal. Igarapé-Açu está situado a aproximadamente 122 km da capital paraense.

Historicamente, o nome do município de Igarapé-Açu refere-se ao afluente do Rio Marapanim que atravessa a sede do distrito e significa "grande caminho das canoas" na língua Nheengatu. A cidade de Igarapé-Açu teve origem no núcleo colonial denominado Jambu-Açu, fundado em 1895 no km 118 da Estrada de Ferro de Bragança. Esse núcleo foi estabelecido como parte da política de colonização da Região Bragantina pelo Governo Estadual e recebeu diversas famílias, predominantemente de origem espanhola (FAPESPA, 2023).

De acordo com Oliveira (2001), o município de Igarapé-Açu possui dois distritos: Igarapé-Açu (sede) e Caripi. Quanto ao contexto histórico de implantação do projeto SOME, o município, naquela época, tinha uma população de aproximadamente 22.000 habitantes.

Na época, a população ativa economicamente voltada para a zona rural, no plantio da mandioca, milho, muruci e pimenta-do-reino, sendo este último produzido em grade escala por grupos japoneses, bem como para o beneficiamento de madeira, arroz e fabricação de farinha de mandioca. Na zona urbana, o setor terciário era predominante, a população trabalhadora se localizava no comércio e nos serviços públicos de educação e saúde. (OLIVEIRA, 2001, p. 71).

No campo educacional, Oliveira (2001) aponta que o município contava com 42 escolas municipais, distribuídas em toda a região. Dessas, 40% estavam localizadas em povoados distantes e eram classificadas como uni docentes e plurisseriadas. Além disso, havia 3 escolas estaduais, sendo 2 destinadas às séries iniciais (1ª a 4ª série) e 1 destinada às séries finais (5ª a 8ª série).

Durante os anos de 1976, 1977 e 1979, 194 alunos concluíram o curso ginásial, o qual foi encerrado em 1979. Além disso, 87 alunos estavam prestes a concluir a 8ª série. Essa análise revelou uma demanda de aproximadamente 289 alunos que precisariam cursar o ensino médio (2º grau). Diante da carência de professores qualificados e dessa necessidade, foi justificada a implantação do projeto SOME no município.

Na atualidade, o município de Igarapé-Açu faz limites ao norte com o município de Maracanã e Marapanim, a leste, com Nova Timboteua, ao sul com Santa Maria do Pará e São Francisco do Pará e a oeste com São Francisco do Pará (FAPESPA, 2023).

No município, se encontram dois tipos principais de vegetação: a floresta ombrófila densa, caracterizada por chuvas intensas e constantes e por uma vegetação de folhas extensas e perenes, localizada na subformação aluvial; e as formações pioneiras com influência fluvial e/ou lacustre, compostas por uma cobertura vegetal inicial que se desenvolveu em resposta às condições ecológicas locais (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU, 2022).

O rio Maracanã, que faz limite com os municípios Nova Timboteua e de Santa Maria, sendo o principal receptor da maioria dos igarapés da rede hidrográfica de Igarapé-Açu, incluindo os igarapés do Noventa e Seis, Cumaru, das Panelas do Prata, Tucumandeuá, do Limão, São João entre outros. O rio Maracanã apresenta um curso meândrico ao longo de seu trajeto na divisa com Nova Timboteua (TAMASAUSKAS, 2015; PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-AÇU, 2020).

Outro importante curso d'água é o rio Caripi, que nasce no interior de Igarapé-Açu e flui para o norte, em direção ao rio Maracanã. O rio Caripi é alimentado pelo igarapé Primeiro Caripi e recebe, na margem na direita, o igarapé Pupuca e na esquerda, o igarapé Raposo. Na divisa com São Francisco do Pará, encontra-se o rio Jambú-Açu, cujos afluentes da margem direita são os igarapés Pratinha, Cajueiro, Pajurá e Abacate. Por fim, próximo à sede municipal, o igarapé-Açu, afluente direito do rio Marapanim e responsável pelo nome do município, recebe pela margem direita os importantes igarapés Pau Cheiroso, do Colono e Santa Rita (TAMASAUSKAS, 2015; PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-AÇU, 2020).

Quanto ao clima do município de Igarapé-Açu é classificado como equatorial úmido, com a região nordeste apresentando três meses secos e outras áreas tendo de um a dois meses secos. O índice pluviométrico médio anual é de cerca de 2.350 mm, com alta umidade do ar durante quase todo o ano. As temperaturas são elevadas, com uma média anual em torno de 25°C, e a amplitude térmica é baixa (FAPESPA, 2023).

No mapa 8, na página seguinte, é ilustrado a localização do município de Igarapé-Açu.

De acordo com a Fapespa (2023), o município de Nova Timboteua, localizado no Estado do Pará, possui uma área de 489,853 km², representando 0,04% da área total do território paraense. Situado na região de integração Rio Caeté, o município faz parte da mesorregião do Nordeste Paraense e da microrregião Bragantina, bem como da região geográfica intermediária de Castanhal e da região imediata de Capanema. Está aproximadamente a 143 km da capital paraense.

Timboteua foi o nome original do município, que em tupi-guarani significa "lugar abundante de timbós". Posteriormente, passou a ser chamado de Tabuleta, devido à presença de um marco de quilometragem da Estrada de Ferro de Bragança, localizado onde hoje está a sede municipal. A mudança para Nova Timboteua, segundo Fapespa (2023) ocorreu devido à confusão causada pelo uso do nome Timboteua, que já identificava outra vila, e à necessidade de conformidade com as normas legais, que não permitiam o uso do termo Tabuleta, como era popularmente conhecida a sede do município. Atualmente, Nova Timboteua é composta pelos distritos de Nova Timboteua (sede) e Timboteua.

Quanto ao contexto histórico do município-polo do SOME, Oliveira (2001) enfatiza que o município de Nova Timboteua, naquela época, tinha uma população de aproximadamente 11.000 habitantes e ocupava uma área de cerca de 633 km².

Tinha como atividade econômica predominante a agricultura (basicamente pimenta-do-reino) e a pecuária. O setor terciário é pouco desenvolvido, encontrando-se apenas 30 (trinta) casas comerciais vendendo gêneros de primeira necessidade; 2 (dois) postos de saúde; 42 (quarenta e duas) escolas na zona rural, sendo a maioria uni docente e plurisseriada; na zona urbana apenas 3 (três) escolas, sendo 2 (duas) de 1ª a 4ª série, 1 (uma) de 5ª a 8ª série com 313 alunos; estão concluindo o 1º grau apenas 37 (trinta e sete) alunos. (OLIVEIRA, 2001, p. 71).

Oliveira (2001) destaca que nos anos de 1977 a 1979, 48 alunos concluíram a 4ª etapa do supletivo. Quanto à implantação do ensino de 2º grau neste município, é justificada pelos seguintes motivos: atender não apenas os alunos locais, mas também os de Peixe-Boi, um município vizinho e a escassez de professores qualificados para ministrar as aulas.

No entanto, devido a dificuldades financeiras, o prefeito de Peixe-Boi não pôde custear o transporte dos alunos, resultando em uma redução de 50% na matrícula. Com 25 alunos já matriculados e ansiosos pelo início das aulas, a Fundação Educacional do Pará assumiu o compromisso de implementar o ensino secundário.

Em relação aos limites do município, Nova Timboteua faz fronteira ao norte com Santarém Novo; a leste, com Peixe-Boi e Bonito; ao sul com Bonito e Santa Maria do Pará; e

a oeste com Igarapé-Açu e Santa Maria do Pará (FAPESPA, 2023). Quanto as vegetações encontradas no município incluem a floresta ombrófila densa, que apresenta períodos de chuvas intensas e constantes e vegetação de folhas extensas e perenes, presente nas subformações aluvial e de terras baixas. Também há formações pioneiras com influência fluvial e/ou lacustre, que consistem em plantas desenvolvidas a partir da adaptação às condições ecológicas locais, incluindo vegetação aluvial, de mangues e restingas (FAPESPA, 2023).

A topografia do município apresenta uma altitude média de 38 metros, com a sede municipal situada a 50 metros, o que faz dela uma das localidades mais elevadas da região Bragantina. O relevo varia de plano a suavemente ondulado, com algumas áreas de planícies (PARÁ, 2016).

A rede de drenagem é formada pela bacia do rio Maracanã, que atua como um limite natural entre Nova Timboteua e Igarapé-Açu. O município abrange apenas os afluentes da margem direita do rio Peixe-Boi, que corre ao norte do distrito de Timboteua. Outros afluentes do Maracanã incluem o rio Taciteua, que marca a fronteira com Santa Maria do Pará, além dos rios e igarapés Tracuateua, Cariteua, da Areia e Igarapé-Miri, sendo este último que atravessa a sede do município (GREIPHIL MINAS LTDA, 2015).

Com relação ao clima do município é equatorial úmido, com três meses secos na porção norte e um a dois meses secos nas demais localidades. Caracteriza-se por um índice pluviométrico médio anual de cerca de 2.250 mm, alta umidade do ar durante quase todo o ano, temperaturas elevadas com médias anuais em torno de 25 °C e baixa amplitude térmica (FAPESPA, 2023). No mapa 9, a seguir, é ilustrado a localização do município de Nova Timboteua.

Tavares Neto (1998) avalia que a experiência nos 4 (quatro) municípios contemplados como piloto do projeto SOME foi crucial para a eficácia desse novo modelo educacional pois permitiu identificar desafios e ajustar o sistema modular conforme as necessidades e realidades locais do estado do Pará.

Concluído o ano de 1980, Moutinho (2020) relata que foi elaborado um relatório sobre o SOME constatando que havia alcançado seus objetivos; este relatório fez com que o SOME saísse do papel e se consolidasse com um dos maiores projetos de inclusão educacional que já existiu no estado do Pará, pois, segundo Sousa (2020, p. 19): “[...] Tão grande que dos 4 (quatro) municípios, logo o projeto estender-se-ia a outros, até ocupar quase a totalidade do território estadual.”

Em decorrência disso, no ano de 1981 o SOME foi implantado nos municípios de Ponta de Pedras, Mocajuba, São Francisco do Pará e Maracanã, que também passaram a ofertar a habilitação básica em Administração. Em 1982, a partir de uma nova avaliação das duas implantações anteriores, a FEP aprovou que os municípios de Irituia, Breves, Primavera e São Domingos do Capim seriam incluídos no SOME. No ano de 1983, foi a vez dos municípios de Moju, Colares, Salvaterra e Muaná integrarem o projeto.

Moutinho (2020) relata que, em fevereiro de 1983, durante a avaliação de seu governo, o Coronel Alacid da Silva Nunes, governador do estado do Pará, destacou a criação do Sistema de Organização Modular (SOME) como um dos maiores orgulhos de sua gestão na área da educação. Ele atribuiu um conceito ótimo ao trabalho realizado por toda a equipe técnica da Fundação Educacional do Pará (FEP). Ele destacou que a missão que ele mesmo determinara estava sendo cumprida de maneira satisfatória, pois o objetivo de inserir os alunos do interior do estado na sala de aula, proporcionando-lhes a oportunidade de continuar seus estudos e buscar uma formação universitária, estava sendo alcançado.

O mapa 10 ilustra a localização dos municípios, que foram integrados ao SOME no período de 1981 a 1983.

Sousa (2017) já destacava que nas regiões do interior do Pará as escolas municipais eram geralmente ocupadas durante o horário diurno para o antigo 1º grau. Quanto ao turno noturno, foi reservado especificamente para atender a essa clientela, que até então não tinha acesso ao ensino médio regular. A falta de acesso era principalmente atribuída às questões socioeconômicas e geográficas, que dificultavam o deslocamento dos alunos para áreas onde o ensino médio regular estava acessível. Diante desse cenário, o SOME foi concebido visando atender à demanda da população, impulsionado pelos movimentos sociais, com a intenção de superar as limitações geográficas. Seu propósito era levar conhecimento e oportunidades educacionais às regiões anteriormente negligenciadas.

Tavares Neto (1998) também argumenta que, devido aos resultados positivos observados no primeiro ano de experiência, por meio de um processo avaliativo que envolveu docentes, discentes e diretores escolares, o projeto SOME foi rapidamente reconhecido como uma inovação pedagógica bem-sucedida. Este êxito foi alcançado mesmo com investimentos financeiros modestos, distinguindo-se do restante do ensino médio regular do Pará, garantindo o acesso à Educação Básica e a permanência dos alunos nas comunidades do interior do Estado.

Além disso, o autor ressalta que uma proposta pedagógica exigia a implementação de mecanismos capazes de promover uma estrutura qualitativamente diferente daquele presente na educação pública paraense, principalmente em intervenções na metodologia de ensino, na estrutura material e na parte administrativa. Essas medidas se tornaram prática comum nos dois primeiros anos de implementação do projeto, especialmente facilitadas pelo fato de que, ainda em 1982, a FEP precisava atuar apenas em um pequeno número de localidades e circuitos.

O ano de 1982 foi um marco histórico, uma vez que o projeto SOME, que anteriormente estava sob a responsabilidade da FEP, foi transferido para a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). Essa mudança ocorreu devido à decisão da FEP de se concentrar exclusivamente no ensino superior. Para Oliveira (2001) e Tavares Neto (1998), a transição evidenciou a importância e o reconhecimento do projeto SOME, que passou a ser gerido pela SEDUC como parte das iniciativas educacionais do estado, mas ainda cabendo a FEP fornecer treinamentos aos professores com o intuito de que estes pudessem se familiarizar com o projeto SOME, se adaptar ao formato de trabalho e estarem plenamente conscientes das responsabilidades, dificuldades e adversidades que poderiam surgir nas localidades para as quais seriam designados como docentes.

De acordo com Sousa (2020) foram providenciados todos os recursos necessários para facilitar o deslocamento dos professores até os municípios onde o projeto-piloto do SOME foi implementado, abrangendo passagens aéreas, marítimas e terrestres, considerando que muitos desses locais eram de difícil acesso. Para o autor, a SEDUC de modo a encorajar os professores a deixarem suas famílias e se aventurarem nessas regiões remotas, estabeleceu uma gratificação de 100% sobre o salário, visando promover a interiorização do ensino, uma vez que os docentes estavam abrindo mão do conforto de seus lares para se lançarem a uma jornada desconhecida, enfrentando incertezas sobre o que encontrariam.

Tavares Neto (1998) salienta que no período de 1983-1986, houve a expansão do ensino médio no interior do estado. No entanto, conforme indicado por Oliveira (2001, p. 71-72), essa expansão agravou os desafios operacionais do sistema modular, devido a:

A expansão acelerada extrapolou a capacidade do Departamento de ensino de 2º grau e da Secretaria de Estado de Educação em atender com eficiência as necessidades de manutenção e acompanhamento, decorrentes destas novas implantações. Com isso intensificam-se os seguintes problemas: Dotação orçamentaria insuficiente para atender, de modo eficaz as necessidades básicas de operacionalização deste programa; Dificuldades por partes do Departamento de 2º grau em manter um acompanhamento pedagógico aos municípios onde o Sistema Modular se desenvolve; Aumento do número de prefeituras municipais que não cumprem os itens do convênio assinado com a SEDUC; Intensificação dos problemas pertinentes a falta de adaptação dos professores do Sistema Modular às comunidades onde atuam. Este programa, que de certa forma estiverem presentes desde o início do programa em 1980, com a expansão quantitativa verificada nos últimos anos, tem produzido consequências mais imediatas: a) A quase impossibilidade de adequar os investimentos necessários para a manutenção deste programa, aos poucos recursos financeiros destinados pela SEDUC para a operacionalização; b) Com a inexistência de recursos financeiros para o trabalho de acessoria técnico-pedagógica nos municípios e localidades e diante da ineficácia das URES e das escolas polos em promoverem este trabalho, o acompanhamento ao sistema modular tem-se restringido ao contato telefônico, quando há ocorrência de um problema administrativo, ou a um tipo de atendimento de emergência, em “situações limite”, onde o problema verificado já encontra-se bastante agravado; c) Os constantes atrasos ocorridos na liberação das passagens aéreas por parte da SEDUC, provocando uma série de descontinuidades no ano letivo do sistema modular, além de estarem contribuindo significativamente para o descrédito deste programa e da SEDUC, em vários municípios do interior do Estado.

Percebemos, pela citação anterior, uma série de problemas enfrentados pelo Departamento de Ensino de 2º Grau da Secretaria de Estado de Educação devido à rápida expansão do SOME na década de 1980, desencadeando uma queda gradual no padrão de qualidade do projeto, principalmente porque o aumento do número de localidades atendidas não foi acompanhada por uma infraestrutura que deveria dar suporte a esse crescimento:

O acompanhamento pedagógico, que até 1982 era realizado sistematicamente

através das assessorias de técnicos da FEP, duas vezes ao ano e através dos relatórios realizados separadamente por alunos, diretores de escolas e professores do SOME. Com a administração da SEDUC no 1º governo de Jader Barbalho, o monitoramento passa a ser feito através de uma única visita anual dos técnicos da SEDUC, pelos relatórios referidos acima e pelos encontros anuais reunindo professores e técnicos do Departamento de 2º grau. Somado à debilidade no acompanhamento pedagógico, verifica-se também que nesse período de expansão agravam-se problemas relativos ao atendimento por parte das prefeituras inviabilizando um desempenho satisfatório das atividades pedagógicas; bem como ampliam-se os casos de dificuldade de adaptação de alguns docentes ao modo de vida no interior do estado, esses fatores combinados impunham maiores dificuldades no gerenciamento do projeto. (TAVARES NETO, 1998, p. 121).

Se por um lado, Oliveira (2001) e Tavares Neto (1998) denunciaram as contradições do processo de expansão do SOME, por outro lado, Prestes (2022) evidencia que o SOME proporcionou aos professores a oportunidade de viajar pelo interior do estado, permitindo-lhes conhecer novas realidades sociais locais e estabelecer um contato visual e pessoal com os territórios, essa imersão no contexto regional trouxe novas perspectivas e desafios para os educadores que atuavam no projeto SOME, pois,

Se por um lado, pesava o fato de se está contribuindo com o ato de educar, tornou-se verdadeiros “soldados da educação”, desbravando a Amazônia paraense, por outro lado, o medo do desconhecido, os deixavam apreensivos, com a real possibilidade de não se adaptarem há um novo pouso geográfico. A distância dos familiares, a dificuldade de comunicação e de acesso eram fatores a serem considerados antes de tomar a importante decisão de assumir o compromisso com o Sistema Modular. A gratificação de incentivo SOME passara a ser o combustível para atrair o interesse e levar os docentes aos longínquos ambientes do coração paraense, lugares de diversidade cultural e social, que poderia ser um entreve para a aquisição da mão de obra qualificada, para essa fascinante e, ao mesmo tempo, incógnita e insólita aventura educacional. Muitos docentes não tinham a experiência de convívio com comunidades interioranas, pois este, tinham a capital do Estado como morada. Alguns nunca nem haviam pisado em solo interiorano. (SOUSA, 2020, p. 22-23).

Entretanto, até 1985 esse apoio ocorreu sem um acordo formal de parceria (TAVARES NETO, 1998), contudo, a partir do ano de 1986, foi estabelecido um convênio padrão em que todas as prefeituras que solicitassem a implantação do SOME deveriam assiná-lo, comprometendo-se oficialmente com as responsabilidades acordadas no documento. Para o autor, essa parceria por meio do convênio entre o Estado e os municípios seria fundamental para o funcionamento do Ensino Modular, pois a gestão municipal assumiria o papel de representante da SEDUC nas localidades, garantindo que o trabalho passasse a ser realizado em parceria e, sem esta, o desenvolvimento pedagógico e administrativo do sistema modular fica prejudicado devido ao descaso dos poderes públicos.

Em consonância, Oliveira (2001) reforça que o descumprimento do convênio por parte das prefeituras ocasionou o agravamento da situação vivenciada pelos professores do

Sistema Modular, que trabalhavam sob circunstâncias totalmente adversas:

Seja pela precariedade das casas e alojamentos que habitam; seja pelo atraso no fornecimento de bolsa alimentação; provocando em alguns casos a interrupção do módulo ou a retirada definitiva dos professores da localidade. A falta de adaptação de um número crescente de professores do sistema modular com as peculiaridades da vida do interior, tem provocado um aumento significativo de denúncias por parte de alunos e de membros das comunidades, contra o comportamento inconveniente de determinados professores. Além disso, é possível verificar o não cumprimento dos dias letivos determinados pela SEDUC. (OLIVEIRA, 2001, p. 72-73).

Assim, podemos identificar uma série de desafios enfrentados por professores e alunos do sistema modular, como a precariedade dos alojamentos, atrasos na entrega da bolsa-alimentação e a falta de adaptação dos docentes às particularidades da vida no interior. Esses desafios acabaram implicando na interrupção dos módulos e na retirada dos professores das localidades. Além disso, Oliveira (2001) evidenciou problemas relacionados ao desempenho dos professores que estavam na linha de frente do projeto SOME. Entre esses problemas se destaca a falta de material didático-pedagógico, dificuldades de deslocamento, risco de vida e violência, precariedade dos alojamentos e alimentação, questões salariais, defasagem financeira de ajuda de custos, desempenho inadequado de alguns professores e a postura dos profissionais em contraste com os valores locais.

Como alternativas para contornar os problemas e melhorar o ensino de 2º grau na época, Oliveira (2001) também apontou que foram propostas alternativas relativas às melhorias de caráter geral, a possibilidade de transformação do SOME em Sistema Regular de Ensino e ao atendimento às reivindicações da associação de professores do SOME. Essas melhorias gerais visavam:

Estimular as Prefeituras Municipais a cumprirem as cláusulas do Convênio em relação ao SOME, através de maior controle administrativo por parte da SEC/PA. Nesse sentido, deve-se observar que o apoio moradia dos professores se dê em habitações bem localizadas (ambiente calmo e tranquilo), limpas, em boas condições de higiene e conforto com utensílios domésticos necessários. Com área disponível para estudo e outras tarefas que a própria prática docente exige, assim como as condições básicas da vida humana, direito natural de cada pessoa. (OLIVEIRA, 2001, p. 93).

Em concordância, Tavares Neto (1998) já ressaltava que, apesar dos contratemplos causados, foi possível identificar durante o período do 1º governo de Jader Barbalho um conjunto de medidas internas ao projeto SOME que contribuíram para a manutenção de um padrão de qualidade do projeto, especialmente em atividades formativas fora do contexto das aulas, o que envolveu não apenas os alunos, mas também membros da comunidade escolar,

em particular os professores do ensino fundamental, promovendo assim um trabalho de integração entre o ensino modular e outros segmentos da escola e da comunidade em geral.

Continua o autor:

Ao final do 1º governo de Jader Barbalho, pelo fato de o projeto modular ter se expandido sem o suporte necessário, acumula-se um conjunto de problemas de difícil resolução, enraizados nos municípios em que o projeto atua. Além disso, também acumulava-se demandas pelo ensino médio oriundas do interior do Estado, e o projeto modular, pelas limitações expostas, não tinha condições de cumprir, e que as vias de expansão através de um ensino regular (construção de escola e implantação de cursos regulares), não eram viabilizadas por uma política explícita de expansão deste grau de ensino. (TAVARES NETO, 1998, p. 122-123).

Com a continuidade da expansão do SOME, no governo de Hélio Gueiros (1987-1990), o autor enfatiza que, ao contrário do ocorrido durante o 1º governo de Jader Barbalho (1983-1986), houve uma proposta formalizada de atuação na esfera educacional no Estado do Pará, exposta em um Plano Estadual de Educação. Segundo Tavares Neto (1998, p. 123):

De um modo geral este plano educacional não se caracteriza pela busca de pontos de interseção e continuidade em relação às ações desenvolvidas nos quatro anos anteriores. No que se refere ao ensino médio, o que é enfatizado é a expansão das oportunidades de ensino para as periferias urbanas em horários noturnos. Quanto aos níveis de ensino, em termos espaciais, são definidos como prioridades o meio rural, e as áreas dos grandes projetos. Quanto ao projeto modular, apesar de estar presente em 37 localidades em 1987, não existe nenhum tipo de menção no Plano Estadual de Educação. Nos dois primeiros anos desta nova gestão ocorre uma espécie de retrocesso na expansão, só aparece uma certa recuperação nos dois últimos anos quando se retoma uma expansão no ritmo do governo. Essa estagnação dos dois primeiros anos decorre basicamente de dois motivos internos através da SEDUC: prioriza o ensino fundamental enquanto a oferta de ensino médio está direcionada para a cidade de Belém, onde há de fato uma concentração maior de demanda.

A partir do ano de 1989, devido às pressões das comunidades do interior e dos políticos autorizados pelo executivo, houve um aumento na demanda que ultrapassou os limites operacionais e financeiros da SEDUC, resultando na intensificação de uma série de problemas, tais como: dificuldades no acompanhamento do programa; aumento do número de prefeituras municipais que não cumpriam os itens do convênio com a SEDUC; falta de infraestrutura básica em alguns municípios ou localidades; problemas relacionados ao não cumprimento dos dias letivos pelos professores; falta de adaptação de um número crescente de professores ao trabalho peculiar do sistema modular no interior; falta de envolvimento da comunidade no trabalho pedagógico desenvolvido pelo SOME; deficiência no acompanhamento das atividades pedagógicas pelos diretores das escolas onde o programa é implementado; e, precariedade de material didático-pedagógico no interior do Estado

(OLIVEIRA, 2001).

Se por um lado observamos o progresso do SOME, por outro Oliveira (2001) também menciona uma série de problemas que impactaram a qualidade dos serviços educacionais oferecidos, em meados da década de 1990. Em contrapartida, destaca que foram elaboradas propostas de ação para lidar com essas questões, que incluíam a polarização do SOME, a saída de municípios do projeto e sua substituição por outros interessados na implantação do sistema modular, além de mudanças nos blocos de disciplinas dos módulos, ajustes no calendário letivo e o processo de expansão do sistema modular.

Entretanto, Prestes (2020) destaca que os desafios enfrentados pelo SOME vão além de simplesmente apresentar um sistema educacional inovador em relação aos padrões tradicionais e regulares. Para o autor, o SOME deve ser visto como uma política pública educacional qualitativa, competitiva e capacitadora, que vem promovendo mudanças nos comportamentos dos alunos e na realidade social em que vivem, e de suas localidades, desde a sua implantação em 1980.

Neste sentido, Costa, Oliveira e Nascimento (2020) reforçam que o SOME é um amplo campo de experiências, tanto para professores quanto alunos que se deslocam entre as áreas remotas do interior do Pará e fazem a educação acontecer, pois, “[...] não aconteceria, caso não houvesse essa oferta para a comunidade” (PEREIRA, 2020, p. 164). Com isto, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) “[...] é um caminho de elevação de nível escolar que permite o ingresso dos filhos dos ribeirinhos nas universidades, já contribuído assim para a transformação de seu nível social ou no mínimo de melhoria de sua vida” (SOUSA, 2018, p. 62).

4.1.5 Considerações finais

A valorização do contexto histórico é essencial para compreendermos a evolução do sistema educacional na região amazônica. Entender como o projeto SOME foi concebido, suas raízes e motivações que convergiram para sua criação possibilitam revelar nesta subseção o caminho percorrido pela política educacional, principalmente em sua primeira década de existência.

O Sistema Modular conseguiu, de certa forma, atenuar a lacuna da falta de acesso ao 2º grau no cenário educacional paraense, com o propósito de viabilizar que alunos interioranos concluíssem seus estudos, democratizando e garantindo que permanecessem em

suas comunidades de origem. Além disso, com base na lei nacional vigente à época, também oportunizou uma educação que contribuísse para atuarem em suas próprias localidades, seja como educadores ou como profissionais em outras áreas de trabalho.

Dessa forma, o contexto histórico do SOME e as experiências nos municípios da Amazônia paraense, proferidos pelo professor Manoel Moutinho (2020) em seu relato, impulsionaram o desenvolvimento educacional do Estado do Pará. Assim, ao aprendermos com o passado, avaliarmos o presente e planejarmos o futuro, e a política pública educacional SOME, genuinamente paraense, vem cumprindo seu papel transformador na vida daqueles que a ela tiveram acesso, podendo alçar voo para além da realidade imediata vislumbrando o ingresso na educação superior ou mesmo sua inserção direta no mundo do trabalho.

Após a conclusão da subseção 4.1, avançamos para a subseção 4.2 desta dissertação, onde utilizamos um poema autoral com a intenção de proporcionar que os leitores compreendam antecipadamente o assunto em questão que será tratado posteriormente.

4.2 Da interiorização à polarização do SOME no oeste do Pará

Nas terras do Oeste do Pará, o SOME chegou,
Traçando caminhos onde o saber brotou.
A educação em solo paraense a se expandir,
Em busca do ensino, o futuro a construir.

Seu propósito firme, não se deixou mudar,
Oferecer ensino médio, as regiões rurais, sem hesitar.
É plantar a semente do saber, é com amor cultivar.
Nos caminhos do campo, levar a educação,
Transformando realidades, com dedicação.

Altamira, Cametá, Marabá e Santarém,
Polos que se ergueram, em um novo além.
Nas veias da floresta, o SOME se faz presente,
Levando o ensino como uma luz ardente.

Tapajós, em suas águas de história e cultura,
O SOME navega, é a força que perdura.
A educação se enraíza como árvores no chão,
Crescendo em direção a um novo horizonte, à evolução.

Desde 1991, a jornada do SOME começou,
Em São José, Arapixuna, um sonho brotou.
Aritapera, Alter-do-Chão, Boim e Curuai,
Nessas paragens, o saber se encontrou,
E nas mentes dos alunos, raízes se firmou.

Nas sedes de Belterra e Aveiro,
O SOME desperta um novo canteiro.
Histórias que brotam, florescem no ar,
Sementes do saber a se espalhar.

Do passado histórico às tradições,
O SOME resgata as conexões.
Valorizando a cultura ancestral,
No Oeste do Pará, ele é vital.

Nas entrelinhas do rio que serpenteia,
O SOME inspira, ensina e semeia.
Com avanços e desafios a superar,
O compromisso com o ensino a ecoar.

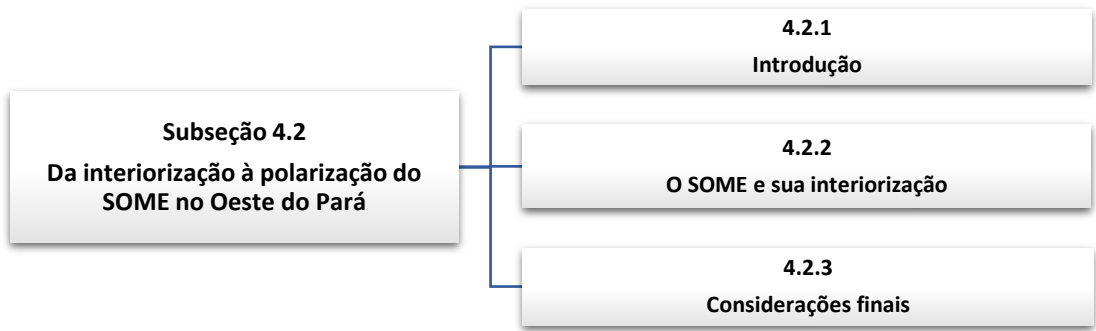
Que em cada alma, o conhecimento cresça,
E a educação no Oeste floresça.
Com o SOME a iluminar o porvir,
Um legado de sabedoria a construir.

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (2024).

Após a apreciação do poema, destacamos que a subseção 4.2 “Da interiorização à polarização do SOME no Oeste do Pará” apresenta o contexto histórico-geográfico e educativo sobre o processo de interiorização/expansão da educação no interior estado do Pará, através do SOME, especialmente no município de Santarém.

A subseção está dividida em 3 (três) subseções, conforme o organograma 17.

Organograma 17 - Organização da subseção 4.2 da seção 4.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.2.1 Introdução

Com a ascensão de Jader Barbalho ao poder, em seu primeiro mandato como governador do estado do Pará, a partir de 1983, surge a necessidade de implementar políticas públicas de cunho social como uma prioridade governamental desta gestão, visando o comprometimento com o processo de democratização, seguindo uma tendência nacional que mais tarde seria reconhecida como a “Nova República” (OLIVEIRA, 2001).

Nesse contexto, já se acumulavam demandas sociais não atendidas, incluindo a necessidade de serviços educacionais, que se tornaram parte das reivindicações dos movimentos populares em todo o país, inclusive no estado do Pará. O governo estadual, em resposta, estabeleceu diretrizes para a educação organizadas nas seguintes propostas: abandonar os métodos convencionais para enfrentar as profundas deficiências do setor. Somente meios alternativos e econômicos poderiam alterar a situação presente; produzir livros didáticos para o ensino fundamental e médio no próprio estado, através da formação de equipes com postura interdisciplinar, para o texto didático ter relação com o contexto sociocultural paraense, o que não ocorre atualmente; reciclagem urgente do quadro docente da rede pública e qualificação dos professores leigos; criação urgente de uma rede pública pré-escolar, especialmente no interior do estado; construção de novas escolas pela própria comunidade, por meio de mutirões e associações, para suprir o déficit do ensino pré-escolar e médio; criar mecanismos que permitam uma participação efetiva da comunidade na administração, orientação e construção de escolas; interiorização do ensino fundamental e médio; criação de um plano de incentivo e alternativo de alfabetização de adultos no qual fossem utilizados estudantes universitários como monitores, aproveitando-se os períodos de férias (JORNAL DE CAMPANHA, PMDB. JADER. É A VEZ DO POVO PARA GANHAR. PARÁ, 1982 *apud* LIMA, 2000).

Estas diretrizes, segundo Tavares Neto (1998), propunham reformular a estrutura educacional do estado para resolver questões que os governos anteriores não haviam abordado. Esse esforço teve um impacto significativo, especialmente em termos qualitativos no ensino médio, com uma evolução quantitativa das oportunidades educacionais em todo o estado. Essa evolução se deu por meio de dois fatores: a) expansão da rede física, principalmente nos centros urbanos; e b) utilização dos espaços ociosos das escolas de 1º grau nos municípios e localidades do interior do estado, impulsionada pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), um programa especial da SEDUC criado em 1980.

A interiorização está intimamente ligada a esse processo de expansão de políticas educacionais para áreas historicamente carentes de acesso à educação, especialmente no que se refere ao ensino de 2º grau que era empregado no Brasil para designar o nível educacional equivalente ao que denominamos Ensino Médio (MIMESSE, 2007).

Costa (2014) destaca que a interiorização foi considerada uma estratégia adotada tanto na educação básica quanto na educação superior. Para a autora, essa prática não se limitava apenas à instituição de ensino, mas visava ultrapassar os grandes centros urbanos, como as capitais, ou um centro urbano de referência, como um município polo, e alcançar áreas mais distantes no interior ou mesmo no interior mais remoto; ou seja, nas mais longínquas localidades do estado a fim de garantir o direito à educação e a promoção da formação educacional dos moradores, contribuindo ainda mais para o desenvolvimento social e educacional dessas comunidades, tanto na redução das desigualdades sociais quanto na realização de aspirações profissionais.

Assim, esta subseção apresenta o contexto histórico-geográfico e educativo sobre o processo de interiorização/expansão da educação no interior estado do Pará, através do SOME, especialmente no município de Santarém, fundamentada em fontes bibliográficas embasadas nos estudos de Oliveira (2001), Cruz e Santos (2018), Tavares Neto (1998; 2020), Sousa (2017; 2020), Barros (2008), Carneiro Neto (2011; 2012; 2013; 2015; 2019; 2020), entre outros, além de fontes documentais como a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC, 2022), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1990; 2017) e a Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Estado (FAPESPA, 2022; 2023).

4.2.2 O SOME e sua interiorização

Sousa (2020) aponta que o SOME, desde a implantação em 1980, vem desempenhando um papel de grande relevância no desenvolvimento educacional do Estado, seja na capacitação de professores leigos sobre o ensino de 2º grau ou na formação de novos profissionais por meio da política de interiorização do ensino.

Segundo Dias (2009), a interiorização surgiu em resposta à pressão social das comunidades do interior e à mobilização política, que contribuíram para o enfraquecimento do regime militar (1964-1985). Segundo a autora, essa mobilização buscava democratizar várias esferas do Estado, incluindo o ensino de 2º grau.

Neste sentido, Coelho (2008, p. 33) destaca que:

O Projeto de Interiorização teve como ação efetiva a formação do educador de licenciatura plena, como objetivo, desafio de qualificar o quadro docente no interior do Estado. A referida ação possibilitou a formação de milhares de licenciados no interior do Pará que, sem essa política, dificilmente teriam acesso a um curso de nível superior em uma universidade pública.

Essa decisão buscava soluções para atender às necessidades do Estado, especialmente nas regiões que não eram abrangidas por outras instituições de ensino (PARÁ, 1993). Ou seja, o objetivo era democratizar o acesso ao conhecimento e promover a geração de novos saberes para as regiões do interior do estado do Pará, que até então não tinham acesso.

Em concordância, Nascimento, Oliveira e Costa (2022) ressaltam que a implementação da interiorização do ensino superior visava contribuir para o desenvolvimento regional, buscando formar profissionais qualificados nas áreas de saúde e educação. Os autores destacam que a transposição da experiência do SOME e do ensino secundário para a oferta do ensino superior no interior do estado foi evidente ao comparar diferentes fontes que abordavam a estrutura da proposta de interiorização.

Uma das fontes analisadas pelos autores foi uma entrevista concedida pelo professor Manoel Moutinho, então presidente da Fundação Educacional do Pará (FEP), a um jornal de Belém. Nessa entrevista, o superintendente discorreu sobre o funcionamento do projeto SOME, detalhando sua estrutura, os dias letivos e os módulos. A outra fonte examinada pelos autores se referia à interiorização da FEP, que tratava do regime didático dos cursos de Enfermagem e Obstetrícia e Licenciatura em Educação Física, apresentando também o fluxograma dos módulos por municípios e a organização sequencial dos módulos referentes às séries que compõem os currículos dos cursos. Para os autores, assim como a experiência da implantação do SOME para a expansão do ensino secundário foi crucial para a efetivação do ensino superior e representou um marco histórico na introdução do ensino superior no interior do estado do Pará, também foi um fator de extrema importância para a criação da Universidade Estadual do Pará (UEPA) sob a gestão política e administrativa do governo estadual (NASCIMENTO; OLIVEIRA; COSTA, 2022).

Segundo Tavares Neto (1998), o SOME não apenas cumpriu sua missão de proporcionar educação às comunidades interioranas, mas também desempenhou um papel fundamental na formação da clientela dos cursos do projeto de interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA), que estava na época desencadeando ações de expansão de sua área de atuação para o interior do estado,

[...] o que permite a esta Secretaria propor a polarização do SOME, ou seja, se criara Polos do SOME nos grandes municípios do Estado, estes utilizariam recursos habilitados residentes na região e que atuariam no âmbito deste polo. A proposta de polarização do SOME atenderia aos anseios da sociedade civil destas localidades e de seus representantes políticos, valorizando o profissional da região e por outro lado recionalizaria os recursos com deslocamento de professores da capital e minimizaria os problemas de adaptação deste às peculiaridades culturais das mais diversas regiões do nosso Estado, possibilitando novos investimentos no ensino de 2º grau. (OLIVEIRA, 2001, p. 102).

Para Oliveira, Silva e Gomes (2023), a aplicação dessa medida seria realizada a curto e médio prazos, conforme estudos da FEP em conjunto com as Unidades Regionais de Educação (UREs) e os Campi de Interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA) nos municípios de Abaetetuba, Marabá, Santarém, Soure, Altamira, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Breves, Bragança e Tucuruí, abrangendo as mesorregiões microrregiões, conforme os mapa 11 e 12. As atividades acadêmicas seriam executadas no interior do Estado, embora essa decisão só tenha sido oficializada na década de 1980, através da Resolução n.º 1.355/1986, quando foi aprovado e implementado o I Projeto Norte de Interiorização (I PNI 1986/1989)⁶² que:

estabeleceu como prioridade a realização de ações voltadas à formação de professores de 1º e 2º graus (Lei 5692/1971), definindo como relevante aquelas (sic) ações direcionadas ao resgate histórico e a preservação do patrimônio artístico e cultural do Estado e da região onde estava localizado o polo-regional e as voltadas para orientar a realização de pesquisas aplicadas. Propôs a implantação de vinte e cinco (25) Campus Universitários no interior dos Estados da Região Amazônica, com vistas à realização de cursos de graduação (Licenciaturas), reciclagem e capacitação, projetos artísticos e culturais, projetos de pesquisa aplicada, treinamento e assessoramento às comunidades e suas populações (I PNI *apud* COSTA, 2014, p. 227).

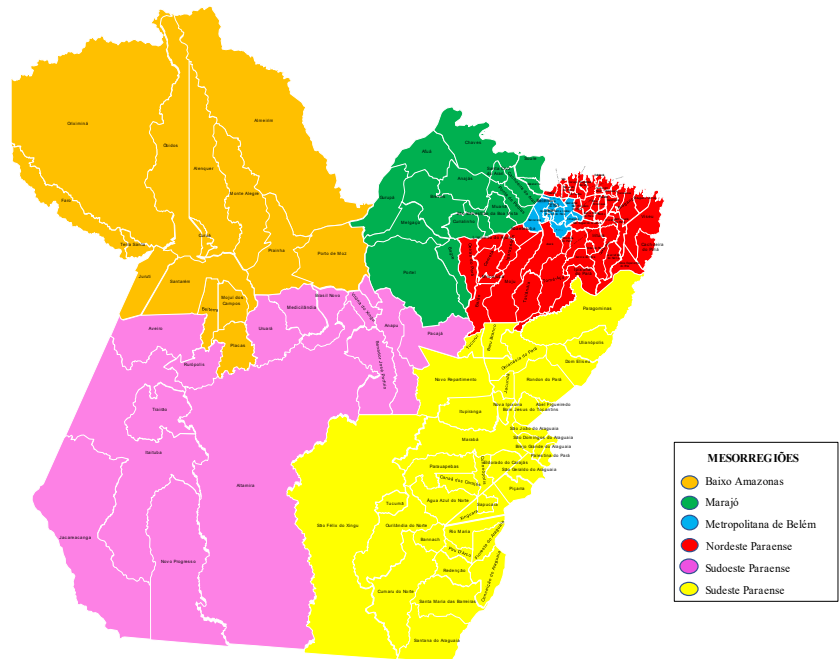
Essa medida tinha a intenção de implantar cursos intervalares por meio de ações que visavam a formação de profissionais, considerando a demanda das localidades voltadas para garantia da continuidade do ensino, oferecido também mediante projeto SOME (OLIVEIRA; SILVA; GOMES, 2023).

Com a intenção da oferta de ações que visava a formação de futuros profissionais, após a conclusão do ensino de 2º grau, foram solicitadas as Unidades Regionais de Ensino

⁶² Costa (2014) destaca que além da Universidade Federal do Pará (UFPA), também participavam desse primeiro projeto a Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP) que atualmente deu origem a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

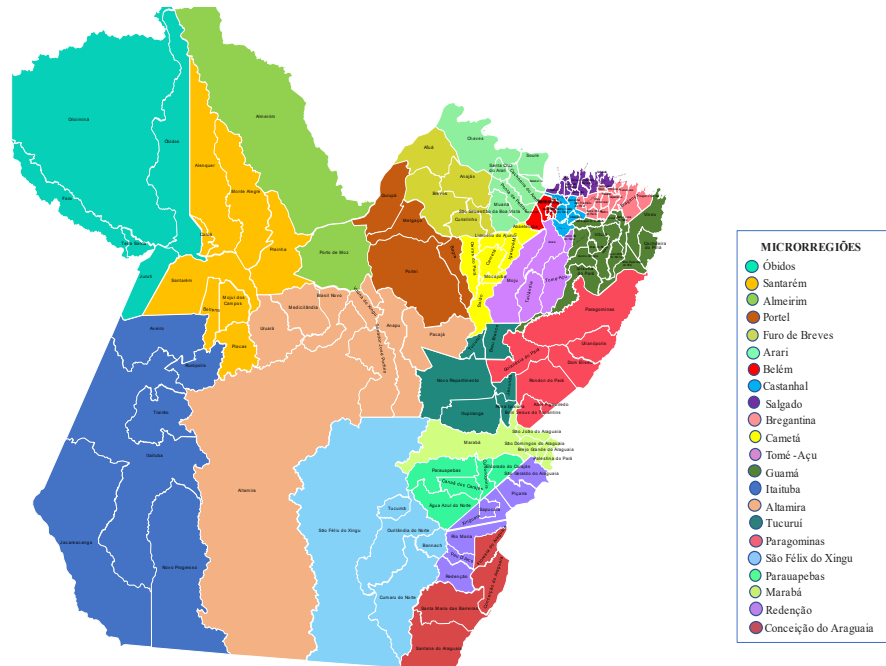
(UREs) de todo o Estado informações quanto a clientela a ser atendida, bem como o número de profissionais que poderiam ser lotados nos polos regionais do SOME e estarem em fase de estruturação (Oliveira, 2001). Assim, apenas a URE do município de Bragança não enviou as informações.

Mapa 11 - O estado do Pará e suas mesorregiões.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de ForestGIS (2020).

Mapa 12 - O estado do Pará e suas microrregiões.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de ForestGIS (2020).

Quanto aos dados encaminhados pelas demais unidades regionais, foi constatado que a maioria dos profissionais da rede estadual já estava lotada em unidades escolares e não tinha como se desvincular de seus trabalhos para abraçar o SOME, ou não aceitava a oferta de trabalho devido à distância dos polos que ficavam fora da capital, o que evidenciou a urgência em formar novos profissionais, considerando as demandas educacionais das regiões do interior do estado do Pará (OLIVEIRA, 2001).

A dimensão geográfica do estado do Pará, visualizada nos mapas ilustrados na página anterior, reforça estes agravantes apontados por Sousa (2018), contudo, o SOME não ficou impossibilitado de estar presente nos polos regionais, pois,

A SEDUC criou um incentivo financeiro, que veio garantir o salário dos professores acrescido de uma gratificação de 100% a título de estímulo de interiorização, além de passagens aéreas para o deslocamento às localidades de difícil acesso, também ajuda em viagens terrestre e marítima para os docentes. Os docentes eram profissionais concursados, já do quadro da SEDUC ou temporários contratados para esse fim. Estes eram selecionados, a partir, de um processo que envolvia o a candidatura para ingressar no SOME, uma entrevista para verificação de adaptação para o trabalho, além de proposta de projeto para aplicar na comunidade e formação para se qualificar no trabalho dos “moduleiros”. (SOUSA, 2018, p. 44-45).

Sousa (2018) destaca também que nos moldes dos cursos oferecidos pela interiorização da UFPA, o SOME trabalharia com equipes de professores, que ficavam à disposição dos alunos por um espaço de tempo determinado:

Ou seja, os alunos não precisam ficar preocupados com várias disciplinas ao mesmo tempo, mas sim com um número reduzido, podendo direcionar sua atenção a elas com mais disponibilidade. Por fim, cabe ressaltar que é há o atendimento individualizado com os discentes, no contra turno, resolvendo os problemas de aprendizagens tendo acesso assim, a formação, educação e as trocas de saberes. De fato os educadores/professores instalam-se na comunidade até cumprir o seu módulo de aprendizagem e conseqüentemente com tempos disponíveis passam a entrar em contato cotidianamente na vida social de seus educandos. São essas proximidades, contato, diálogo, as percepções dos valores locais, sociais e toda uma construção que o professor passa a enxergar. Essa realidade deixa mais rica e humana a formação, a compreensão e as trocas de saberes que passam a ser desenvolvidos dentro e fora da sala de aulas bem mais atrativas e considerando a realidade de seus alunos como processo ensino aprendizagem. (SOUSA, 2018, p. 45-46).

O autor comenta que os educadores permaneciam nas comunidades até completarem seu módulo de ensino, e, conseqüentemente, durante este período conheciam a realidade dos educandos. Essa proximidade desencadeava diálogos e compreensão dos valores locais e sociais, contribuindo para uma formação mais rica e humana, além de tornar as trocas de conhecimento significativas, tanto dentro quanto fora da sala de aula, alinhadas à realidade

dos alunos.

De acordo com Oliveira (2001) foram estabelecidos quatro polos do projeto SOME, a saber: 1) Polo Altamira; 2) Polo Cametá; 3) Polo Marabá e 4) Polo Santarém. E, estes municípios-polos, segundo o autor, tinham a missão de implementar o ensino de 2º grau para atender a clientela das regiões onde se encontram e seu entorno. O mapa 13, na página seguinte, ilustra a localização dos municípios-polos do SOME no interior do estado do Pará.

Para Sousa (2018), questões como matrícula, regularização de documentos, acesso à vida escolar do aluno e certificação tornaram-se mais facilitadas. Além disso, os alunos passaram a contar com a presença mais próxima de um diretor escolar do nível médio. O Sistema Modular oferecia cursos técnicos em Contabilidade e Magistério, sendo este último o mais solicitado pelos estudantes, provavelmente devido à maior possibilidade de inclusão no mercado de trabalho, dada a grande carência de docentes no interior do estado. Posteriormente, esses cursos foram transformados pelo SOME para Ensino de Educação Geral, consoante as exigências da nova LDB nº 9.394/96, que extinguiu a formação de professores de Magistério no nível médio, mantendo como alternativa o Ensino Normal com duração de 4 (quatro) anos para a conclusão.

Como consequência, Sousa (2018), ao continuar, destaca que o curso de Magistério, amplamente desejado pelas comunidades do interior do Estado, foi descontinuado. No entanto, em várias localidades, atendendo ao pedido dos moradores locais, o Ensino Normal foi introduzido como substituto do Magistério de nível médio. Na época, a educação era vista como essencial para a sobrevivência, embora os graduados precisassem continuar sua formação, competindo por vagas em cursos superiores em instituições públicas e privadas. Consequentemente, o Ensino Normal do Magistério foi extinto conforme estipulado pela n.º 9.394/96, e os alunos do projeto SOME se concentravam na educação secundária visando se preparar para ingressar na universidade através do vestibular.

Além dos cursos de Magistério e Contabilidade, o SOME também implementou um curso de Administração em algumas localidades, embora com demanda reduzida. Houve ainda considerações para a implantação do curso de Técnico em Enfermagem, planejado para iniciar em 1997, mas que não se concretizou (SOUSA, 2018).

Para validar os 4 (quatro) polos do projeto SOME, a saber: 1) Polo Altamira; 2) Polo Cametá; 3) Polo Marabá e 4) Polo Santarém, foram adotadas medidas de implementação e critérios de seleção para a contratação dos professores que seriam redistribuídos por polos nas regiões e localidades destes municípios. O quadro 9 destaca as medidas e critérios adotados para a contratação.

Quadro 9 - Medidas de implementação e critérios de seleção para a criação dos polos do SOME, em 1991.

✓ Medidas necessárias à execução: I. Os professores da capital que forem substituídos pelos professores do interior, ficando assim excedentes, deverão ser lotados em escolas da capital; II. Criação de uma Comissão, formada pelos técnicos do SOME, técnicos do DESG e representantes dos professores para analisar e estabelecer os critérios de escolha dos professores que ficarão excedentes e, portanto, removidos para Belém; III. Priorizar os recursos existentes nestas regiões que já pertençam ao quadro do Estado e que esteja em funções fora de sala de aula ou com pouca carga horária em sala de aula, com disposição para ingressar no SOME. No caso de carência de professores do quadro, deverá ser efetivada a contratação de professores para preencher o quadro de professores necessários. ✓ Critérios para o ingresso de professores nos polos do SOME: IV. Os professores deverão apresentar proposta Pedagógica na sua área para desenvolver no SOME e <i>Curriculum Vitae</i>, com histórico escolar; V. Proposta pedagógica apresentada, entrevista e <i>Curriculum Vitae</i>, com Histórico Escolar e participação no treinamento; VI. Concessão de passagem e diárias para dois técnicos do SOME se deslocarem para os Polos de Altamira, Marabá, Santarém e Cametá, a fim de: • Estabelecer contato com as UREs, direções das escolas onde o SOME funciona e autoridades locais, para esclarecer a proposta de polarização e o papel destes no desenvolvimento do projeto; • Efetuar as seleções dos professores que ingressarão no SOME; • Realizar treinamento pedagógico para esses professores; • Selecionar um Coordenador do SOME em cada polo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), a partir de Oliveira (2001, p. 103-104).

O quadro anterior detalha as medidas necessárias para a execução das atividades dos professores contratados, bem como os critérios estabelecidos para sua contratação. Essas medidas e critérios propostos, de acordo com Oliveira (2001) desempenharam estratégias para levar o SOME para além dos centros urbanos da capital do Estado, pois através desse planejamento, o projeto buscava assegurar com que os professores contratados pudessem atender aos requisitos para lecionar nos polos do SOME que seriam implementados.

O quadro 10 destaca os municípios que atenderia cada polo do projeto SOME,

tanto no 1º grau quanto no 2º grau da educação básica.

Quadro 10 - Relação dos municípios-polos do SOME no âmbito do 1º e 2º graus no estado do Pará.

✓	O polo de Altamira passou a atender pelo circuito 06 do magistério os municípios de Senador José Porfírio, Medicilândia, Vitória do Xingu e Uruará;
✓	O polo de Cametá passou a atender as vilas de Porto Grande, Carapajo, Juabá e Vila do Carmo pelo circuito 23 do magistério;
✓	O polo de Marabá passou a atender 4 (quatro) circuitos, sendo 3 (três) voltados para o magistério (circuito 17, 18, 19) e um para a contabilidade (circuito 22):
•	O circuito 17 atendia os municípios de Rondon do Pará, Curionópolis, a aldeia indígena Bom Jardim do Tocantins e a Vila São Raimundo;
•	O circuito 18 atendia o município de Palestina do Pará, Brejo Grande do Araguaia, Eldorado dos Carajás e a vila de Cajazeiras.
•	O circuito 19 passou a atender os municípios de Abel Figueiredo, Jacundá, Ulianópolis e a vila de Cederez II. Por fim, o circuito 22, voltado para o curso de Contabilidade atendia os municípios de Rondon do Pará, Curionópolis e a vila de Morada Nova.
✓	O <u>polo de Santarém</u> passou a atender 4 circuitos, sendo 3 (três) voltados para o magistério (circuito 04, 05, 16) e um para o 1º grau (circuito 28):
•	O circuito 04 passou a atender os municípios de Belterra, distrito de Terra Santa e as vilas de Curuaí e São José;
•	O circuito 05 passou a atender os municípios de Prainha, Juruti, Aveiro e o distrito de Fordlândia;
•	O circuito 16 passou a atender os distritos de Curuá, Mojuí dos Campos e as vilas de Alter do Chão e Vila de Boim;
•	O circuito 28 passou a atender o ensino de 1º grau nos distritos de Cametá, Brasília Legal e vilas de Santa Cruz e Apacê.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), a partir de Oliveira (2001).

Ao observarmos o quadro anterior, evidenciamos o quanto a distribuição dos polos do SOME em Altamira, Cametá, Marabá e Santarém desempenhariam papéis fundamentais na expansão desse sistema para outros municípios das mesorregiões e comunidades das microrregiões do estado.

A presença do SOME nas mesorregiões e microrregiões do Pará evidencia sua importância não apenas na expansão da oferta do então chamado ensino de 2º grau, mas também na preparação para o magistério, função atribuída às escolas normais (COSTA; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2022).

Paralelo às mesorregiões e microrregiões paraenses passou a existir uma nova regionalização, oficializada pelo decreto n.º 1.066, de 19 de junho de 2008⁶³, que estabeleceu:

Art. 1º A regionalização do Estado do Pará tem como objetivo definir regiões que possam representar espaços com semelhanças de ocupação, de nível social e de

⁶³ Disponível em: < <https://www.semas.pa.gov.br/legislacao/files/pdf/176938.pdf> >. Acesso em: 22 abr. 2024.

dinamismo econômico e cujos municípios mantenham integração entre si, quer física quer economicamente, com a finalidade de definir espaços que possam se integrar de forma a serem partícipes do processo de diminuição das desigualdades regionais (PARÁ, 2008, *on-line*).

A esse respeito, IBGE (1990) destaca que a Regionalização de Integração (R.I) é um processo pelo qual uma área geográfica é dividida em regiões menores, chamadas de Regiões de Integração, visando promover a cooperação e o desenvolvimento conjunto entre essas regiões, visando facilitar a gestão, planejamento e implementação de políticas públicas, considerando as características específicas de cada região.

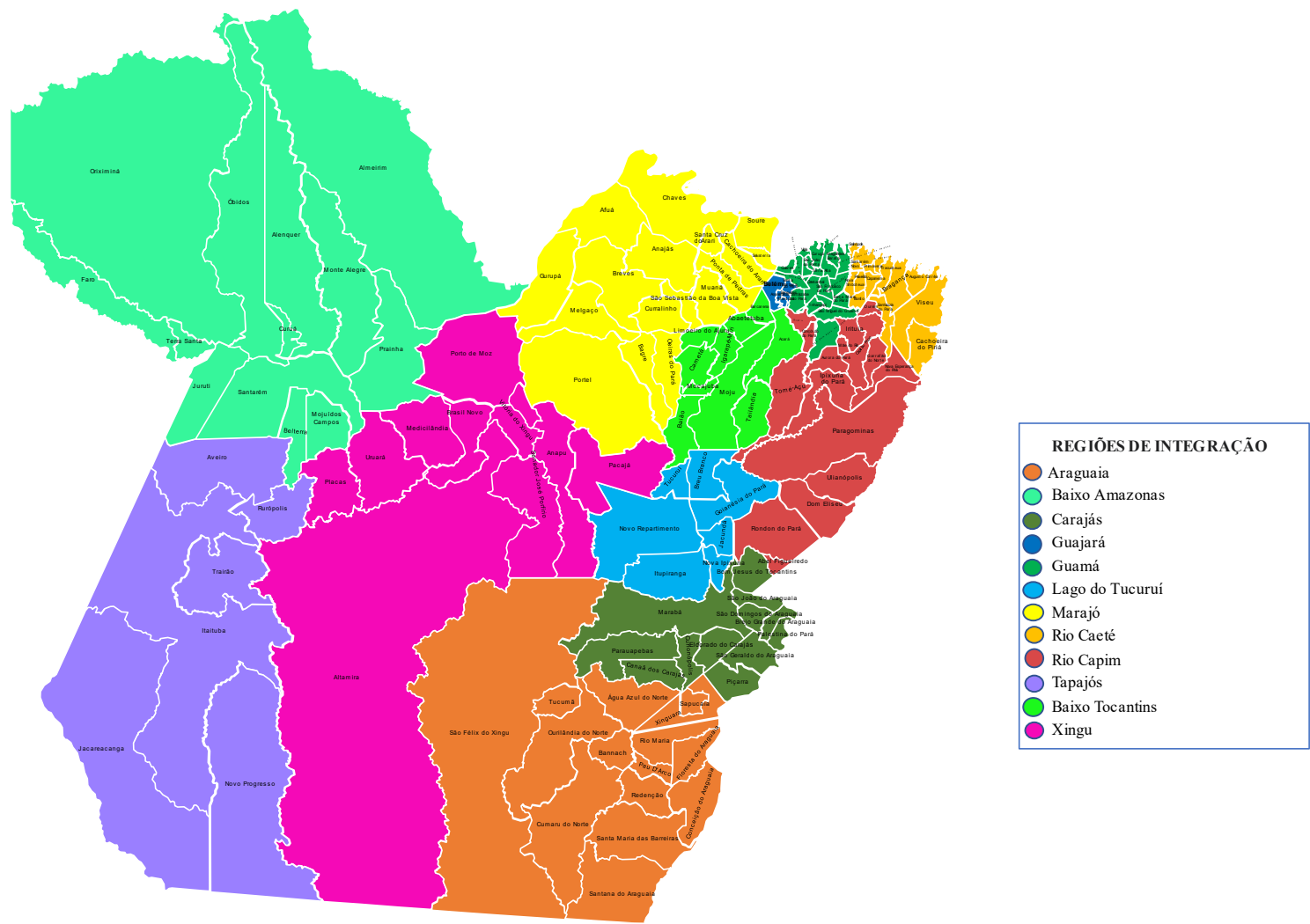
No contexto específico do estado do Pará, a nova regionalização se mostrou necessária, uma vez que a estrutura anterior já não refletia a realidade atual do estado. Embora a antiga divisão em Mesorregiões e Microrregiões tenha sido mantida, se tornou imperativo estabelecer as Regiões de Integração como uma nova configuração geográfica, compreendendo 12 regiões distintas pelo estado do Pará (PARÁ (2022).

Neste estudo, destacamos a Região de Integração do Tapajós, abrangendo 189.595 km², correspondente a 15% da área do Estado do Pará e compreendendo 6 (seis) municípios (Aveiro, Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão) e a Região de Integração do Baixo Amazonas, abrangendo 315.853 km², correspondente a 25% da área do Estado do Pará e compreendendo 13 municípios (Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Santarém e Terra Santa), por estarem localizados a grande maioria no Oeste do Pará (IBGE, 2022; FAPESPA, 2022). Essa regionalização de integração foi estabelecida com o propósito de promover a colaboração entre os municípios envolvidos. Seguindo esta diretriz, a composição das regiões considerou 12 indicadores específicos: a acessibilidade dos municípios, a dinâmica econômica, a densidade populacional, o acesso a serviços essenciais e a conectividade (PARÁ, 2022). Esses fatores estruturais possibilitaram a formulação da nova regionalização do Estado. São eles:

População (IBGE 2000); Densidade Populacional (IBGE 2000); Concentração de Localidades (GEOPARÁ 2002); Repasse de ICMS (SEFA / 2º semestre de 2002); Renda per capita (IBGE 1991); Acessibilidade física (SIGIEP 2002); Consumo de Energia Elétrica (Rede Celpa 2002); Leitos por mil habitantes (DATASUS / SEEPS); Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (PNUD 2000); Telefonia Fixa (Telemar 2002); Índice de Alfabetização (IBGE 2000); Fatores Geopolíticos. (PARÁ, 2022, p.10).

O mapa 14 a seguir ilustra o estado do Pará, as suas 12 regiões de integração e os municípios que as compõem.

Mapa 14 - O estado do Pará e suas regiões de integração.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024), a partir de ForestGIS (2020).

Ao termos uma dimensão de como o Estado do Pará possui uma extensão territorial continental, percebemos o quanto a criação dos 4 (quatro) polos revelaram a necessidade de oferta do projeto SOME, tornando-o acessível a uma parcela mais abrangente da população. Essa iniciativa se revelou crucial em regiões com grandes desafios geográficos e logísticos, onde algumas comunidades enfrentavam dificuldades para acessar serviços e recursos educacionais.

Essa expansão estratégica do projeto SOME, de acordo com Oliveira (2001), contribuiu para uma educação mais inclusiva e acessível nas regiões-polos, assim como reduziu as disparidades regionais em termos de oportunidades educacionais, proporcionando crescimento e desenvolvimento para todos os estudantes do sistema modular, independentemente de sua localização geográfica no estado.

Segundo Oliveira (2001), ao continuar, enfatiza que esse crescimento foi evidenciado quando o SOME atingiu 60 municípios em 1995 e abrangendo um total de 109 localidades no interior do Estado do Pará. No quadro 11 podemos observar a evolução gradativa do número de alunos matriculados, a quantidade de localidades atendidas e o número de circuitos ocorridos no SOME entre os anos de 1980 a 1995.

Quadro 11 - Demonstrativo da evolução do SOME no estado do Pará, no período de 1980 a 1995.

ANO	MATRÍCULA INICIAL	NÚMERO DE LOCALIDADE	NÚMERO DE CIRCUÍTOS
1980	291	04	01
1981	926	08	02
1982	1.175	12	03
1983	1.857	16	04
1984	2.392	20	06
1985	3.611	33	08
1986	3.954	41	10
1987	4.146	37	10
1988	3.886	40	10
1989	4.443	45	11
1990	3.791	54	13
1991	4.338	57	14
1992	5.210	66	16
1993	5.364	93	24
1994	8.150	104	28
1995	8.305	109	30

Fonte: Oliveira (2001, p. 112-113).

Segundo Tavares Neto (2020), os dados apresentados no quadro acima destacam o crescimento do SOME ao longo dos seus 15 anos de existência. Em particular, o número de alunos matriculados em 1995 alcançou 8.305, acompanhado por um corpo docente composto por 260 professores habilitados para a função. O autor ressalta que esses números realçam a

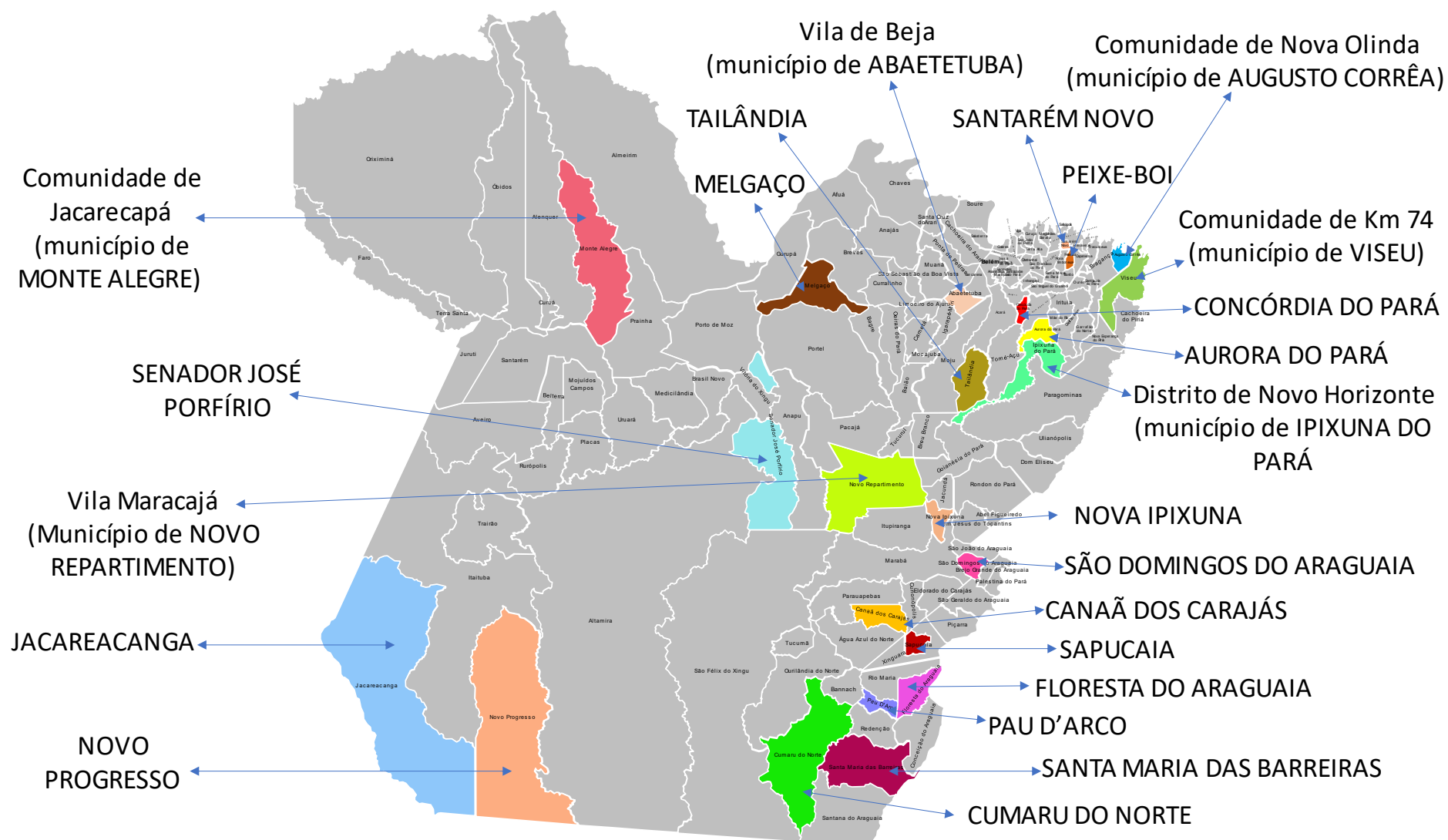
importância do SOME na formação de professores primários, um recurso humano vital em várias cidades do interior do estado do Pará.

De acordo com Oliveira (2001), no ano de 1995 os alunos matriculados começavam “a fugir” do SOME, devido uma crise financeira nas várias esferas do poder público do Estado do Pará, sobretudo no estado de falência pelo qual passou a maioria das prefeituras municipais, acarretando diminuição da capacidade de investimentos financeiros na esfera educacional. Neste sentido:

Apesar do Sistema de Organização Modular de Ensino oferecer em sua maioria, serviço educacional de 2º grau – nível de ensino que efetivamente constitui-se em responsabilidade do governo estadual – a operacionalização deste programa se fundamenta neste convênio entre SEDUC e Prefeituras. Portanto, a crise financeira a que nos referimos tem repercutido negativamente na operacionalização deste programa. Como exemplo concreto desta situação pode-se relacionar o atraso recorrente, ao longo do ano de 1995, das passagens aéreas e do material de consumo de que o Sistema Modular de Ensino depende para executar suas atividades. O acesso a estes materiais está condicionado a liberação orçamentária, o que em geral não apresentou disponível para o Sistema Modular, a tempo de cumprir rigorosamente seu calendário letivo. Do lado das prefeituras municipais, a penúria financeira tem impedido que o custeio do Sistema Modular, em especial a liberação de recursos para a alimentação dos professores, seja feita de maneira hábil e eficiente, compatível com as necessidades urgentes dos mesmos durante os 50 dias de permanência nestas comunidades. De tudo isso, o que resulta são os constantes atrasos no início dos módulos, ou interrupções permanentes provocando uma descontinuidade das aulas. Isso é muito danoso comprometendo o nível de qualidade dos cursos que o Sistema Modular de Ensino oferece, pois cada módulo composto por 56 dias incluindo o período de recuperação, com atrasos de uma, duas semanas ou até mais, tem seu período letivo reduzido, provocando a sua intensificação na tentativa de cumprir em carga horária o que deveria ser desenvolvido em dias letivos (OLIVEIRA, 2001, p. 119).

Assim, o autor anuncia a instabilidade do calendário letivo, causada pelos frequentes atrasos no início dos módulos e pelas interrupções das aulas devido ao descumprimento do convênio por parte das prefeituras, geraram incertezas entre a clientela e contribuiu para a evasão escolar observada ao longo de 1995, em vários municípios e localidades, dentre eles: Aurora do Pará, Canaã dos Carajás, Concórdia do Pará, Cumaru do Norte, Floresta do Araguaia, Comunidade de Jacarecapá (município de Monte Alegre), Jacareacanga, Comunidade de km 74 (município de Viseu), Melgaço, Nova Ipixuna, Nova Olinda (município de Augusto Corrêa), Novo Horizonte (município de Ipixuna do Pará), Novo Progresso, Pau D'arco, Peixe-Boi, São Domingos do Araguaia, Santa Maria das Barreiras, Santarém Novo, Senador José Porfírio, Tailândia, Vila de Beja (município de Abaetetuba), Vila Maracajá (município de Novo Repartimento) e Sapucaia. O mapa 15, na página seguinte, ilustra o estado do Pará, os municípios e localidades afetadas pela redução no número de alunos (1995).

Mapa 15 - O estado do Pará, seus municípios e localidades afetados pela redução do número de alunos em 1995.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024), a partir de ForestGIS (2020).

Com base no mapa anterior, constatamos que no Oeste do Pará, esse problema foi visível apenas na Comunidade de Jacarecapá, no município de Monte Alegre. Observamos também que os municípios de Jacareacanga e Novo Progresso, no sudoeste do estado, apresentaram problemas de evasão escolar, embora não tão graves quanto os evidenciados nas regiões sudeste e nordeste do Pará, onde muitos municípios tiveram um número maior de alunos que abandonaram o SOME devido à crise financeira nas diversas esferas do poder público estadual.

Conforme Oliveira (2001), a medida adotada perante a evasão escolar dos municípios foi a gradual extinção do ensino modular a partir de 1996, assegurando que os alunos regularmente matriculados pudessem concluir seus estudos antes da execução desta medida. Dessa forma, até o final do ano letivo de 1997, o sistema modular seria completamente eliminado nesses municípios. Contudo, a possibilidade de revisão dessa decisão existia, mas estava condicionada ao atendimento da demanda mínima pelo ensino modular e ao interesse demonstrado pelas prefeituras na manutenção do SOME nas respectivas localidades.

Apesar da diminuição observada nesses municípios e localidades mencionados, por outro lado, Oliveira (2001) ressalta que o processo de expansão do SOME continuava em andamento. Nesse sentido, novas implantações foram previstas ano de 1997, nos seguintes municípios e localidades: Porto de Moz, com a oferta do curso de Contabilidade; distrito de Rio Vermelho, pertencente ao município de Xinguara, com a oferta do curso de Magistério; município de Piçarra, também com a oferta do curso de Magistério; na agrovila de Princesa do Xingu, pertencente ao município de Altamira, com a oferta do curso de Magistério e no município de Afuá, com a oferta do curso de Contabilidade.

Com relação ao Oeste do Pará, Carneiro Neto (2011) aponta que o Sistema Modular de Ensino (SOME) foi introduzido pela primeira vez no Oeste do Pará⁶⁴ em 1991,

⁶⁴Barros (2023) destaca que a região do Oeste do Pará é composta por dezenove municípios, nomeadamente: Alenquer, Almeirim, Aveiro, Belterra, Curuá, Faro, Itaituba, Jacareacanga, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Novo Progresso, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Rurópolis, Santarém, Terra Santa e Trairão. Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, essa região abriga uma população de 888.073 habitantes e possui uma área territorial de 505.446,49 quilômetros quadrados. Conforme o autor, a região é caracterizada pela presença de municípios com histórias de colonização tanto antigas quanto recentes, dividindo-se em duas partes distintas: o Baixo Amazonas, ao norte, e o Tapajós, ao sul. No Baixo Amazonas, especificamente encontram-se municípios de colonização mais antiga, como Santarém, cujo povoamento remonta à expedição de Pedro Teixeira, que atingiu a foz do Rio Tapajós em 1626, e à criação da aldeia dos Tapajós pelo padre jesuíta Felipe Bettendorf (1625-1698), em 1661. Outros povoados deram origem a vilas, tais como: Alenquer (1758); Almeirim (1758); Aveiro (1781); Belterra (1947); Curuá (1900); Faro (1769); Itaituba (1857); Juruti (1885); Monte Alegre (1748); Óbidos (1758); Oriximiná (1894); Prainha (1869); e Santarém (1758). Nas décadas de 1980, 1990 e 2010, novos municípios surgiram na região, incluindo Jacareacanga (1991); Novo Progresso

com o propósito era atender as localidades de Arapixuna, Aritapera, Alter-do-Chão, Boim e para os distritos de São José, Mojuí dos Campos e Curuai, todos associados ao município de Santarém, além da sede do município de Belterra e as localidades de Corpus Christi, Trevo, São Jorge, Maguari e Prainha. E também na sede do município de Aveiro e os distritos de Cametá, Brasília Legal e Fordlândia, assim como para as vilas de Santa Cruz e Apacê.

Segundo Oliveira (2001), o polo de Santarém, nos anos de 1995, 1996 e 1997, estabeleceu anexo-polo na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Eduardo Angelim, no município de Aveiro, com 234 alunos matriculados, dos quais apenas 188 concluíram os estudos. Oliveira (2001) observa que, nesse contexto, a desistência aumentava consideravelmente à medida que os alunos avançavam nos níveis de ensino, apesar das condições estruturais desafiadoras.

Além disso, o polo de Santarém estabeleceu anexo-polo na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fernando Guilhon, no distrito de Mojuí dos Campos (agora município), com 452 alunos matriculados, mas apenas 351 concluíram os estudos. Oliveira (2001) destaca que essa jurisdição apresentava um fenômeno de aprovação.

Outro anexo-polo foi estabelecido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tiago Aragão, no distrito de Curuaí, município de Santarém, com 283 alunos matriculados, dos quais apenas 234 concluíram seus estudos. Oliveira (2001) observa que essa escola apresentava um número de transferências abaixo da média devido à falta de opções decorrente do acesso limitado e do isolamento da localidade.

Além disso, havia um anexo-polo na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antonio Pedroso, no distrito de Alter do Chão, município de Santarém, com 176 alunos matriculados, dos quais apenas 146 concluíram os estudos. Oliveira (2001) observa um fenômeno de aprovação nessa jurisdição.

Outro anexo-polo foi estabelecido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São José, no distrito de São José, município de Santarém, com 263 alunos matriculados, dos quais apenas 213 concluíram os estudos. Oliveira (2001) destaca que, apesar da proximidade com o centro urbano de Santarém, essa escola apresentava um alto número de reprovações, contradizendo a proposta do programa SOME. Finalmente, havia também um anexo-polo na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Antonio, na cidade de Belterra, com 411 alunos matriculados, dos quais apenas 335 concluíram os estudos. Oliveira (2001) observa um fenômeno de aprovação nessa jurisdição.

Devido à escassez de informações dos anos posteriores a 1997 (incluindo os anos de 1998 a 2004), se tornou impraticável detalhar esse período atualmente, pois só há fontes confiáveis e disponíveis a partir de 2003.

Assim, conforme Carneiro Neto (2011), em 2003 foi estabelecido o Polo de Santarém, abrangendo Santarém, Belterra e Aveiro. No mesmo ano, o SOME expandiu-se para atender 79 municípios do Pará, englobando 47 cidades-sede e 122 distritos, num total de 169 localidades. Essas áreas foram agrupadas em 35 circuitos, distribuídos entre 10 polos estratégicos: Tucuruí, Cametá, Marabá, Conceição do Araguaia, Abaetetuba, Igarapé-Miri, Santarém, Altamira, Óbidos e Itaituba. Treze anos após sua implementação no Pará, o SOME já tinha ampliado sua atuação para 79 municípios, englobando 47 cidades-sede e 122 distritos, totalizando 169 localidades. Estas foram organizadas em 35 circuitos, nos quais os professores atuavam em rodízio durante o ano letivo. Nessa fase, o sistema contava com a participação de 532 professores itinerantes dedicados a levar a educação modular a diversas comunidades. Esta iniciativa beneficiou aproximadamente 24.535 alunos, tanto no ensino fundamental, com 2.197 alunos, quanto no ensino médio, com 22.338 alunos.

No entanto, conforme a proposta de regionalização do Estado do Pará estabelecida pelo IBGE em 1990, a região Oeste do Pará, que engloba os municípios de Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Santarém e Terra Santa, passou a integrar a Região de Integração do Baixo Amazonas (PARÁ, 2022). Contudo, é importante ressaltar que a região Oeste do Pará não deixou de existir; ao contrário, ela continua abrangendo a área da Região de Integração do Baixo Amazonas.

De acordo com Pará (2022), IBGE (2022) e FAPESPA (2022), a Região de Integração do Baixo Amazonas abrange uma área territorial de 315.853 km², representando 25% do território total do estado, fazendo dela a maior entre as Regiões de Integração. Destaca-se ainda que cerca de 71% da área nessa região é de proteção ambiental, com aproximadamente 87,89% da área registrada no Cadastro Ambiental Rural (CAR).

Quanto à população, estima-se que a região possua 750.258 habitantes, correspondendo a 8,5% do Estado do Pará. Dessas, 395.323 são homens e 390.496 são mulheres, representando cerca de 8,7% da população total do estado, com uma densidade demográfica média de aproximadamente 2,38 hab./km² (IBGE, 2022).

Quanto ao perfil socioeconômico e ambiental do Baixo Amazonas, a Fapespa (2020) por meio do Plano Plurianual (PPA) ressalta que a composição do Produto Interno

Bruto (PIB) é distribuída da seguinte forma: serviços contribuem com 31%, agropecuária com 15%, Administração Pública com 25%, Indústria com 22%, e Impostos sobre produtos com 7%.

Os maiores rebanhos em 2021 são de Galináceos (65%) e Bovinos (27%), com destaque na produção estadual para Codornas (47%). Os principais produtos da agricultura incluem Mandioca (54%), milho (19%) e Soja (17%), com destaques na produção estadual para Melão (100%), limão (93%) e Milho (32%) (FAPESPA, 2022).

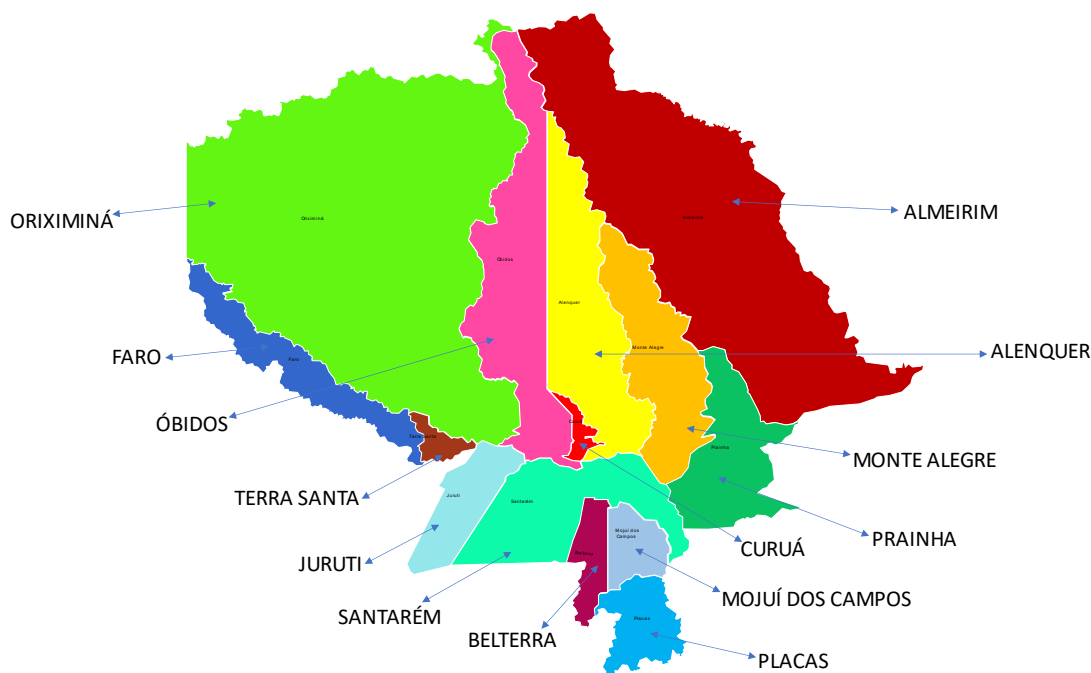
Na indústria, se destaca a produção de minério de alumínio (bauxita) e a fabricação de celulose. No setor de serviços, o comércio é a principal atividade, com destaque para itens como combustíveis, produtos alimentícios, cereais e bebidas (PARÁ, 2022).

A Região de Integração do Baixo Amazonas possui 75.041 empregos formais, representando 6,4% do total do Pará. Apresenta a nona maior taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, com 15,5%. As taxas de pobreza e extrema pobreza são de 78% e 49,7%, respectivamente, em dezembro de 2022 (com base na população inscrita no Cadastro Único). O desmatamento total da área é de 332,10 km² (2020/2021), equivalente a 6,4% do desmatamento total do estado do Pará (FAPESPA, 2022).

Ao observarmos a extensão do Baixo Amazonas, juntamente com a sua população, área total, os municípios que a compõem, entre outros pontos, notamos que o SOME tem sido uma modalidade educacional usual aos contextos da região, pois desde sua implementação em 1991, quando começou a atender os primeiros municípios, vilas, comunidades e distritos.

O mapa 16 destaca os 13 municípios que fazem parte da Região de Integração do Baixo Amazonas.

Mapa 16 - A região de integração do Baixo Amazonas e seus municípios.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de ForestGIS (2020).

Assim, após observarmos o mapa, notamos a abrangência dessa região de integração, que se estabeleceu como um polo do SOME em Santarém desde sua implementação, com um subsequente aumento no número de localidades atendidas pelo polo, conforme documentado por Costa (2010), que ressalta que o SOME estava presente em 5 (cinco) localidades do município de Belterra, sendo: Corpus Christi, Trevo, São Jorge, Maguari e Prainha. Por sua vez, no município de Aveiro, o SOME abrangia 6 (seis) localidades, a saber: Fordlândia, Cametá, Apacê, Santa Cruz e Brasília Legal.

Essa expansão, segundo Queiróz (2010) evidenciou a importância do SOME no Oeste do Pará/Região de Integração do Baixo Amazonas, permitindo com que jovens de áreas rurais fossem atendidos por essa política pública educacional e continuassem seus estudos no ensino médio por meio de uma estrutura curricular modular, tendo como ponto de referência a problemática sociocultural, econômica e a política do contexto onde é desenvolvido o ensino, garantindo novos conhecimentos a partir das experiências de vida e da valorização dos recursos econômicos existentes em cada comunidade.

4.2.3 Considerações finais

Neste estudo, apresentamos o contexto histórico-geográfico e educativo sobre o processo de interiorização/expansão da educação no interior estado do Pará, através do

SOME, especialmente no município de Santarém, destacando as medidas de implementação e os critérios de seleção para a contratação dos professores redistribuídos por polos nas regiões interioranas. Conforme Oliveira (2001), essas medidas e critérios foram fundamentais para levar o SOME além dos centros urbanos da capital, garantindo que os professores contratados atendessem aos requisitos necessários para lecionar nos polos do SOME.

A regionalização do estado, segundo dados de Pará (2022), IBGE (2022) e FAPESPA (2022), se mostrou necessária devido à inadequação da estrutura anterior à realidade contemporânea do Pará. A substituição das Mesorregiões e Microrregiões pelo conceito de Regiões de Integração, resultando em 12 regiões distintas, visou refletir melhor a diversidade geográfica e social do estado, contemplando os municípios que fazem parte do SOME.

Desde sua implantação em 1980, iniciada com os 4 (quatro) municípios-pilotos, o SOME alcançou um grande marco em 1995, expandindo-se para 60 municípios e abrangendo 109 localidades. Essa expansão proporcionou acesso ao ensino em regiões que, devido à carência de infraestrutura e falta de docentes qualificados, permaneceriam sem acesso à educação básica, conforme era a realidade no final da década de 1970.

Contudo, apesar do crescimento inicial, uma crise financeira nas várias esferas do poder público em meados de 1995 levou à evasão de alunos do SOME, principalmente devido à falência de muitas prefeituras municipais, o que comprometeu a capacidade de investimentos na educação.

O percurso do SOME, desde sua concepção, evidenciou os desafios e as conquistas no esforço de proporcionar educação básica em áreas remotas do estado Pará. A iniciativa de regionalização foi um passo importante para adequar a administração pública às realidades locais, mas também revelou as complexidades de se gerir um estado com características tão diversificadas.

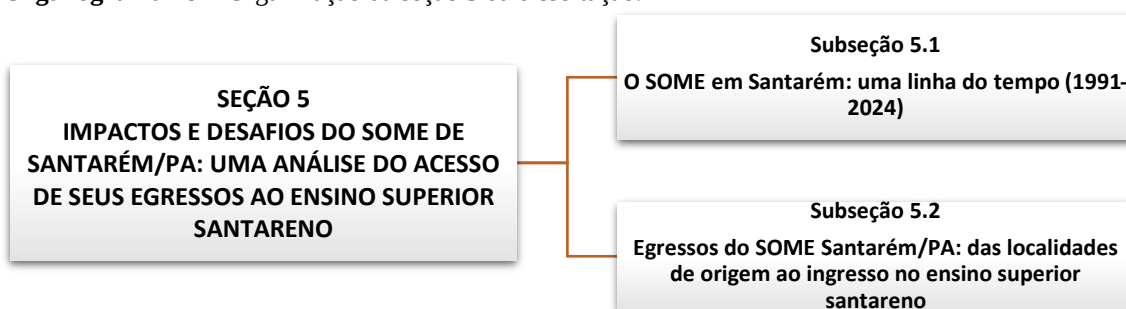
Dessa forma, embora o SOME represente um marco importante na educação pública do Pará, seu sucesso dependerá de um compromisso do Estado em financiar, monitorar, ampliar e adaptar o sistema modular às mudanças e desafios que surgirem, superando-os e possibilitando uma educação verdadeiramente inclusiva.

Na seção 5 (cinco) a seguir, tratamos sobre os impactos e desafios do SOME no município de Santarém/PA.

5 IMPACTOS E DESAFIOS DO SOME DE SANTARÉM/PA: UMA ANÁLISE DO ACESSO DE SEUS EGRESSOS AO ENSINO SUPERIOR

Esta seção está dividida em 2 (duas) subseções, sendo a primeira “O SOME em Santarém/PA: uma linha do tempo (1991-2024)” e a segunda “Egressos do SOME Santarém/PA: das localidades de origem ao ingresso no ensino superior santareno”, conforme ilustrado no organograma 18.

Organograma 18 - Organização da seção 5 da dissertação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após uma visão geral da estrutura da seção 5, adentramos na subseção 5.1, dedicada à linha do tempo (1991-2024) sobre o SOME no município de Santarém. Nesta subseção, utilizamos um poema autoral com a intenção de proporcionar que os leitores compreendam antecipadamente o assunto em questão, que será tratado posteriormente. Em seguida, na subseção 5.2, concentramo-nos na discussão sobre os dados da pesquisa documental provenientes de relatórios resumidos de alunos matriculados pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) nos anos de 2019 a 2023, juntamente com os relatórios de resultados finais definitivos dos alunos matriculados e aprovados no 3º ano do Ensino Médio nos mesmos anos e localidades.

5.1 O SOME em Santarém/PA: uma linha do tempo (1991-2014)

Nas margens do Tapajós, onde os guerreiros Tapaiús se erguem,
Santarém, a Pérola, onde a história resplandece,
O SOME desabrochou, uma luz que cresce,
Educação em módulos, um caminho que se tece.

Berço dos ensinamentos, onde o rio flui,
Santarém, a cidade-mãe, onde o SOME floresceu,
Nas salas da E.E.E.M. Álvaro Adolfo, o saber se acendeu,

Uma linha do tempo traçada, um legado que se construiu.

De 1991 a 2007, os primeiros passos se deram,
O SOME em Santarém, uma jornada que começou,
E de 2008 a 2018, o polo se firmou,
Um mar de conhecimento, onde os sonhos se elevaram.
E de 2019 a 2024, novos horizontes desbravou,
Com desafios vencidos, o SOME floresceu e se renovou.

Cada mapa desenhado, cada trilha percorrida,
Nas aldeias e comunidades, a educação foi estendida.
Em São Felipe, matrículas em ascensão,
Centenas de alunos com esperança no coração.

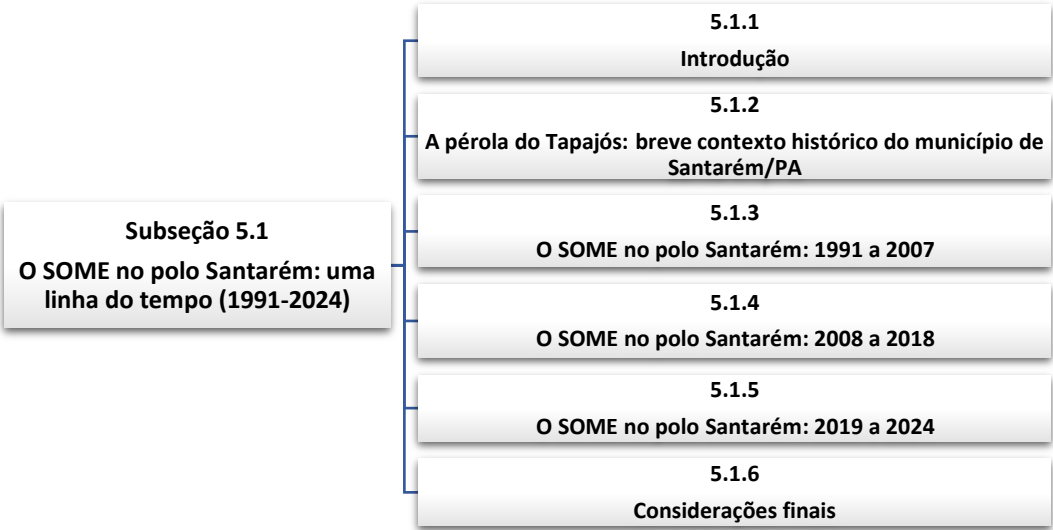
A expansão em Potikrô e São Francisco do Parauá,
Testemunhos de um esforço que nunca há de parar.
As Diretorias Regionais agora organizadas,
Um futuro de aprendizado e vidas transformadas.

Em meio a dificuldades, o SOME se mantém,
Levando luz e saber aos rincões de Santarém.
E assim, ao longo dos anos, a história se constrói,
Com cada aluno, cada professor, o futuro se molda e se reconstrói.

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (2024).

Após a reflexão sobre o poema, ressaltamos que a subseção 5.1 intitulada "O SOME no polo Santarém/PA: uma linha do tempo (1991-2024)" tem como propósito traçar uma cronologia do SOME no município desde a sua implementação em 1991 até o ano de 2024. A subseção está dividida em 6 (seis) subseções, conforme o organograma 19 a seguir.

Organograma 19 - Organização da subseção 5.1 da seção 5



Fonte:Elaborado pelo autor (2024).

5.1.1 Introdução

Contar a trajetória do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no município de Santarém/PA é se defrontar com uma narrativa rica, histórica e complexa, que refletiu e reflete os desafios e conquistas da educação na Amazônia paraense, uma das regiões mais heterogênea do Brasil, caracterizada por sua vastidão territorial e sua rica diversidade cultural, linguística e ecológica.

Desde sua chegada em 1991, o SOME tem sido uma ferramenta essencial para garantir o acesso à educação básica as comunidades distantes e muitas vezes marginalizadas. Documentar essa trajetória por meio de uma linha do tempo não apenas apresenta momentos de maneira cronológica, mas também facilita a compreensão do impacto e da evolução desse sistema educacional ao longo dos anos.

Frisamos que a linha do tempo é uma representação que organiza momentos em ordem cronológica, permitindo uma visualização sequencial de fatos históricos, mudanças e evoluções ao longo de um dado período, no caso do SOME, de (1991-2024). Dessa forma, a criação da linha do tempo para contextualizar a história do sistema modular em Santarém/PA é justificada pela necessidade de documentar, evidenciar os impactos nas comunidades atendidas, facilitar a compreensão dos avanços e desafios enfrentados para aos interessados na história da educação do SOME de Santarém, no Oeste do estado do Pará, implementado em 1991, visando atender as comunidades do município de Santarém, além das sedes dos municípios de Belterra e Aveiro e suas respectivas localidades (OLIVEIRA, 2001).

Ou seja, no Oeste do Pará, Santarém se tornou um dos 4 (quatro) polos do SOME ao nível macro do Estado, atendendo os 11 municípios da região, na época, sendo eles: Alenquer, Almeirim, Aveiro, Belterra, Faro, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Santarém. Este polo, segundo Oliveira (2001), foi organizado em 4 (quatro) circuitos, sendo 3 (três) voltados para o magistério (circuitos 04, 05 e 16) e 1 (um) para o ensino de 1º grau (circuito 28).

Em um contexto mais específico, o município de Santarém também atuou como 1 (um) polo ao nível micro, atendendo as localidades de Arapixuna, Aritapera, Alter-do-Chão, Boim e os distritos de São José, Mojuí dos Campos e Curuai, todos pertencentes ao município de Santarém, além da sede do município de Belterra e as localidades de Corpus Christi, Trevo, São Jorge, Maguari e Prainha. E também na sede do município de Aveiro e os distritos de Cametá, Brasília Legal e Fordlândia, assim como para as vilas de Santa Cruz e Apacê.

Assim, a subseção 5.1 é constituída por uma pesquisa de cunho histórico-educativo, com o propósito traçar a cronologia do SOME no município de Santarém/PA desde a sua implementação em 1991 até o ano de 2024, fundamentada em fontes bibliográficas de Amorim (2022), Alves (2022), Costa, Nascimento e Oliveira (2020), Oliveira (2001), Barros (2008), Cruz e Santos (2018), Carneiro Neto (2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2019; 2020; 2021; 2024). Além de fontes documentais, como o jornal Modular Notícias (2007; 2008; 2010; 2011), *blog* Modular Notícias (2015; 2016; 2018; 2019; 2020; 2024), Pará (2018; 2022; 2023), Projeto Político Pedagógico da Escola E.E.F.M. São Felipe (2023), Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas - FAPESPA (2022) e nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

5.1.2 A pérola do Tapajós: breve contexto histórico do município de Santarém/PA

De acordo com Amorim (2022), Santarém é considerada o berço dos guerreiros indígenas Tapaiús⁶⁵ ou Tapajós, este último, que deu nome ao rio, chamado carinhosamente de “Pérola”. Sua localização estratégica, na confluência dos rios Amazonas e Tapajós, no coração da Amazônia, a tornou, desde sua fundação, um elo entre os municípios do Oeste e do Sudeste Paraense. Por seu patrimônio arqueológico e número de habitantes no período paleolítico, é considerada a cidade mais antiga do Brasil e uma cidade histórica do Pará pelo Plano de Ação para as Cidades Históricas (PACH)⁶⁶ do governo federal.

A história da fundação de Santarém esta assim retratada:

Foi fundada em 22 de junho de 1661 pelo padre João Felipe Bettendorf, como Missão de Nossa Senhora da Conceição dos Índios Tapajós. Em 14 de março de 1758 foi graduada a categoria de vila pelo Governador Mendonça Furtado e recebeu o nome de Santarém, homenagem a cidade portuguesa, antiga capital e centro urbano mais importante da Província do Ribatejo. Em 24 de outubro de 1848, foi levada à categoria de cidade, sendo, pois a primeira cidade da região do Baixo Amazonas. O município foi sede da Vigaria e da Comarca do Baixo Amazonas, centro econômico e financeiro, e sede da região Metropolitana de Santarém, polo de saúde e universitário, onde milhares de estudantes de outros municípios buscam formação profissional continuada. Seu porto é a mais importante via de entrada e saída de mercadorias destinadas aos estados do Norte, do Centro-Oeste e principalmente para Europa, Estados Unidos e países orientais. (Amorim, 2022, p.

⁶⁵ Eles eram um grande grupo indígena que habitava a área onde hoje se encontra a cidade de Santarém, no Pará, na região do Baixo Amazonas. Exímios artesãos, tinham o controle político e econômico sobre outras etnias indígenas que viviam entorno do atual município (AMORIM, 2022).

⁶⁶ Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2009), o Plano de Ação para as Cidades Históricas é um instrumento de planejamento integrado para a gestão do patrimônio cultural com enfoque territorial. É também um instrumento que não deve se restringir apenas ao perímetro protegido ou ao conjunto de bens tombados, mas deve considerar a dinâmica urbana em sua totalidade.

357)

Segundo o *site* da Secretaria de Turismo de Santarém (2024)⁶⁷, a cidade de Santarém mantém a diversidade de sua população, que inclui descendentes de indígenas, portugueses, estadunidenses e nordestinos. Esse esforço coletivo tem e foi fundamental para o desenvolvimento da sociedade santarena. Embora tenha uma origem interiorana, Santarém apresenta características urbanas comparáveis às de cidades maiores. É também a sede da Região Metropolitana de Santarém, que abrange os municípios de Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém, formando o segundo maior aglomerado urbano do estado do Pará.

O município de Santarém está situado no Estado do Pará, abrangendo uma área territorial de 17.898,389 km², representando aproximadamente 1,44% da extensão total do território paraense. Faz parte da região de integração do Baixo Amazonas, conforme a divisão geográfica regional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). O município se encontra situado na mesorregião do Baixo Amazonas e na microrregião de Santarém, bem como na região geográfica intermediária e imediata de Santarém, estando cerca de 807 km de distância, por via terrestre, da capital paraense, Belém (FAPESPA, 2022; IBGE, 2022).

Os limites territoriais de Santarém são: ao norte com os municípios de Óbidos, Alenquer e Curuá; a leste com Monte Alegre e Prainha; ao sul com Aveiro, Belterra, Mojuí dos Campos e Uruará; e, a oeste com Juruti, município que faz fronteira com o estado do Amazonas. Quanto à topografia, o município apresenta diversidade, com uma altitude média de 99 metros. Na parte sul, alcança uma cota máxima de 470 metros, enquanto a sede municipal está a uma cota de 29 metros acima do nível do mar. A região conta com áreas de patamares, tabuleiros e planícies (FAPESPA, 2022; IBGE, 2022).

No que diz respeito à hidrografia, o principal rio é o Tapajós, que atravessa o município no sentido sul-norte, tendo sua foz localizada à margem direita da sede municipal. Recebe como principal afluente, pela margem esquerda, o rio Arapiuns, com seus afluentes o rio Aruã e o Rio Branco, além dos igarapés Braço Grande do Arapiuns, Curí e Caranã, entre outros. O rio Arapiuns, por sua vez, recebe apenas um afluente pela margem direita, o rio Mentaí (FAPESPA, 2022). Se destaca também à margem esquerda do Tapajós o igarapé do Amarim. Outro rio relevante é o Amazonas, com seus furos, ilhas, paranás e lagos, que delimitam o município de Santarém ao norte, em conjunto com Alenquer, Óbidos e Monte Alegre. Na porção oriental, merece destaque o rio Curuá-Uma, onde está localizada a

⁶⁷ Disponível em: <<https://turismo.santarem.pa.gov.br/historia-de-santarem>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

hidrelétrica de mesmo nome, tendo o rio Mojuí como principal afluente, pela margem esquerda (FAPESPA, 2022).

Quanto ao clima, Santarém está inserida na zona climática equatorial úmida, com um índice pluviométrico médio anual em torno de 2.000 mm. A umidade do ar é alta durante a maioria do ano, com três meses de estiagem. As temperaturas são elevadas, com médias anuais em torno de 25,6 °C, registrando valores máximos de cerca de 31 °C e mínimos de aproximadamente 22,5 °C (FAPESPA, 2022).

Assim, a Pérola do Tapajós, como é conhecida a cidade de Santarém, no excerto da valsa⁶⁸ de mesmo nome, composta por Felisbelo Jaguar Sussuarana ao declamar todo seu amor pela cidade, destaca:

Tu és, ó cidade de beleza
Na doce paz da tua singeleza
A resplender, banhada de arrebóis
A pérola encantada
Do altivo Tapajós!
Em ti, a sonhar, doce recanto, sonhos de amor
Eu vivo num quebranto
Consolador.
Rincão de encantos mil,
Pedaco de alvorada dentro do Brasil!. (SUSSUARANA, 1991, p. 233).

Ressaltamos que este excerto é uma expressão poética e lírica que celebra a cidade de Santarém com profundo afeto e admiração. Sussuarana (1991) descreve a cidade como um lugar de beleza serena e encantadora, ressaltando sua paz e simplicidade. A imagem de "banhada de arrebóis" sugere um cenário iluminado, latente e vibrante, evocando as cores e a beleza dos crepúsculos. Sussuarana (1991) também compara Santarém a uma "pérola encantada" do "altivo Tapajós," destacando seu valor e singularidade, onde essa comparação evidencia o profundo carinho e a admiração pelo lugar.

A seguir, no mapa 17, apresentamos na página seguinte a localização do município de Santarém/PA.

⁶⁸ A valsa "Pérola do Tapajós", escrita por Felisbelo Jaguar Sussuarana, está incluída no livro intitulado "O mergulho de Felisbelo Jaguar Sussuarana no Claro-Escuro do Homem e da Obra", publicado em 1991, em celebração ao centenário de nascimento do autor. Este livro consiste em uma coleção de ensaios biográficos redigidos por Felisberto Sussuarana, filho de Felisbelo.

5.1.3 O SOME no polo de Santarém/PA:1991 a 2007

Durante a década de 1990, o SOME polo Santarém foi expandido para as localidades de Arapixuna, Aritapera, Alter-do-Chão, Boim e para os distritos de São José, Mojuí dos Campos e Curuai, todos associados ao município de Santarém, além da sede do município de Belterra e as localidades de Corpus Christi, Trevo, São Jorge, Maguari e Prainha. Também na sede do município de Aveiro e os distritos de Cametá, Brasília Legal e Fordlândia, assim como para as vilas de Santa Cruz e Apacê (CARNEIRO NETO, 2011).

Devido à localização geográfica e novas solicitações de implantação, Carneiro Neto (2012) anuncia que, já no ano de 2005, a SEDUC (Secretaria de Estado de Educação do Pará) deu continuidade à expansão do Ensino Modular, sendo implantando em mais 6 (seis) comunidades santarenas: Ajamuri, Anã, Guajará, São Francisco, Cachoeira do Aruã e Vila Gorete. Neste mesmo ano, também houve uma mudança na nomenclatura, e o SOME passou a ser chamado de Grupo Especial de Ensino Modular (GEEM)⁶⁹. Além disso, houve alteração na quantidade de módulos oferecidos, que aumentou de 4 (quatro) para 5 (cinco). Cada módulo possuía na época 40 dias letivos, totalizando assim 200 dias letivos no ano.

A respeito da substituição da nomenclatura do SOME para GEEM, Costa, Nascimento e Oliveira (2020, p. 39) destacam que:

A maior mudança que se materializou, de fato, foi à retaliação da gratificação docente, a título de incentivo, chamada de complementação-SOME, cuja redução representou uma baixa de cerca de 70% do seu valor; bem como a anulação do convênio que precedia a implantação do projeto numa certa localidade. A rigor, para tentar desviar o foco do baixo nivelamento econômico a se impor ao modular, alterou-se a sigla SOME para GEEM (Grupo Especial de Ensino Modular).

Conforme Costa, Nascimento e Oliveira (2020), essa mudança foi planejada visando facilitar o acesso dos trabalhadores locais ao emprego em sua própria microrregião. No entanto, resultou na realocação de uma parte dos professores para o ensino regular em Belém, incluindo aqueles com mais de dez anos de serviço no SOME. Algumas dessas transferências não foram bem-sucedidas, levando alguns professores a retornarem ao SOME no ano seguinte devido à dificuldade de se adaptarem ao ensino regular em Belém.

Em 2006, de acordo com Carneiro Neto (2012), o SOME foi implantado na

⁶⁹ Apesar da mudança da nomenclatura de SOME para GEEM em 2005, a maioria dos autores que registraram a história do ensino modular em Santarém/PA continuaram utilizando a sigla SOME em seus documentos. Por isso, nesta dissertação, ambos os termos serão encontrados.

comunidade de Igarapé do Costa, situada na região de várzea do município de Santarém. Com essa adição, o SOME polo Santarém passou a atender 47 comunidades, sendo 36 em Santarém, 6 (seis) em Belterra e 5 (cinco) em Aveiro. Além disso, no mesmo ano, o GEEM foi transferido da 5ª Unidade Regional de Ensino (URE) para a Escola Estadual de Ensino Médio Álvaro Adolfo da Silveira, conforme a figura 6⁷⁰ a seguir, sendo autorizada a funcionar como Escola Polo em meados de 2015⁷¹.

Figura 6 - Fachada da E.E.E.M. Álvaro Adolfo da Silveira, no ano de 2015.



Fonte: Carneiro Neto (2015, *on-line*).

Ao continuarmos, Carneiro Neto (2015) enfatiza que a autorização para a polarização foi definitivamente oficializada por meio de uma portaria publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) pelo secretário adjunto de Logística Escolar do estado do Pará, que considerando que o ensino médio, operado pelo SOME na época conhecido como GEEM, estava sendo realizado em espaços cedidos pela prefeitura de Santarém, para atender os estudantes de 36 localidades do município, onde não havia escola estadual de ensino médio disponível. Além disso, o secretário reconheceu a importância de cadastrar os estudantes do

⁷⁰ Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo?fbid=946249672130105&set=gm.957639824324888>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

⁷¹ Destacamos que as imagens que serão apreciadas no decorrer desta seção foram retiradas tanto do Jornal Modular Notícias, em suas versões impressas, cedidas gentilmente pelo professor Eládio Carneiro Neto, quanto pelo Blog e Facebook, ambos com o nome Modular Notícias.

ensino médio modular atendidos pelo SOME na rede estadual, visando integrá-los aos programas da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA).

A partir de 2007, esses alunos poderiam se beneficiar de serviços como transporte e merenda escolar, entre outros. Essa medida também tinha como objetivo oficializar o município de Santarém como Polo da região metropolitana do município e do Oeste do Pará, já que anteriormente existia apenas sua designação de polo, porém sem respaldo legal (CARNEIRO NETO, 2015).

Em virtude dessas e outras considerações, houve a autorização da criação de 36 anexos da escola E.E.E.M. Álvaro Adolfo da Silveira, que já estavam na época funcionando nas escolas municipais das seguintes comunidades: Ajamuri, Amorim, Anã, Aracampina, Aracuri, Arapixuna, Aritapera, Boca de Cima do Aritapera, Boim, Cachoeira do Aruã, Carariacá, Costa do Taparú, Curuai, Guajará, Guaraná, Igarapé do Costa, Ilha de São Miguel, Inanu, Murumuru, Paruá, Piracãoera, Piraquara, Santana do Ituí, Santarém-Miri, São Francisco, São Miguel, São Pedro, São Raimundo da Palestina, Suruacá, Surucua, Taparú Grande, Ubinzal, Urucureá, Urucurituba, Vila Gorete e Vila Socorro (MODULAR NOTÍCIAS, 2020). A figura 7 ilustra o fragmento da manchete do jornal Modular Notícias, edição n.º 5, de março de 2007, sobre a mudança de endereço do GEEM para a Escola Estadual de Ensino Médio Álvaro Adolfo da Silveira.

Figura 7 - Fragmento da manchete do jornal Modular Notícias sobre a mudança de endereço do GEEM.



Fonte: Jornal Modular Notícias (2007, p. 7).

Ainda no ano de 2006 também foi realizado o II Encontro de Capacitação dos

Professores do Grupo Especial de Ensino Modular (GEEM), que faz parte do SOME polo Santarém. O evento ocorreu nas dependências da 5ª Unidade Regional de Ensino (URE), e teve como objetivo oferecer capacitação para os professores do sistema modular. Essa iniciativa, de acordo com Carneiro Neto (2020) buscava fortalecer na época o ensino e a qualidade da educação oferecida aos estudantes atendidos pela Rede Estadual de Ensino Modular nas diferentes comunidades do polo de Santarém/PA, assim como proporcionar a valorização do corpo docente para o aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, para o sucesso da implantação do SOME em novas localidades do município. A figura 8 destaca um fragmento da manchete do jornal Modular Notícias, edição n.º 2, de agora de 2006⁷².

Figura 8 - Fragmento do jornal Modular Notícias sobre o II Encontro dos Professores do GEEM.



Fonte: Modular Notícias (2015, *on-line*).

Segundo o jornal Modular Notícias (2006), o II Encontro de Capacitação dos Professores do Grupo Especial de Ensino Modular (GEEM) tinha como propósito oferecer também um espaço para reflexão dos profissionais da educação. O evento possibilitou aos educadores Rede Estadual de Ensino Modular repensassem suas práticas e compreendessem o papel do aluno como sujeito ativo no processo educativo. Além disso, o encontro promoveu

⁷²Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo?fbid=865787393509667&set=gm.878717128883825>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

reflexões sobre o papel dos professores como orientadores e facilitadores do conhecimento, contribuindo assim para a realização dos objetivos educacionais, que incluem a formação integral do cidadão participativo e a transformação dos alunos no contexto em que estão inseridos.

No final de 2006, nos dias 04 e 05 de dezembro, conforme relatado pelo jornal Modular Notícias (2007), ocorreu o I Fórum de Formação Continuada de Professores da Educação do Campo no Polo de Santarém/PA. O evento foi promovido pela Secretaria Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) sendo direcionado aos professores da Rede Estadual de Ensino Modular, que trabalhavam nas localidades dos municípios de Santarém, Aveiro e Belterra. A figura 9 destaca um fragmento da manchete sobre esse importante fórum.

Figura 9 - Fragmento do jornal Modular Notícias sobre o I Fórum de Formação Continuada de Professores da Educação do Campo.



Fonte: jornal Modular Notícias (2007, p. 19).

O Fórum, conforme relatado pelo jornal Modular Notícias (2007), teve como propósito estimular a discussão, disseminação e reflexão entre os professores das escolas do campo, que operavam na modalidade modular, visando alinhar suas práticas com a política educacional rural e, conseqüentemente, contribuir para a formação de cidadãos críticos e capazes de transformar sua própria realidade.

Durante o evento, as áreas de conhecimento de linguagens, ciências naturais e ciências sociais foram os principais focos das discussões. Os professores da Rede Estadual de

Ensino Modular expressaram suas opiniões e ideias, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e compreender melhor as políticas educacionais voltadas para o campo, incluindo a gestão e os recursos financeiros para essa modalidade de ensino (MODULAR NOTÍCIAS, 2007).

Se embasando na realidade local, os professores apresentaram propostas para a educação do campo, enfatizando que o processo educativo deve ir além da mera transmissão de conhecimento, respeitando as diversidades culturais e adotando uma abordagem que possa ser interdisciplinar. Conforme relatado pelo jornal Modular Notícias⁷³(2007), a educação escolar do campo deve estar conectada às particularidades culturais, econômicas e sociais locais. O desconhecimento dessas realidades pelos professores pode prejudicar o engajamento dos alunos e limitar a integração do professor com as experiências comunitárias.

Os professores, reunidos no Fórum, destacaram uma série de desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem na zona rural, como o precário ou inexistente transporte escolar, falta de infraestrutura física e adequada, pouca participação dos pais, alunos com jornadas de trabalho extenuantes, evasão escolar, crises de valores e problemas sociais relacionados a drogas, álcool e gravidez na adolescência (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2007).

Além disso, mencionaram a falta de material didático, bibliotecas e informatização nas escolas, bem como a falta de perspectivas educacionais e profissionais para os alunos. Ao final do Fórum, os professores elaboraram um relatório solicitando uma maior e mais efetiva participação do poder público municipal e estadual, por meio dos órgãos competentes, na implementação de políticas públicas educacionais que contribuíssem para a

⁷³ Segundo Carneiro Neto (2015), a 1ª edição do "Modular Notícias" foi lançada em 10 de maio de 2003. A ideia de criar o jornal nasceu em 2002, durante uma viagem fluvial de Belém para Santarém, quando professores do SOME estavam retornando após realizar as provas do concurso público promovido pela SEDUC/PA. Entre os idealizadores do projeto estavam Eládio Delfino Carneiro Neto, Cley Fernando Bilby Lemos, Jorge Mota, Mario Jorge Vasconcelos, Nestor Sebastião O. dos Santos e Reginaldo Ribeiro. Um ano depois, a ideia foi concretizada com o lançamento da 1ª edição do informativo, que tinha como objetivo comemorar o 23º aniversário do SOME e divulgar o 1º Encontro dos Professores do Ensino Modular, ocorrido em Santarém, no ginásio da escola "São Raimundo Nonato". A 1ª edição, conforme Carneiro Neto (2015), foi confeccionada nas dimensões de 14,4 cm x 21 cm, com a manchete de capa: "SOME completa 23 anos a serviço da Educação". Uma foto do encontro dos professores ilustrou a capa. Após o lançamento dessa 1ª edição, o jornal só foi publicado novamente cerca de três anos, retornando em 3 de agosto de 2006 com a 2ª edição. Desde então, o informativo passou a ser publicado a cada transição de módulo, graças ao esforço voluntário dos idealizadores e professores da rede estadual de ensino modular. Em 10 de maio de 2011, após cinco anos de funcionamento ininterrupto e com 35 edições publicadas, a coordenação do "Modular Notícias" decidiu cancelar a publicação impressa devido à falta de apoio financeiro. Em 21 de abril de 2011, a coordenação do informativo criou um *blog* na internet: <www.modularnoticiassomepolodesantarem.blogspot.com>. Em 8 de fevereiro de 2015, às 8h05min., foi criado o grupo "Modular Notícias" no Facebook, que passou a ser o espaço utilizado pela coordenação para socializar notícias e informações sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), Polo Santarém (CARNEIRO NETO, 2015).

melhoria da educação rural no estado do Pará, especialmente no GEEM polo Santarém e, para a qualidade de vida das comunidades rurais (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2007).

No ano de 2007, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) tinha uma lista de espera com 24 localidades do município de Santarém aguardando uma decisão para a implantação do Grupo Especial de Ensino Modular (GEEM), sendo elas: Pedra Branca, Muratuba, Vila Franca e Solimões, localizadas ao longo do rio Tapajós. Na região do rio Arapiuns, 6 (seis) comunidades também estavam na fila: Mentae, Curi, Aminã, Atodi, Lago da Praia e Vila Brasil. Enquanto no planalto santareno, 3 (três) novas localidades, a saber: Corta-Corda, Bom Futuro e São Raimundo do Moju aguardavam a implantação do GEEM. Apesar da alta demanda, apenas 4 (quatro) foram implantadas naquele ano. O GEEM foi efetivado em Araci e São Jorge, situadas no Lago Grande, além de Saracura e Santa Maria do Tapará, na região de várzea. Com essas implantações, o GEEM polo Santarém passou a abranger 51 localidades (CARNEIRO NETO, 2012).

Ainda no ano de 2007, um grupo de professores responsáveis pelas disciplinas de Inglês, Estudos Amazônicos e Artes II se reuniram com a direção da E.E.E.M Álvaro Adolfo da Silveira e a coordenação do GEEM polo Santarém para propor alterações na parte da grade curricular do Ensino Modular. A motivação para essas mudanças era que as disciplinas de Estudos Amazônicos e Artes II não despertavam tanto interesse nos alunos, causando até desmotivação entre alguns professores. Embora essas disciplinas fossem importantes, a disciplina de Estudos Amazônicos já fazia parte do currículo das séries do ensino fundamental e era abordada na disciplina de Geografia do ensino médio. Além disso, a disciplina de Artes II acabava por repetir conteúdo da disciplina de Artes I, destinada aos alunos do primeiro ano do ensino médio (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2007).

Diante dessa situação recorrente, e, visando a melhoria do GEEM, os professores propuseram, após muito diálogo e negociação, a substituição dessas disciplinas pela disciplina de Literatura Brasileira para os alunos do segundo ano e pelo Programa de Informação Profissional (PIP) para os estudantes do terceiro ano do ensino médio modular. A inclusão da disciplina de Literatura Brasileira também visava preencher uma lacuna na grade curricular, uma vez que as leituras obrigatórias não eram trabalhadas adequadamente na disciplina de Língua Portuguesa. Já o PIP ofereceria orientações para os alunos em relação aos estudos futuros e à inserção profissional para alunos do interior que muitas vezes não enxergavam perspectivas além do ensino médio e das tarefas familiares. Essa disciplina era vista como

urgente para direcioná-los para o empreendedorismo (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2007).

Após a demanda dos professores, a direção da escola Álvaro Adolfo e o coordenador do GEEM polo Santarém aceitaram a proposta e incluíram as disciplinas solicitadas na grade curricular, ainda para o ano de 2007. No entanto, a lotação de professores enviada de Belém não favoreceu a inserção da disciplina de Literatura Brasileira, resultando na reintrodução da disciplina de Estudos Amazônicos para os alunos do segundo ano do ensino médio. Por outro lado, o Programa de Informação Profissional (PIP) permaneceu na grade curricular do terceiro ano, com os professores responsáveis pela elaboração dos conteúdos, adaptando-os à realidade do município de Santarém/PA (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2007).

A figura 10 destaca um trecho da manchete do jornal Modular Notícias (2007) sobre essa mudança no currículo do GEEM polo Santarém.

Figura 10 - Fragmento da manchete do jornal Modular Notícias sobre a mudança no currículo do GEEM polo de Santarém.

MODULAR NOTÍCIAS 10 Março de 2007

Ano Letivo 2007

Mudanças no currículo do GEEM

Os professores Sandro Jorge Massaranduba e Silva (Pedagogia), Elyne Maria Soares Figueira (Pedagogia), Albanisa dos Santos Figueira (Português), Nezi Nilda Monteiro Pimentel (Português), Estelino Guimarães Brito (Português) e Cídia Cristina Sussuarana (Português) reuniram-se com a direção da EEEM Álvaro Adolfo da Silveira e a coordenação do GEEM e propuseram alterações nas disciplinas da parte diversificada, da grade curricular do Ensino Modular.

Para o professor Sandro Massaranduba as disciplinas Estudos Amazônicos (2ª série) e Artes II (3ª série) não despertam tanto interesse no alunado,

Disciplinas ou Componentes Curriculares	Séries			CH Total
	1ª	2ª	3ª	
Inglês	2	2	2	240
Estudos Amazônicos	—	2	—	80
Artes II	—	—	2	80

Disciplinas ou Componentes Curriculares	Séries			CH Total
	1ª	2ª	3ª	
Inglês	2	2	2	240
Literatura Brasileira	—	2	—	80
Programa de Informação Profissional (PIP)	—	—	2	80

Observação: Este modelo é o que será adotado pelo Grupo Especial de Ensino Modular (GEEM), Polo de Santarém, no ano letivo de 2007.

Fonte: jornal Modular Notícias (2007, p. 10).

Segundo o jornal Modular Notícias (2007), outro acontecimento em 2007 foi a necessidade de expandir o GEEM polo Santarém para mais localidades devido ao alto número de alunos matriculados em 2006. No entanto, essa expansão dependia de uma análise para determinar se as comunidades possuem uma infraestrutura mínima para atender tanto aos alunos quanto aos professores que participariam dos módulos nas localidades que estavam

solicitando o ensino modular. Essa análise também envolvia um levantamento da demanda em relação às vagas disponíveis. A figura 11 traz um trecho da manchete do jornal Modular Notícias sobre as comunidades solicitando a implantação do GEEM polo Santarém.

Figura 11 - Fragmento da manchete do jornal Modular Notícias sobre as comunidades pedirem a implementação do GEEM.



Fonte: Jornal Modular Notícias (2007, p. 12).

Na figura acima, podemos observar que a expansão do ensino médio modular se mostrou necessária devido ao aumento no número de matriculados em comparação ao ano de 2006. Naquele ano, a escola polo Álvaro Adolfo, que coordenava o GEEM em 40 escolas municipais do interior de Santarém, registrou um total de 1.884 estudantes matriculados, gerando expectativas de que o número de matrículas para o ano de 2007 fosse ainda maior (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2007).

A figura 12 destaca as localidades atendidas na região do Rio Arapiuns, bem como as comunidades que solicitaram a implantação do GEEM. Abaixo desse comparativo, há também um quadro evidenciando o número de matriculados nos anos de 2006 e 2007 nos municípios de Santarém, Belterra e Aveiro.

(dois) eventos importantes merecem ser destacados. O primeiro é referente à transferência dos estudantes do Ensino Médio Modular (EMM), que frequentavam a Escola Municipal Ladislau Branco Pedroso, situada na comunidade de Aramaná pertencente ao município de Belterra, que foram realocados para a escola sede Waldemar Maués, também no município. Como consequência desta ação, o SOME deixou de funcionar em Aramaná após três anos de implementação nesta localidade. Já o segundo acontecimento foi a implantação do SOME na comunidade de Andrelândia, localizada no município de Aveiro.

Conforme reportado pelo jornal Modular Notícias, em sua 9ª edição de janeiro de 2008, ocorreu uma reestruturação do SOME, ou seja, o GEEM passou a ser chamado novamente de SOME, tendo na capital do estado do Pará a realização de um seminário que visou coletar sugestões e proposições para a reformulação do Ensino Médio Modular.

Durante o seminário, educadores de todas as regiões do estado do Pará participaram do evento, promovido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), com o intuito de discutir diretrizes para a reestruturação do ensino modular, que vinha apresentando lacunas no processo de ensino-aprendizagem, além de também incluírem alternativas curriculares para o SOME, métodos de ensino-aprendizagem, avaliação do aprendizado, formação continuada dos professores, organização do tempo e do espaço no âmbito do programa, e a possibilidade de nucleação (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2008).

Os temas discutidos durante a realização do seminário estavam consoante as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/96, que estabelece, em seu Capítulo 2, seção I, artigo 22, que a educação básica tem como finalidade proporcionar ao educando a formação necessária para o exercício da cidadania e prepará-lo para o trabalho e estudos posteriores. As sugestões apresentadas pelos educadores durante o seminário em Belém foram consideradas indicativas e poderiam ser potencialmente implementadas no SOME a partir do ano letivo de 2008 (BRASIL, 1996).

No entanto, essas propostas foram apenas o ponto de partida, pois uma nova rodada de discussões seria realizada pela SEDUC nas regiões dos polos do SOME, com destaque para o polo de Santarém. Esses debates regionais visavam aprimorar a qualidade educacional do programa ao nível nacional, abordando questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, valorização profissional dos educadores, reorganização espacial do programa e disponibilidade de recursos materiais (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2008).

A figura 13 do Jornal Modular Notícias, edição de janeiro de 2008, destaca um

trecho da manchete referente a esse processo de reestruturação do SOME.

Figura 13 - Fragmento do jornal Modular Notícias sobre o Seminário de Reestruturação do SOME.



Fonte: jornal Modular Notícias (2008, p. 1).

As discussões sobre a reestruturação do SOME, a serem implementadas a partir do ano letivo de 2008, foram amplamente debatidas em todos os polos, com destaque para o polo Santarém. Segundo o jornal Modular Notícias, em sua 5ª edição de janeiro de 2008, educadores da 5^a⁷⁵, 7^a⁷⁶ e 12^a⁷⁷ Unidades Regionais de Ensino (URES) se reuniram durante 4 (quatro) dias para discutir melhorias na qualidade educacional do SOME, enfatizando o processo de ensino-aprendizagem, a valorização dos profissionais da educação, a

⁷⁵ Segundo Pará (2022), a 5ª URE envolve os municípios de Belterra, Santarém e Mojuí dos Campos. Em 2022, esses 3 (três) municípios atenderam 38 escolas da rede estadual de ensino, com aproximadamente 26.177 alunos. Especificamente, o município de Belterra contava com 1 (uma) escola, que atendeu 896 alunos. Santarém possuía 36 escolas, atendendo 24.309 alunos neste ano. Por fim, o município de Mojuí dos Campos também tinha 1 (uma) escola, que atendia 972 alunos.

⁷⁶ De acordo com Pará (2022), a 7ª URE abrange os municípios de Curuá, Faro, Juruti, Óbidos, Oriximiná e Terra Santa. Em 2022, esses 6 (seis) municípios atenderam 9 escolas da rede estadual de ensino, com aproximadamente 6.687 alunos. Especificamente, o município de Curuá contava com 1 (uma) escola, que atendia 936 alunos. Faro tinha 3 (três) escolas, atendendo 1.082 alunos. Juruti possuía 5 (cinco) escolas, com 4.669 alunos. Óbidos contava com 2 (duas) escolas, atendendo 2.819 alunos. Oriximiná tinha 3 (três) escolas, com 3.147 alunos. Por fim, o município de Terra Santa contava com 1 (uma) escola, atendendo 1.019 alunos.

⁷⁷ Pará (2022) destaca que a 12ª URE abrange o município de Placas. Em 2022, esse município contava com 1 (uma) escola da rede estadual de ensino, atendendo aproximadamente 826 alunos.

reorganização espacial do sistema modular, bem como a estrutura física e os recursos materiais necessários (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2008).

A proposta de reestruturação do SOME, focada na nucleação, gerou debates intensos entre educadores, gestores e comunidades estudantis do polo Santarém. A nucleação era definida como o agrupamento de escolas rurais em torno de uma escola-sede que viesse reunir o maior número possível de alunos, oferecendo espaços e condições estruturais adequadas. Além de contar com um suporte administrativo e pedagógico da escola-sede, visando melhorar as condições e a qualidade do ensino-aprendizagem para os estudantes que residissem distantes dos centros urbanos (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2008).

A nucleação também visava facilitar a gestão e a coordenação pedagógica, além de otimizar o uso de recursos didáticos, financeiros e educacionais, reduzindo o número de escolas e salas isoladas para promover uma maior eficiência no processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, a nucleação caracterizaria a melhoria do acesso e da permanência dos alunos do meio rural na escola, além de aprimorar as instalações e os equipamentos necessários para o bom desenvolvimento das atividades educativas (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2008).

Outros aspectos incluiriam o aperfeiçoamento do desempenho dos professores, com o apoio de estratégias pedagógicas e o assessoramento e acompanhamento pedagógico por parte dos coordenadores e supervisores educacionais. A valorização das experiências e dos conhecimentos da população local no processo educativo também é um objetivo fundamental. Entretanto, a implementação da nucleação requeriria uma relação dialógica com as prefeituras, localidades, corpo docente, discente, com os movimentos culturais locais, visando incorporar os valores e as culturas dos habitantes rurais (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2008).

Outro fato marcante do ano de 2008 foi a realização da 1ª Conferência Estadual de Educação do Estado do Pará realizada entre os dias 20, 21, 22 e 23 de janeiro de 2008, em Belém do Pará, conforme a figura 14, que destaca um fragmento da manchete do jornal Modular Notícias, edição n.º 10, de março de 2008, que a realização desta conferência.

Figura 14 - Fragmento do jornal Modular Notícias sobre a I Conferência Estadual de Educação.



Fonte: jornal Modular Notícias (2008, p. 14).

Na figura anterior, podemos observar que a 1ª Conferência teve como objetivo a definição das diretrizes, objetivos e metas que iriam guiar a política educacional no Estado do Pará ao longo dos próximos dez anos. O documento resultante dessa conferência continha propostas que serviriam como base para a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE), abrangendo diversas temáticas, tais como: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio/Profissional; Educação Superior; Inclusão e Diversidade; Tecnologias Educacionais e Educação a Distância; Gestão e Qualidade Social da Educação; Formação e Valorização dos Trabalhadores da Educação; e Sistemas de Ensino e Financiamento da Educação (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2008).

Para Carneiro Neto (2019), o ano de 2008 também foi marcado por conflitos decorrentes da lotação aleatória dos professores do SOME polo Santarém. Anteriormente a esse ano, segundo o autor, a distribuição dos docentes no polo era feita de forma aleatória, privilegiando os professores lotados em comunidades próximas à cidade de Santarém, enquanto outros eram alocados em comunidades mais distantes.

Visando eliminar esses privilégios, foi organizado uma comissão de sistematização dos circuitos do polo que na época já atendia 40 polos divididos entre as regiões de planalto, várzea e rios. No final desta comissão foi apresentado o relatório final, afixado no quadro de avisos da sala da Coordenação do SOME, marcando o encerramento de

seu trabalho no processo de lotação. De acordo com esse documento, durante uma reunião realizada em 30 de janeiro de 2008, a comissão realizou a montagem dos circuitos (CARNEIRO NETO, 2019). O quadro 12 busca ilustrar a nova sistematização dos circuitos do SOME.

Quadro 12 - Sistematização dos circuitos do SOME polo Santarém.

Categoria "Longe"	Categoria "Médio"	Categoria "Perto"
Boim	Inanu	Aritapera
Piraquara	Santarém-Miri	Urucurituba
São Pedro	Parauá	Piracãoera de Cima
Curuai	Ajamuri	Murumuru
Surucúá	Arapixuna	Guaraná
Amorim	Vila Socorro	Carariacá
Cachoeira do Aruã	Surucá	Tapará-Grande
Aracuri	São Miguel	Boca de Cima do Aritapera
São Francisco	Guajará	Ubinzal
	Aracampina	São Raimundo da Palestina
	Urucureá	Igarapé do Costa
	Costa do Tapará	Santa Maria do Tapará
	Anã	Saracura
	Vila Gorete	
	Santana do Ituqui	
	Ilha de São Miguel	
	São Jorge	
	Araci	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), a partir de Carneiro Neto (2019).

As comunidades foram classificadas em 3 (três) categorias distintas, de acordo com sua proximidade em relação à sede do município de Santarém. A primeira categoria, denominada “longe”, englobava as comunidades mais distantes da sede do município. A segunda categoria, denominada “médio”, incluía aquelas com distâncias consideradas razoáveis. Por fim, a terceira categoria, chamada de “perto”, abarcava as comunidades muito próximas da sede do município de Santarém. Essa proximidade era o motivo que levava a maioria dos docentes lotados a optarem por essas localidades como sua preferência para atuação (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2008).

De acordo com Carneiro Neto (2019), o resultado alcançado pela comissão foi a classificação das localidades em três categorias distintas com base em suas distâncias. Em seguida, foram criados os circuitos, nos quais as comunidades mais distantes foram dispostas em sequência. Após essa etapa, as localidades de distância média foram alocadas, seguidas, por fim, pelas consideradas próximas.

Durante o processo de sistematização, inicialmente, a comissão procedeu à categorização das comunidades com base em suas distâncias da sede do município de Santarém. Essa categorização considerou critérios geográficos e de acessibilidade, bem como

o tempo médio de deslocamento necessário para chegar a cada comunidade. Uma vez que as comunidades foram divididas em três categorias (longe, médio e perto), a equipe passou à fase de montagem dos circuitos. Nesse estágio, as comunidades da categoria “longe” foram organizadas em um circuito que buscava otimizar as rotas de atendimento, minimizando as distâncias percorridas pelos docentes e facilitando a logística de deslocamento. Dessa forma, foram estabelecidas sequências que possibilitasse a cobertura mais eficiente das localidades mais distantes (CARNEIRO NETO, 2019).

Após definir o circuito das comunidades mais distantes, a comissão prosseguiu alocando as comunidades da categoria “médio” em um novo circuito. Novamente, o objetivo era criar uma sequência lógica que permitisse dinâmicas eficazes dessas comunidades, considerando a proximidade com o circuito anterior. Por fim, o último circuito foi montado para abranger as comunidades consideradas “próximas” à sede do município de Santarém. Esse circuito foi organizado considerando sua localização e, quando possível, aproveitando a proximidade com o circuito das comunidades de distância média. (CARNEIRO NETO, 2019).

A figura 15 exibe uma notícia do jornal Modular Notícias (2008) destacando a comissão responsável pela importante tarefa de realização da sistematização dos circuitos do SOME polo Santarém.

Figura 15 - A comissão de sistematização dos circuitos do SOME Santarém em destaque.

MODULAR NOTÍCIAS 11 MARÇO de 2008

LOTAÇÃO 2008

Comissão ajuda a sistematizar os circuitos

SOME - PÓLO DE SANTARÉM - COMPOSIÇÃO DOS CIRCUITOS

CIRCUITO 1	CIRCUITO 2	CIRCUITO 3	CIRCUITO 4	CIRCUITO 5	CIRCUITO 6
Boim Inanu Antapera Costa do Taparã	Piraquara Santarém Miri Urucurituba Anã	São Pedro Parauá Piracãoera de Cima Stª Maria do Taparã	Curuai (Dia) Ajamuri Murumuru Vila Gorete	Curuai (Tarde) Arapixuna Guaranã São Jorge	Curuai (Noite) Suruacá Carariacá Ilha de São Miguel
CIRCUITO 7	CIRCUITO 8	CIRCUITO 9	CIRCUITO 10	CIRCUITO 11	CIRCUITO 12
Surucua Vila Socorro Taparã-Grande Santana do Itiqui	Amorim São Miguel Boca C. Antapera Araci	Cachoeira do Aruã Guajará Ubinzel Urucureá	Aracuri Aracampina São R. da Palestina São Francisco	Corpus Christi Trevo São Jorge Maguari	Prinha Cametã Saracura Igarapé do Costa
CIRCUITO 13					
Apacã Fordiândia Brasília Legal Santa Cruz					

Em relatório final firmado por seus membros e afixado no quadro de avisos da sala de coordenação do SOME, a Comissão de Sistematização da Lotação 2008, deu por encerrado seu trabalho de ajuda à coordenação do Pólo de Santarém, no processo de lotação.

De acordo com o documento, Em segundo lugar os circuitos

Graca Ninos convocou os educadores e educadoras para uma reunião, agendada para o auditório do "Álvaro Adolfo".

Na ocasião ela manifestou sua indignação com o professor Eládio Delfino Cameiro Neto, por este ter socializado as informações parciais do relatório da Comissão de Sistematização, para educadores presentes, na sexta-feira, 8 de fevereiro, na sala de coordenação.

Falou também, que a partir daquele momento ela iria assumir sozinha a responsabilidade pela lotação dos professores do pólo.

Depois foi a vez dos educado-

A comissão de sistematização reunida no dia 30 de janeiro



Fonte: jornal Modular Notícias (2008, p. 11).

Podemos observar na figura anterior os membros da comissão reunidos para

socializar o relatório que sistematizou os circuitos. Conforme mencionado por Carneiro Neto (2019), a comissão de sistematização foi criada durante a gestão da professora Graça Pedroso (SEDUC), composta pelos seguintes professores: Francisco Nascimento (atual diretor da 5ª URE), Ulisses Medeiros, Eládio Carneiro, Elyne Maria Soares Figueira, Nezi Nilda Monteiro Pimentel, Rita Angélica Pimentel Lourido, Rosa Araújo da Silva e Wilson Marques Navarro. Essa comissão estabeleceu que cada circuito seria organizado com quatro comunidades, e um grupo de 11 docentes ficou responsável por atendê-las em rodízio. O trabalho da comissão foi concluído em 11 de fevereiro de 2008, em uma segunda-feira, quando a gestora do SOME de Santarém da época convocou os educadores para uma reunião de socialização, como retratado na figura 15 anteriormente (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2008).

Outro acontecimento no ano de 2008 foi a resposta do governo estadual ao pedido de reajuste salarial dos trabalhadores da educação pública, que resultou na decisão da categoria entrar em greve, conforme destacado pelo jornal Modular Notícias na edição número 12, de junho de 2008. Em Santarém, a decisão foi tomada durante uma assembleia do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), realizada na Escola São Francisco. O movimento grevista iniciou em Belém, em 24 de abril de 2008, quando o SINTEPP propôs ao governo do estado um reajuste salarial de 30% e um auxílio-alimentação de R\$ 400,00. Essa proposta foi rejeitada pelo governo, que, por sua vez, ofereceu um reajuste de 10,07% para o nível médio, 9,25% para os operacionais e 6% para o nível superior (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2008).

Além disso, o governo prometeu estudar uma proposta de auxílio-alimentação escalonada, que poderia chegar a R\$ 100,00 para aqueles que ganham R\$ 1.000,00. Diante dessa resposta, os trabalhadores decidiram entrar em greve por tempo indeterminado. No dia 19 de maio de 2008, dando continuidade à greve, os professores vestidos de preto realizaram um ato público nas dependências da 5ª URE, onde leram uma nota de repúdio e realizaram um abraço simbólico ao redor da área administrativa da unidade (JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2008). A figura 16 ilustra este momento.

Figura 16 - Nota de repúdio e abraço simbólico na 5ª URE.



Fonte: Jornal Modular Notícias (2008, p. 6).

Em relação a essa nota de repúdio, Barros (2008) faz uma reflexão, durante texto publicado nesta edição do Jornal Modular Notícias, destacando que o sistema modular de ensino é comparável a um corpo único, com seus órgãos funcionando harmoniosamente; qualquer desvio desse equilíbrio pode comprometer sua saúde e afetar o funcionamento global da máquina humana. Na área da educação, segundo o autor, ocorre algo semelhante: se o sistema não opera organizadamente e se os governantes não assumem suas responsabilidades, não é mais possível considerá-lo como um instrumento para construir uma ordem social mais justa. Nesse contexto, o sistema educacional entra em colapso, prejudicando de forma lamentável o processo de formação social de milhares de pessoas que buscam nela o exercício da cidadania. O autor destaca que:

É um desastre total no jogo interessante cuja resposta revelam carrasco em desarmonia com as ações educacionais receitando remédios com efeitos contraditórios, manchando objetivos da educação. Estamos vivendo permanentemente em crise e a área da educação não poderia ser exceção, pois é onde vemos mais claramente diversos valores sociais serem ignorados e não reconhecidos perante a ordem administrativa. O contexto prova através das classes dos professores a necessidade de construir nova perspectiva educacional e, ao mesmo tempo, procuram mostrar à sociedade que além das questões salariais, valores podem ser mobilizados e partilhados de maneira responsável, entre dirigentes e docentes quando se deseja (BARROS/JORNAL MODULAR NOTÍCIAS, 2008, p. 10).

Barros (2008) prossegue destacando que, por vezes, os trabalhadores, incluindo educadores e outros profissionais, são compelidos a recorrer à greve como um direito constitucional, diante de problemáticas sociais que só encontram solução mediante pressão. Em 2008, essa realidade era evidente na categoria dos professores estaduais do ensino médio, que demonstravam profunda insatisfação com o governo e expuseram a situação caótica da estrutura física das escolas do SOME polo Santarém.

Na figura 17 a seguir, os grevistas durante o ato público nas dependências da 5ª URE também denunciam ao Ministério Público a negligência que vinha levando muitos alunos do ensino modular a estudarem em salas improvisadas em diversas localidades do município de Santarém.

Figura 17 - Grevistas denunciam o descaso do Estado ao ministério público.



Fonte: Jornal Modular Notícias (2008, p. 11).

Conforme relatado pelo jornal Modular Notícias (2008), as figuras apresentadas

anteriormente foram compiladas juntamente com outras em um documento entregue ao Ministério Público, com o intuito de denunciar a negligência do Estado em relação à educação modular no município de Santarém. Este documento, repleto de fotografias, revelava uma série de irregularidades, como a ausência de infraestrutura adequada, salas de aula em estado precário e edifícios sem condições mínimas de uso, apresentando infiltrações e diversos outros problemas que afetavam diretamente a comunidade estudantil.

No ano de 2009, Carneiro Neto (2011) anuncia que uma nova etapa do SOME foi marcada, devido à criação do circuito modular indígena, englobando as comunidades de Maró, Caruci e Vista Alegre do Capixauã, localizadas no rio Arapiuns, além de Vila Franca e Muratuba, situadas no rio Tapajós. Com essa expansão, o Polo SOME Santarém ampliou seu atendimento para um total de 55 localidades, sendo 45 em Santarém, permanecendo 5 (cinco) em Belterra e 6 (seis) em Aveiro. Essa iniciativa representou avanço ao proporcionar acesso à educação para um número ainda maior de comunidades na região, incluindo aquelas pertencentes ao circuito indígena recém-criado.

Sobre o Circuito Indígena, o jornal Modular Notícias (2011) destaca que, em 2010, o Circuito começou a operar no município de Santarém, atendendo inicialmente 4 (quatro) comunidades. Nesse período, 102 estudantes indígenas foram atendidos, cursando as séries iniciais do ensino médio modular nas comunidades de Caruci, Vista Alegre do Capixauã e Cachoeira do Maró, na região do rio Arapiuns e, Vila Franca e Muratuba, na região do rio Tapajós). Além disso, em 2010, 4 (quatro) novas localidades foram incluídas: Lago da Praia, Camará, Aminã, ambas na região do rio Arapiuns e, Açaizal, na região do planalto santareno, vindo a ser integradas ao Circuito Indígena para atender os estudantes do Ensino Médio Modular (EMM), oferecido pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Com essas inclusões, o Circuito Indígena passou a abranger 9 (nove) comunidades, todas localizadas no município de Santarém.

Ainda em 2010, conforme registrado por Carneiro Neto (2012), os professores, em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará - SINTEPP, alcançaram uma vitória mediante dias de greve. Esta vitória estava lecionada com a inclusão do SOME no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR). Além disso, no esboço do Projeto de Regulamentação da Lei Específica do SOME, conquistas importantes também foram asseguradas, como a garantia da gratificação de deslocamento durante as férias e o pagamento do 13º salário aos docentes. Adicionalmente, foi registrado o encerramento das atividades do Ensino Médio Modular (EMM) na comunidade do Trevo, localizada no

município de Belterra.

No mesmo ano, segundo o autor, também foi observado um aumento no número de alunos matriculados no SOME de Santarém. Conforme destacado na manchete do jornal Modular Notícias (2010), os dados resumidos do relatório sobre as matrículas dos alunos neste polo de SOME em Santarém, instalado na E.E.E.M. Álvaro Adolfo da Silveira, revelaram um total de 3.163 alunos matriculados nas escolas anexas do município, no ano de 2009. O relatório também indicou que nas 46 comunidades atendidas pelo SOME no município, havia um total de 139 turmas, distribuídas da seguinte forma: 53 turmas na 1ª série, com um total de 1.413 alunos; 44 turmas na 2ª série, com 931 alunos; e 42 turmas na 3ª série, com 819 alunos. A Figura 18 destaca um trecho da manchete do jornal Modular Notícias, na sua 21ª edição, de março de 2010, onde evidencia o número de alunos matriculados no SOME.

Figura 18 - Fragmento da Manchete do jornal Modular Notícias sobre o registro do número de alunos matriculados no SOME de Santarém.

MODULAR NOTÍCIAS 12 MARÇO de 2010

CENSO 2009

Santarém registra 3.163 estudantes no SOME

Dados do relatório resumido de alunos matriculados no Ensino Médio Modular (EMM), ofertado pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), através da EEEM Álvaro Adolfo da Silveira, apontam que um total de 3.163 estudantes foram matriculados nas escolas anexas do município de Santarém, no ano letivo de 2009.

As informações foram repassadas ao **Modular Notícias** pelo matemático Edson Alves Feitosa, encarregado pela digitalização das matrículas.

O relatório aponta também, que nas 46 comunidades do município, que são atendidas pelo SOME, há um total de 139 turmas. Sendo 53 da 1ª série, 44 da 2ª série e 42 da 3ª série do Ensino Médio.

Na 1ª série foram matriculados 1.413 alunos. Na 2ª série há um total de 931 estudantes e



Na Vila de Curuai, no Lago Grande, foi registrado o maior número de alunos matriculados

te com 120 estudantes.

Indígenas - No Circuito Indígena, que foi criado em 2009 e é formado pelas aldeias de

ALDEIA	SÉRIE	ALUNOS
MARÓ	1ª SÉRIE	22
NOVA VISTA	1ª SÉRIE	19
CARUCI	1ª SÉRIE	21
MURATUBA	1ª SÉRIE	23
VILA FRANCA	1ª SÉRIE	17
TOTAL		102

Muratuba e Vila Franca, no rio Tapajós e Caruci, Vista Alegre e Maró, no rio Arapiuns, foi registrado um total de 102 estudantes.

Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
1ª SÉRIE	53
2ª SÉRIE	44
3ª SÉRIE	42
TOTAL	139

Fonte: Jornal Modular Notícias (2010, p. 12).

Conforme o jornal Modular Notícias (2010), entre as turmas com menor número de alunos matriculados, as localidades de Arampina e Ilha de São Miguel contavam cada uma com 6 (seis) alunos na 3ª série do Ensino Médio. Já a vila de Anã apresentou a segunda menor turma da 3ª série, com 7 (sete) alunos. Por outro lado, na Escola Tiago Xisto de Aragão, localizada na vila de Curuai, no Lago Grande, foi registrado o maior número de matrículas,

totalizando 353 alunos. Essa constatação resultou no atendimento de 3.915 alunos pelo SOME polo Santarém, distribuídos em 57 localidades dos municípios de Santarém, Belterra e Aveiro, situados no Oeste do Pará, na Região de Integração do Baixo Amazonas. A Figura 19 destaca um trecho do jornal Modular Notícias sobre o quantitativo de alunos no polo.

Figura 19 - Fragmento do jornal Modular Notícias sobre o número de alunos atendidos pelo SOME.

Pólo atendeu 3.915 alunos

Os professores do corpo docente do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), Polo de Santarém, atenderam nas 57 comunidades dos municípios de Santarém, Belterra e Aveiro um total de 3.917 estudantes do Ensino Médio Modular no ano letivo de 2009.

Santarém é o município do pólo com maior número de estudantes e comunidades atendidas.

Foram 46 comunidades e 3.163 estudantes atendidos nas micro regiões do planalto, várzea, rio Tapajós e rio Arapiuns.

Em seguida vem o município de Aveiro, que registrou um total de 479 alunos atendidos nas comunidades de Cametá, Andreilândia, Santa Cruz, Brasília Legal e Apacê.

No município de Belterra, os professores do SOME atenderam nas comunidades de Corpus Christi, São Jorge, Maguari, Prainha e Trevo, um total de 273 estudantes.



Na região da várzea são atendidas 15 comunidades. Entre elas está a Vila do Aritapera

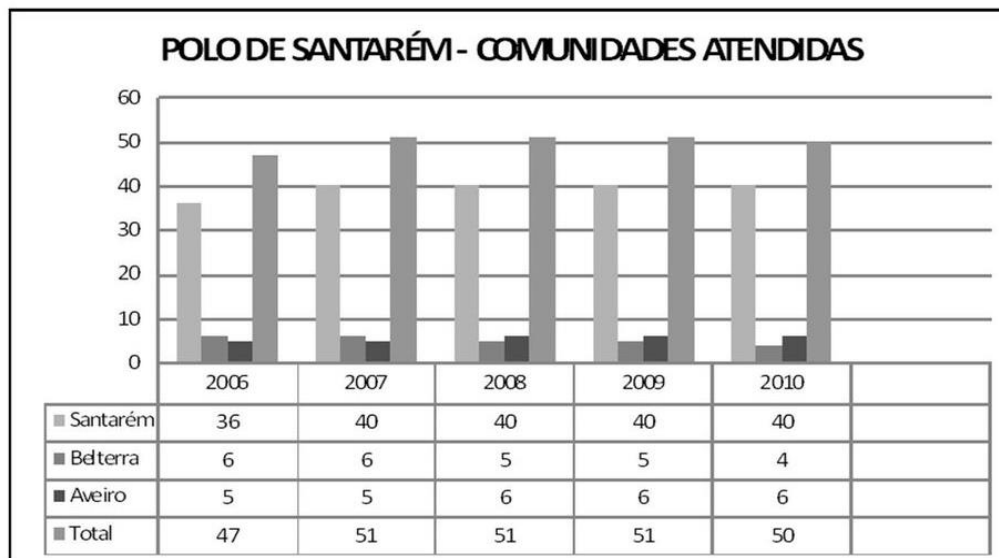
SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME) PÓLO DE SANTARÉM – COMUNIDADES ATENDIDAS – ANO 2009		
SANTARÉM (46 comunidades)	PLANALTO (6 comunidades)	Aracampina, Guaraná, Murumuru, São Raimundo da Palestina, Ubinzá
	VÁRZEA (15 comunidades)	Arapiuna, Aritapera, Boca de Cima do Aritapera, Carariacá, Costa do Tapará, Guajará, Igarapé do Costa, Ilha de São Miguel, Piracãoera de Cima, Santana do Itiqui, Santarém - Miri, Tapará-Grande, São Ciríaco de Urucurituba, Santa Maria do Tapará, Saracura
	RIO TAPAJÓS (7 comunidades)	Vila Franca, Surucacá, Amorim, Parauá, Surucucá, Muratuba, Boim
	RIO ARAPIUNS (10 comunidades)	Urucurá, Anã, Caruci, São Miguel, Vila Gorete, Vista Alegre, São Francisco, São Pedro, Cachoeira do Aruã, Maró
	LAGO GRANDE (8 comunidades)	Aracy, Vila Socorro, Ajamuri, São Jorge, Inanu, Curuai, Aracuri, Piraquara
BELTERRA (5 comunidades)	Corpus Christi, São Jorge, Maguari, Prainha e Trevo	
AVEIRO (6 comunidades)	Cametá, Santa Cruz, Fordlândia, Andreilândia, Brasília Legal e Apacê	

Fonte: Jornal Modular Notícias (2010, p. 13).

Encerrando o ano de 2010, Carneiro Neto (2018) traça uma análise evolutiva do SOME polo Santarém de 2006 a 2010, destacando que o número de localidades atendidas em 2010 pelo Sistema de Organização Modular de Ensino reduziu de 51 para 50 comunidades, devido à desimplantação do SOME em Piquiatuba, no município de Belterra. A figura 20 representa essa linha do tempo⁷⁸.

⁷⁸Disponível em:

<<https://www.facebook.com/groups/799299343492271/search/?q=comunidades%20atendidas>>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Figura 20 - Linha do tempo do SOME polo Santarém (2006-2010).

Fonte: Jornal Modular Notícias (2010, *on-line*).

Segundo Jornal Modular Notícias (2011), no ano de 2011 não houve implantação do SOME polo Santarém, mas sim a solicitação para a construção de uma escola estadual destinada a abrigar os estudantes do ensino médio vindos da vila de Curuai e de outras comunidades da região do Lago Grande. A Figura 21 destaca um trecho da manchete deste jornal que ressalta essa notícia.

Figura 21 - Fragmento do jornal Modular Notícias sobre a solicitação de construção de escola da estadual na vila de Curuai.

Fonte: Jornal Modular Notícias (2011, p. 11).

De acordo com Carneiro Neto (2012), no ano de 2012, nos dias 15, 16 e 17 de novembro de 2012, foi realizado o 1º Encontro Pará-Amapá do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) em Santarém. O evento contou com aproximadamente 400 educadores de diversas regiões dos estados do Pará e Amapá. Esse evento reuniu profissionais da educação de diferentes localidades para compartilhar conhecimentos, experiências e práticas relacionadas ao SOME. Também neste ano, houve a expansão do SOME polo Santarém para o município de Mojuí dos Campos e para 8 (oito) localidades: Igarapé do Piranha, Poço Branco de Ituqui, Cícero Mendes e Vista Alegre do Moju, localizadas na região de Planalto santareno; Correio do Tapará, situado na região de Várzea; São Pedro do Uruarí e Pindorama, ambas localizadas na região do Lago Grande e, Pedra Branca, situada na região do rio Tapajós.

Porém, à medida que a expansão intercorrida em todo o Pará, e principalmente no polo Santarém, os governantes passaram a encarar a política com desconfiança, uma vez que o aumento das localidades atendidas implicava em maiores despesas com pessoal e demandava mais contratações para garantir o funcionamento do sistema modular em todo o Estado (SOUSA, 2020). Dessa forma, o SOME começou a enfrentar, ainda que incipientemente, questionamentos sobre sua sustentabilidade e longevidade, que pareciam anteriormente garantidas.

Segundo Carneiro Neto (2013), entre os dias 05 e 07 de setembro de 2013 ocorreu o 2º Encontro Pará-Amapá do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), abordando o tema: “Integração, Revitalização e Políticas Públicas para os povos do Campo, dos Rios e das Florestas”. Esse encontro foi um marco histórico para o SOME, pois, desencadeou uma greve dos trabalhadores da educação do SOME, que buscavam:

[...] a efetivação das políticas públicas do estado do Pará e municípios, com a educação pública: como transporte escolar, merenda escolar de qualidade, espaços pedagógicos e recreativos, segurança nas comunidades, moradia digna para os professores entre outros pontos da pauta de reivindicações. Também é bom destacar, que final da greve, depois de 52 dias de paralisação e muitas discussões e debates com o Governo, os trabalhadores conseguiram, através dos acordos celebrados, que fosse enviado o Projeto da Lei Específica do SOME à Assembleia Legislativa do Pará – ALEPA. (CARNEIRO NETO, 2020, *on-line*).

Segundo Carneiro Neto (2013), o envio do Projeto da Lei Específica do SOME à Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA) representou um importante passo para o fortalecimento e a regulamentação do sistema modular visando garantir educação pública de

qualidade para as muitas comunidades atendidas pelo SOME. Por fim, ainda no de 2013, o polo do SOME em Santarém estava implantado em 56 comunidades, atendendo a um total de 4.261 alunos, com uma equipe de 124 professores.

No ano de 2014, de acordo com Carneiro Neto (2014), no dia 02 abril de 2014, o SOME foi votado e aprovado por unanimidade, deixando de ser projeto SOME e se tornando a Lei n.º 7.806/2014⁷⁹, que ficou conhecida como Lei do SOME, que entrou em vigor a partir de junho de 2014, marcando um grande momento para o sistema modular. Com a sua aprovação, o SOME recebeu a devida validação e respaldo legal como uma estratégia formal de ensino no Estado do Pará. A seguir, o quadro 13 apresenta os primeiros artigos desta importante Lei Estadual de Educação do Estado do Pará.

Quadro 13 - Primeiros artigos da Lei. n.º 7.806/2014 - Lei do SOME.

✓	Art. 1º Esta Lei regulamenta o Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, como Política Pública Educacional do Estado, estabelecendo normas gerais para sua adequada estrutura e funcionamento;
✓	Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará;
✓	Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o ensino regular, de modo complementar ao ensino municipal;
✓	Art. 3º O Sistema de Organização Modular de Ensino deve ser desenvolvido em consonância com as orientações e diretrizes curriculares vigentes no Estado do Pará e no Brasil;
✓	Art. 4º O Ensino Modular terá os seguintes objetivos e fins: • I - Assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade; • II - Levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia; • III - Valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo; • IV - Garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades; • V - Possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio; • VI - Garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), a partir da Lei n.º 7.806 de 02 de abril de 2014.

A respeito da Lei, destacamos que o Artigo 1º estabelece a Lei n.º 7.806/2014

⁷⁹ A Lei n.º 7.806 de 02 de abril de 2014 está disponível na íntegra no seguinte endereço: <http://ebom.com.br/sintep/lei7806_2014_75495.pdf>. Acesso: 16 jul. 2023.

como regulamentadora do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), configurando-o como uma Política Pública Educacional do Estado do Pará, definindo a sua estrutura e funcionamento do SOME como objeto dessa regulamentação.

Por seguinte, o Artigo 2º, chama atenção por introduzir a Lei n.º 7.806/2014, deixando claro que o SOME não é apenas uma iniciativa local ou temporária, mas uma política pública institucionalizada pelo Estado, conferindo legitimidade e obrigação do Estado em manter e aprimorar o sistema modular, garantindo que todos os beneficiados desta política tenham acesso às mesmas oportunidades e recursos, além de permitir que eles permaneçam em suas comunidades, considerando as peculiaridades do campo, águas, florestas e aldeias do estado do Pará. Este artigo também chama atenção no parágrafo único ao direcionar que o Ensino Modular visa expandir oportunidades educacionais no ensino fundamental e médio para populações do interior onde não há ensino regular, complementando o ensino municipal (PARÁ, 2014).

O Artigo 3º da Lei n.º 7.806/2014, por sua vez, destaca que o SOME deve ser desenvolvido conforme as orientações e diretrizes curriculares do Pará e do Brasil, ou seja, em conformidade com as políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁸⁰ de 20 de dezembro de 1996, bem como com as diretrizes do Documento Curricular do Estado do Pará Etapa Ensino Médio⁸¹, que assegure qualidade na educação e que facilite a integração dos alunos ao sistema educacional modular, caso eles migrem para áreas onde o ensino regular seja oferecido (PARÁ, 2014).

Por fim, o Artigo 4 define os objetivos e fins do Ensino Modular, que o incluem: assegurar o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade, que considere a diversidade territorial e reconheça os povos do campo, águas, florestas e aldeias, compreendendo a dinâmica socioespacial da Amazônia, que valorize as atividades pedagógicas e curriculares voltadas para o desenvolvimento sustentável e a inclusão dos povos do campo, além de manter laços familiares e comunitários, permitindo a conclusão do ensino fundamental e médio e, levar o desenvolvimento e a justiça social a todas as regiões do Estado (PARÁ, 2014).

Ou seja, o artigo 4 Lei n.º 7.806/2014 delineia um conjunto de metas ambiciosas e essenciais para a garantia de uma educação pública e de qualidade, reforçando assim o compromisso do Estado com o direito universal à educação, considerando a diversidade

⁸⁰ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 mai. 2024.

⁸¹ Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2024.

territorial e cultural e, o respeito pelas realidades locais. Além de promover uma educação contextualizada e relevante, onde a preservação ambiental e o uso sustentável dos recursos sejam cruciais para manter os laços familiares e comunitários nas localidades, ressaltando a importância de uma educação que não isole os alunos de suas culturas e tradições (PARÁ, 2014).

Em linhas gerais, frisamos que a Lei n.º 7.806/2014, ao regulamentar o SOME, evidencia um esforço da classe de professores desta modalidade de ensino e de sindicatos que lutaram bravamente por anos sonhando com que esta lei fosse aprovada por parlamentares da Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA) e viesse garantir o acesso a uma educação respaldada, respeitando as peculiaridades regionais “de pessoas que até então estavam excluídas do processo de ensino ao nível médio” (SOUSA, 2018, p. 203). A figura 22 ilustra a repercussão da aprovação da Lei do SOME em um jornal paraense.

Figura 22 - O SOME virou manchete nos jornais de Belém/PA



Fonte: Sousa (2020, p. 81).

A aprovação da Lei do SOME foi celebrada anos mais tarde, segundo Sousa (2020), com a instituição do Dia dos Professores do Ensino Modular⁸². O projeto de Lei n.º

⁸² Disponível em: < <https://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.DOE.pdf> >. Acesso em: 20 abr. 2024.

177/2017, de autoria do deputado estadual Dirceu Ten Caten, do Partido dos Trabalhadores, estava em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA) desde o dia 12 de setembro de 2017. Foi colocado em votação no dia 22 de maio de 2019 e aprovado por unanimidade naquela casa legislativa. Posteriormente, foi sancionado pelo governador Helder Barbalho, tornando-se a Lei n.º 8.880, publicada no Diário Oficial em 12 de julho de 2019.

Carneiro Neto (2022) enfatiza que o objetivo desta Lei foi promover um debate sobre as questões de valorização dos profissionais que desenvolvem atividades pelo SOME e a realização de campanhas educativas. Na justificativa da lei, o deputado Dirceu Ten Caten⁸³, autor da proposta que aprovou o projeto SOME destaca que o Dia Estadual dos Profissionais do SOME é um reconhecimento à importância dos trabalhos dos profissionais para a educação e a sociedade, pois:

A data vem reconhecer a relevância desses profissionais que se deslocam, não raras vezes, para lugares distantes de suas residências, deixando famílias, tudo para levarem a educação a todos os cidadãos do Pará. Trabalho que se destaca, ainda, em defesa do próprio fortalecimento do Some, com modalidade de ensino imprescindível ao Estado do Pará. (DEPUTADO DIRCEU TEN CATEN, 2019, *on-line*).

A Figura 23 mostra um fragmento do Diário Oficial do Estado do Pará, evidenciando a aprovação da Lei do SOME.

Figura 23 - A Lei n.º 7.806/2014 publicada no Diário Oficial.



O fragmento do Diário Oficial do Estado do Pará apresenta o seguinte conteúdo:

DIÁRIO OFICIAL

ANO CXXIV DA IOE
124ª DA REPÚBLICA
Nº 32.632

República Federativa do Brasil - Estado do Pará

SAC
SERVIÇO DE ATENDIMENTO AO CLIENTE
sac@ioe.pa.gov.br | 4009.7818

Belém, quarta-feira
30 de abril de 2014

06 Cadernos
88 Páginas

A História no Diário Oficial
ALACID NUNES (CXXVI)

Em 29 de novembro de 1967, o governador Alacid da Silva Nunes sancionou a Lei nº 3.985, que reajustou os vencimentos dos membros do Ministério Público do Estado, inclusive os membros do Conselho de Contas e de Justiça.

Lei regulamenta Sistema de Organização Modular de Ensino

O governador do Pará sanciona a Lei nº 7.806, que dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino (Some), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (Seduc). A lei regulariza o sistema como Política Pública Educacional do Estado, estabelecendo normas gerais para adequada estrutura e atividade. O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades do Pará. É direcionado à expansão de oportunidades para a população do interior, onde não há ensino regular.

CADERNO 1 - PÁGINA 5

Fonte: Diário do Estado do Pará (2014, *on-line*).

⁸³ Disponível em: < <https://www.alepa.pa.gov.br/Comunicacao/Noticia/6240> >. Acesso em: 20 abr. 2024.

Para Sousa (2020), a instituição do dia Estadual dos Profissionais do SOME, através da Lei n.º 8.880, juntamente com a aprovação da Lei n.º 7.806, evidencia a importância do sistema educacional modular para o Estado do Pará, como uma política pública respaldada por lei, voltada para a inclusão e universalização do ensino médio nas áreas mais remotas da Amazônia paraense. Além disso, ressalta a relevância da luta pelo direito à cidadania das pessoas que residem em localidades longe dos centros urbanos.

Sousa (2020) relata que as datas de 02 de abril de 2014 e 22 de maio de 2019 são lembradas na história do Sistema Modular como marcos da consolidação da batalha pela continuidade e permanência dessa política educacional que, após anos de lutas, essas datas representam um sinal tangível de apoio a uma das causas que unificou a garantia de longevidade do SOME.

Segundo Carneiro Neto (2014), entre os dias 09 e 11 de abril de 2015 aconteceu o 3º Encontro Pará-Amapá do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) com o tema: “O SOME que temos e o SOME que queremos: Direitos, Desafios e Compromissos”. Dessa vez, o encontro foi realizado na cidade de Bragança/PA, proporcionando uma oportunidade para educadores e profissionais da educação pudessem discutir questões relevantes relacionadas ao programa educacional.

Em 2015, Carneiro Neto (2015) destaca que a coordenação estadual do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) enviou ao SOME polo Santarém um documento datado de 4 de março de 2015 aos diretores de UREs. Nesse documento, foi solicitado aos gestores que, de maneira integrada e articulada com a coordenação, fosse realizado estudos em um prazo de 30 dias, com objetivo de apresentar uma proposta de reordenamento dos circuitos de forma equitativa e justa, conforme o parágrafo 4º do artigo 80 da Lei do SOME, que define o circuito como o conjunto de localidades nos quais o professor deve atuar durante um módulo (PARÁ, 2014). A figura 24⁸⁴ destaca a relação dos circuitos do SOME polo Santarém.

⁸⁴ Disponível em: < <https://www.facebook.com/photo/?fbid=817365761685164&set=gm.830332363722302> >. Acesso: 29 abr. 2024.

Figura 24 - Circuitos do SOME polo Santarém (2015).

CIRCUITOS SOME 2015 – POLO SANTARÉM SANTARÉM, BELTERRA, AVEIRO E MOJUÍ DOS CAMPOS				
Circ.	Comunidade 1	Comunidade 2	Comunidade 3	Comunidade 4
1	São Raimundo	Igarapé do Costa	Urucureá	Surucua
2	Igarapé do Piranha	Aracampina	Vila Socorro	Amorim
3	Poço Branco	Tapará-Grande	Anã	Aracuri
4	Murumuru	Costa do Tapará	São Miguel	Pindorama
5	Santana do Ituqui	Boca. C. Aritapera	Surucacá	São Francisco
6	Ubinzal	São Ciríaco	Pedra Branca	Cachoeira do Aruã
7	Guaraná	Ilha de São Miguel	Guajará	Parauá
8	Santarém Miri	Sta. M. do Tapará	Vila Gorete	Piraquara
9	Vista A. do Moju	Piracãoera de Cima	São Jorge	São Pedro
10	Cícero Mendes	Aritapera	Inanu	Cametá
11	Arapixuna	Aracampina	Aracy	Apacê
12	Carariacá	Correio do Tapará	Ajamuri	Boim
13	Brasília Legal	Santa Cruz	Andrelândia	Fordlândia
14	Maguari	Praíha	São Jorge	Corpus Christi
15				
Observações: No dia 21 de março o SOME foi implantado em Piquiatuba, Belterra				
Santarém  Mojuí dos Campos  Aveiro  Belterra 				

Fonte: Modular Notícias (2015, on-line).

No entanto, em 4 de abril de 2015, o prazo de 30 dias para a realização do estudo chegou ao fim, e a reordenação dos circuitos não pareceu considerar as diretrizes da coordenação estadual, que preconizava um reordenamento equitativo e justo (CARNEIRO NETO, 2015).

Entretanto, para garantir a equidade no processo era fundamental que os professores que atuam no SOME Polo Santarém participassem do estudo. Sem essa participação, o reordenamento dos circuitos estaria em desacordo com as orientações da Política de Educação Básica do Estado do Pará, que enfatiza a gestão democrática e a participação dos diversos atores educacionais em todas as etapas do processo educativo. Ao negligenciar o direito de cada um dos envolvidos em participar da organização e estruturação dos circuitos, o estudo de reordenamento perde sua credibilidade e equidade, indo de encontro aos princípios estabelecidos pelos documentos da coordenação estadual (MODULAR NOTÍCIAS, 2015).

De acordo com Cruz e Santos (2018), no ano de 2016 a gestão da Coordenação

Estadual do Sistema de Organização Modular do Ensino (CESOME)⁸⁵ anunciou que a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) iria iniciar o primeiro processo de interdição e adequação do SOME, abrangendo 250 localidades no Pará, a partir de agosto de 2016, com a implementação do SEI. Esse anúncio provocou uma mobilização social, envolvendo professores, alunos, gestores, líderes comunitários e políticos, diante das incertezas geradas pela perspectiva de interdição e adequação do SOME e a introdução do SEI. A partir desse momento, os professores passaram a se sentir inseguros e preocupados nos primeiros meses de 2016, desencadeando um processo de mobilização social que se intensificou em todo o estado do Pará.

Essa extensa mobilização social desencadeou intensos debates nas redes sociais, nos municípios e nas comunidades em todo o estado. As discussões abordavam uma variedade de preocupações, desde a insegurança em relação ao futuro profissional dos professores até a falta de oportunidades para os alunos da educação do campo, além de debates sobre questões político-ideológicas. Nesse período, a gestão do CESOME realizou reuniões regionais nas cidades polos e participou de uma audiência pública na ALEPA (Assembleia Legislativa do Pará), porém sem apresentar um projeto escrito detalhado. As informações transmitidas pareciam vagas e evasivas para os profissionais da educação (CRUZ; SANTOS, 2018).

Foram meses de grande tensão e incerteza em relação ao futuro próximo, gerando preocupações generalizadas. No entanto, conforme Cruz e Santos (2018), após intensa pressão de todas as partes envolvidas, a discussão alcançou seu ápice com o posicionamento oficial da SEDUC/CESOME em 3 de novembro de 2016, durante uma assembleia realizada no auditório da SEDUC. Nesse evento, as "Premissas de Organização e Ordenamento do SOME/SOMEI a partir de 2017" foram apresentadas e duramente contestadas pelos presentes. A respeito, Cruz e Santos (2018, p. 12) também destacam:

Na então compreensão desse governo, o SOME é compreendido apenas como uma ação institucional de garantia de oferta do Ensino Médio enquanto estratégia "extemporânea" que tem começo, meio e fim. Isto posto, prevista inicialmente para o período de 05 (cinco) anos, a partir da sua implantação em 1980. Mas, enquanto Política de Universalização e Expansão da Oferta do Ensino Médio, atendendo a clientela em áreas de difícil acesso, mantendo-se na Rede Estadual pelo período de 36 (trinta e seis) anos, até 2016. Demonstrando claramente que essa política pública excedeu seu tempo de oportunidade para o estudante pobre do interior. Em sua

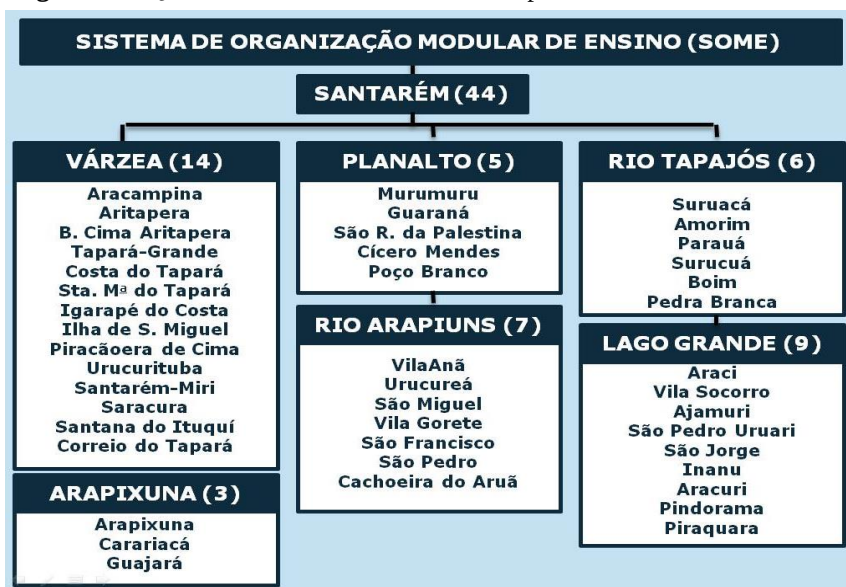
⁸⁵ Conforme Carneiro Neto (2019), a fim de mitigar a escassez de professores contratados para o programa SOME e garantir o cumprimento dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, a CESOME instrui os técnicos e gestores das DRES e Escolas-Sedes a coordenarem as alocações de professores em cada circuito.

totalidade, encontrando-se em 18 URE's, referentes a 98 (noventa e oito) Municípios, estando presente em aproximadamente 465 localidades, atendendo um contingente de 1.917 alunos (Ensino Fundamental/Residual Município de Abaetetuba) e 32.196 alunos no Ensino Médio, regularmente matriculados no 1º, 2º 3º anos, respectivamente, até 2016. Dessa forma, esse governo não enxerga a educação do campo como investimento ou como ponto de partida para o processo de desenvolvimento das comunidades. Mas também não esclarece que vê a educação desse povo apenas como despesa pesada.

Em consonância, Carneiro Neto (2020) enfatiza que o processo de interdição e adequação do SOME acarretou incertezas e a faltas de detalhes levando os educadores e a comunidade escolar a defenderem o Ensino Médio Modular e a resistirem às mudanças propostas, buscando preservar os avanços e conquistas alcançados pelo Sistema de Organização Modular de Ensino.

Porém, o autor destaca que, em represália, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA) se recusou a matricular alunos na 1ª série do Ensino Médio Modular (EMM) no polo Santarém. Ou seja, todas as 44 comunidades situadas nas regiões da Várzea, Lago Grande, Planalto, Rio Arapiuns e Rio Tapajós, atendidas pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no município de Santarém enfrentavam a ameaça iminente de cancelamento das matrículas dos estudantes da 1ª série do EMM em 2017, com a oferta garantida apenas para os alunos das 2ª e 3ª séries (CARNEIRO NETO, 2020). A figura 25⁸⁶ ilustra a quantidade de localidades atendidas pelo SOME Santarém no ano de 2016.

Figura 25 - Quantidade de localidades atendidas pelo SOME de Santarém em 2016.



Fonte: Modular Notícias (2016, on-line).

⁸⁶ Disponível em: < <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1178179398937130&set=gm.1186243734797828> >
 Acesso: 29 abr. 2024.

No entanto, conforme Carneiro Neto (2016), a Coordenação Estadual do Sistema de Organização Modular do Ensino (CESOME), em constantes tentativas de redefinição do SOME, argumenta que o sistema modular não constitui uma modalidade de ensino. A esse respeito, Cruz e Santos (2018) reiteram que a Lei do SOME visa garantir e expandir a oferta de ensino médio, consoante o que estabelece a legislação em vigor (LDB, Lei n.º 9.394/96), que prevê a oferta de Educação Básica em séries anuais, ciclos e módulos, o que evidencia que essa gestão não apresenta conformidade com a Lei Estadual específica, a n.º 7.806, de 29 de abril de 2014.

Cruz e Santos (2018, p. 17) também apontam que ainda em 2016,

[...] foi feito um levantamento da vontade das 58 comunidades do Polo Santarém, em relação a implementação do SEI. Como já era de se esperar, a sua grande maioria optou pela permanência do SOME. Outra ação de enfrentamento aconteceu no dia 15 de abril de 2016, quando o SOME completou 36 anos de incorporação ao Sistema Educacional do Pará. Neste dia, a comunidade escolar se mobilizou e participou de uma audiência pública na Câmara Municipal de Santarém, tendo como a pauta a implementação do SEI. Após esses enfrenamentos, a SEDUC recuou a intenção de substituir o SOME pelo SEI em 2016.

O ano de 2017 começou sendo marcado por muitas incertezas quanto à oferta do SOME e sua eventual extinção até 2018, se não fosse pela mobilização da categoria. Diante da situação apresentada pela SEDUC e CESOME, foi oficialmente anunciada a restrição dos fluxos de oferta para o 1º ano do Ensino Médio, enquanto as turmas de 2º e 3º anos seriam mantidas e garantidas. Esse anúncio foi interpretado por professores, pais, líderes comunitários e políticos locais como um grave ataque ao direito à educação pública dos jovens das regiões ribeirinhas, florestais e rurais (CRUZ; SANTOS, 2018).

Diante desse cenário, a não oferta do 1º ano do ensino médio em 2017 inevitavelmente levaria à extinção completa do SOME em 2018, após a conclusão dos estudos pelas últimas turmas de 3º ano do ensino médio nas localidades atendidas. Cruz e Santos (2018, *online*) também destacam que o contexto apresentado não poderia:

[...] proporcionar calma e tranquilidade para os atores sociais envolvidos e atendidos pela política pública de educação SOME. Em qual situação de abandono educacional adolescentes e jovens do campo, dos rios e das florestas vão ficar diante apenas de uma “possibilidade de oferta regular para o 1º ano, conversões SOME e “nucleamentos” de oferta do ensino regular? ”. Isso é muito lacônico. Em termos práticos, todos sabem que, não existe espaços físicos para esses “nucleamentos”. Quando existem, são impraticavelmente distantes das casas de muitos alunos. Particularmente no município de Eldorado dos Carajás, temos alunos que dependem do transporte escolar que moram até 20 ou 30 quilômetros da sua unidade escolar. Se implantado esses “nucleamentos”, essas distâncias irão aumentar para 50, 70 quilômetros. Diante de tal contradição, como é que se vai resolver o problema do

transporte escolar?

Os autores enfatizam que diante de tanta incerteza, discursos enganosos e contradições por parte do governo do Estado e da SEDUC, a categoria permaneceu em constante mobilização social desde o início de 2016. Naquela época, e ainda hoje, a SEDUC visa implantar o SEI (Sistema Educacional Interativo) como substituto do SOME. No entanto, a categoria, unida à comunidade escolar, considera essa imposição como um atentado à Política de Educação do Pará. Esse posicionamento foi estabelecido durante a 1ª Conferência Estadual de Educação, que afirmou que um projeto educacional emancipador só se efetiva por meio da participação dos sujeitos envolvidos com a comunidade escolar, seja na elaboração e construção de projetos escolares, seja nos processos de decisão, escolhas coletivas e aprendizagens de cidadania. Ou seja, isso não poderia ser feito de forma antidemocrática, isolada e unilateral (CRUZ; SANTOS, 2018).

No ano de 2017, Carneiro Neto (2020) também anuncia que a luta contra a implantação do Sistema Educacional Interativo (SEI) continuou intensa. Em 11 de setembro de 2017, uma comissão de professores do SOME/Santarém se reuniu com o prefeito de Santarém, secretários e vereadores para discutir a proposta de implantação do SEI em 28 comunidades do município. Durante a reunião, o prefeito de Santarém informou que os prefeitos participantes foram convidados a assinar o Termo de Adesão ao SEI em uma reunião promovida pelo governo do Estado, realizada em Belém. Na qualidade de presidente da AMUT (Associação dos Municípios da Transamazônica), juntamente com outros prefeitos, solicitaram uma reunião com a secretária estadual de Educação da época para obter mais informações sobre o SEI.

Durante esse encontro, Carneiro Neto (2020) relata que a secretária confirmou a decisão do governo, por meio da SEDUC, de substituir o SOME pelo SEI. Contudo, o prefeito de Santarém expressou sua preocupação, argumentando que Santarém não possuía condições para aceitar a implantação do SEI nas 28 comunidades devido à falta de salas de aula, falta de energia elétrica e problemas na oferta do transporte escolar. Assim, ele informou aos professores do SOME presentes na reunião que não assinaria o documento naquele momento, considerando as condições insuficientes para implementar o novo sistema nas comunidades do município.

Por fim, Carneiro Neto (2018) destaca que o SOME polo Santarém estava presente em 58 comunidades, atendendo a 4.261 estudantes, com o envolvimento de 119

professores e uma equipe técnica composta por 5 (cinco) trabalhadores. Na figura 26⁸⁷ a seguir, é possível visualizar a distribuição do SOME polo Santarém por localidades nos municípios de Santarém, Aveiro, Belterra e Mojuí dos Campos.

Figura 26 - Distribuição do SOME polo Santarém no ano de 2017.



Fonte: Modular Notícias (2018, *on-line*).

Em 2018, conforme Carneiro Neto (2018) relata, o alcance do SOME foi ampliado para novas localidades, incluindo a sua implementação nas comunidades de Mentae, na região do rio Arapiuns; São José do Ituí e Quilombo Arapemã, na região de várzea.

Nesse mesmo ano, foi apresentada a minuta do Regimento Escolar das Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará com o propósito de vim a estabelecer diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nessas instituições. Contudo, segundo Carneiro Neto (2018), essa nova proposta do Regimento Escolar das Escolas Públicas de Educação Básica apenas faz uma menção ao Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME).

Art. 164. Nos ensinos fundamental e médio e na educação profissional, ministrados

⁸⁷ Disponível em: <<https://web.facebook.com/photo/?fbid=971938422894563&set=gm.983251915097012>> Acesso: 29 abr. 2024.

através da organização modular, a avaliação do rendimento escolar tem tratamento diferenciado do ensino regular.

§ 1º Ao longo de cada módulo serão atribuídas duas notas, uma após o cumprimento de cinquenta por cento (50%) da carga horária da disciplina do módulo e a outra, o cumprimento de cem por cento (100%) da carga horária da disciplina;

§ 2º As notas correspondentes às avaliações serão expressas em grau numérico, numa escala de zero a dez, admitindo – se variação de cinco em cinco décimos;

§ 3º As duas avaliações (A1 e A2) serão atribuídos, respectivamente, os pesos 2 e 3, para efeito de cálculo de média de aprovação;

§ 4º Considerar-se-á aprovado o aluno que obtiver o mínimo de cinco (5) na média ponderada das duas notas em percentual mínimo de setenta e cinco por cento (75%) de frequência anual. Média = $(A1 \times 2 + A2 \times 3)/5$

No "Regimento Escolar das Escolas Públicas de Educação Básica" anterior, fizemos a mesma busca no localizador e encontramos o seguinte:

Art.116- No ensino fundamental e médio e na educação profissional ministrado através da organização modular, a avaliação do rendimento escolar terá tratamento diferenciado do ensino regular.

§ 1º- Ao longo de cada módulo serão atribuídas duas notas, uma após o cumprimento de cinquenta por cento (50%) da carga horária da disciplina do módulo e a outra, o cumprimento de cem por cento (100%) da carga horária da disciplina;

§ 2º- As notas correspondentes às avaliações serão expressas em grau numérico, numa escala de zero a dez, admitindo-se a variação de cinco em cinco décimos;

§ 3º- Às duas avaliações (A1 e A2) serão atribuídos respectivamente, os pesos 2 e 3, para efeito de cálculo de média de aprovação;

Art.126- No ensino fundamental e médio e na educação profissional ministrado através da organização modular de ensino, o processo de recuperação terá tratamento diferenciado do ensino regular, sendo realizados ao final de cada módulo em todas as disciplinas.

§ 1º- Estarão sujeitos aos estudos de recuperação e substituição de notas os alunos que, no cálculo da média ponderada das duas avaliações (A1 e A2) não alcançar a média cinco;

§2º- A nota resultante das avaliações do aproveitamento desses estudos de recuperação substituirá a menor das duas avaliações ou a de maior peso, se as notas forem iguais, desde que seja superior a estas.

Art.127- Considerar-se-á reprovado o aluno que ao final dos quatro módulos não alcançar, após estudos de recuperação, a média cinco no cálculo da média ponderada das duas avaliações.

Art.131- O aluno do ensino modular deverá cursar a(s) disciplina(s) em dependência quando a esta(s) for ofertada no município, cabendo a direção da escola garantir sua matrícula (PARÁ, 2018, *on-line*).

Ao analisarmos a minuta, observamos uma comparação entre dois trechos do Regimento Escolar das Escolas Públicas de Educação Básica do Estado do Pará, com foco na seção que trata da avaliação do rendimento escolar no contexto do ensino modular. Ambos os textos afirmam que a avaliação do rendimento no ensino modular seria distinta em relação ao ensino regular, envolvendo a atribuição de duas notas ao longo de cada módulo, expressas em uma escala numérica de zero a dez. Adicionalmente, são especificados os pesos atribuídos às duas avaliações (A1 e A2) para o cálculo da média de aprovação.

Entretanto, o primeiro texto inclui uma seção sobre o processo de recuperação, enquanto o segundo texto omite essa informação. Carneiro Neto (2018) observa que a minuta do Regimento Escolar das Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará apresentava

implicações para o SOME, sugerindo que este poderia ser prejudicado com as mudanças propostas, levantando questões importantes sobre o impacto das políticas educacionais em programas específicos de ensino, como o SOME, e suas comunidades.

5.1.5 O SOME no polo de Santarém: 2019 a 2024

O ano de 2019, segundo Carneiro Neto (2011) um tema de grande destaque foi a mudança do SOME da E.E.E.M. Álvaro Adolfo da Silveira para o anexo rural João XXIII, vinculado à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Felipe. A notícia foi compartilhada pela primeira vez durante uma reunião dos docentes realizada no auditório do Centro Regional de Governo, no dia 07 de maio de 2019, pelo diretor da 5ª Unidade Regional de Educação da época. Entretanto, essa informação gerou polêmica, conforme relata o autor, por provocar uma reação negativa por parte dos professores do SOME, que se manifestaram contrários à mudança, uma vez que não foram consultados a respeito desta transferência.

A figura 27 destaca o *slogan* com o dizer: “É preciso discutir a transferência para a escola rural”⁸⁸, pois como aponta Carneiro (2020) somente a partir de um diálogo com todo o corpo docente do SOME de Santarém, seria possível discutir a transferência deixando todos a par da situação.

Figura 27 - Transferência da E.E.E.M. Álvaro Adolfo para a E.E.E.F.M. São Felipe.



Fonte: Modular Notícias (2019, *on-line*).

⁸⁸ Disponível em: < <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2446607038761020&set=gm.2469161116506077>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

Assim, já nas dependências da EEEFM São Felipe, a sede do SOME em Santarém, registrou o maior número de matrículas, totalizando 1.790 alunos distribuídos em várias turmas. A escola sede Eduardo Angelim, no município de Aveiro, observou o segundo maior número de alunos matriculados, com um total de 317. Em Belterra, a Escola Waldemar Maués matriculou 302 estudantes, enquanto a Escola Fernando Guilhon, no município de Mojuí dos Campos, registrou 198 matrículas. No total, o SOME polo Santarém contabilizou 2.607 alunos matriculados. (MODULAR NOTÍCIAS, 2019).

A respeito da nova sede do SOME polo Santarém, segundo o Projeto Político Pedagógico da E.E.E.F.M. São Felipe (2023), a escola é um estabelecimento de ensino da Rede Pública Estadual que oferece atendimento escolar na educação básica a partir do 6º ano até a 3ª série do ensino médio, atendendo estudantes tanto do bairro da Matinha quanto de outros bairros do município de Santarém, como Floresta, Ipanema e Nova República. O mosaico da figura 28, na pagina seguinte, ilustra a E.E.E.F.M. São Felipe.

Figura 28 - Mosaico de fotos da E.E.E.F.M. São Felipe.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O atendimento escolar desta unidade de ensino se estende a outros pontos, com dois anexos: 1 (um) na Comunidade do Tabocal, na Escola Municipal de Ensino Fundamental

Tereza Neuma, funcionando no turno da noite, e 1 (um) na Comunidade do Cipoal, na Escola Municipal de Ensino Fundamental João XXIII, no período da manhã. Esses anexos atendem às turmas do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), ofertadas pela 5ª URE/Santarém desde 2019 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA E.E.E.F.M. SÃO FELIPE, 2023).

Salientamos que as localidades atendidas pelo SOME estão situadas em regiões de rios, planalto e várzea, conforme a geografia do município de Santarém. No entanto, a Secretaria de Educação do Estado do Pará categorizou essas localidades em regiões específicas: Rio Arapiuns, Rio Tapajós, Várzea, Lago Grande, Planalto, Arapixuna, Rio Maró e Rio Aruã. Essa redistribuição considerou a geografia, onde as localidades estão distantes do centro urbano de Santarém.

No ano de 2020, Carneiro Neto (2020) aponta que foi registrada a implantação do SOME em Vila Brasil, localizada na região do rio Arapiuns. No entanto, no mês de abril, devido à pandemia do Coronavírus (Covid-19), houve paralisação das aulas, conforme decretado pelo Governo Estadual.

No ano de 2021, Carneiro Neto (2021) destaca que as atividades escolares foram retomadas em março, porém, devido ao aumento no número de mortes causadas pela pandemia, houve uma nova interrupção das aulas. A persistência da pandemia levou o mundo a adotar medidas de *lockdown* novamente.

Para tanto, com relação ao ano de 2022, Carneiro Neto (2022) anuncia que ocorreu a implementação da Matriz Curricular do Novo Ensino Médio nas turmas de 1ª série, conhecidas como Novo Ensino Médio Modular (NEMM)⁸⁹, com base no Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA). Essa importante mudança foi realizada por meio da Jornada Pedagógica Unificada da Rede Estadual de Ensino do Pará, promovida em conjunto pela Coordenação Estadual do Sistema de Organização Modular de Ensino (CESOME) e pela Coordenação do Centro de Formação dos Profissionais de Educação Básica do Pará (CEFOR).

Com relação à jornada pedagógica voltada para a implementação da Matriz Curricular do Novo Ensino Médio, baseada no Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA), Alves (2022) conduziu uma palestra intitulada "O Novo Ensino Médio e o SOME com suas identidades: uma realidade possível?" visando proporcionar uma formação

⁸⁹ Disponível em:

<https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/saeb/MATRIZES%20ENSINO%20REGULAR-23_01_2024-f4e09.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

específica a todos os profissionais da educação envolvidos no ensino modular. Durante essa palestra foram abordados os aspectos conceituais, normativos e pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), com ênfase nas práticas pedagógicas e na estruturação curricular para o novo Ensino Médio, considerando as particularidades do SOME.

Com a implementação do Novo Ensino Médio para as turmas de 1ª série, a partir do ano letivo de 2022, utilizando o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), a coordenação estadual apresentou os seguintes tópicos-chave resultantes desta formação, conforme quadro 14 a seguir.

Quadro 14 - Principais pontos debatidos na formação continuada.

✓	Implementação da Matriz Curricular do Novo Ensino Médio à luz do Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA), para as turmas de 1ª série — Novo Ensino Médio Modular NEMM;
✓	Calendário Escolar - SOME 2022;
✓	Continuidade da matriz curricular vigente para as turmas de 2ª e 3ª séries, até a sua terminalidade em 2023;
✓	Reorganização de blocos de disciplinas em atendimento ao Novo Ensino Médio Modular;
✓	Reorganização de todos os Circuitos do SOME em atendimento às 80 novas implantações do SOME para funcionamento em 2022;
✓	Organização da lotação do 1º Módulo do SOME pela Coordenação Estadual do Sistema de
✓	Organização Modular de Ensino em 2022;
✓	Reordenação de Circuitos com 4 localidades em todo estado;
✓	Política Pública de expansão de 80 novas localidades do SOME.
✓	Necessitando de uma nova ordem na organização das equipes de professores, para atuarem na proposição do Novo Ensino Médio — Modular, por blocos de disciplinas e áreas de conhecimento, estamos enviando às URES as planilhas de lotação por circuitos organizadas por esta CESOME referente ao 1º Módulo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), a partir de Alves (2022).

A respeito, o Caderno Orientador para Nucleação da Formação Geral Básica - Etapa Ensino Médio - Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Pará (2022)⁹⁰, organizado pela SEDUC/PA, a implementação da Matriz Curricular do Novo Ensino Médio, baseada no Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA), integrou o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) em uma nova estrutura educacional em eixos principais como a perspectiva sócio-histórica, o protagonismo juvenil, a formação humana integral dos estudantes, a preparação para o mundo do trabalho, a interdisciplinaridade e a formação de professores (PARÁ, 2022).

Nesse contexto, as múltiplas identidades que caracterizam o SOME, moldadas pelos processos culturais, econômicos e sócio-históricos das comunidades atendidas, serão

⁹⁰ Disponível em:

< https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/CADERNO_FGB_04_05_2022-5e3ce.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

consideradas nos percursos de ensino-aprendizagem. A educação no Novo Ensino Médio Modular (NEMM) busca promover a reflexão e a intervenção no mundo e nas comunidades, através de uma compreensão histórica que reconhece e valoriza os sujeitos coletivos populares, suas produções de saberes, culturas, modos de pensar e histórias, situadas nas diversidades da região Norte, assim:

Sob essa perspectiva é que professoras e professores, que atuam no Sistema Modular, construirão como atividade do currículo flexível, junto com alunas e alunos, Projetos Integrados Educacionais (PIE), Campos de Saberes e Práticas Eletivas (CS) e Projetos de Vida (PV) voltados à realidade amazônica, às experiências dos sujeitos comunitários, com o intuito de contribuir para a formação de lideranças engajadas na transformação social, promovendo ao final de cada módulo uma culminância, onde serão apresentados os resultados práticos do currículo flexível. Neste sentido, a organização do SOME, a partir da nova matriz curricular, promove reorganização dos blocos de disciplinas e a continuidade da matriz curricular vigente para as turmas de 2ª e 3ª séries, até sua terminalidade em 2023, considerando que a implementação do NEMM acontecerá de forma gradativa, iniciando com a 1ª série do ensino médio, no ano letivo de 2022. A nova matriz curricular do SOME apresenta quatro blocos (módulos do SOME), cada um contemplando duas Nucleações (Formação Geral Básica e Formação para o Mundo do Trabalho). No campo das áreas de conhecimento estão elencadas as Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A matriz também engloba os Campos de Saberes e Práticas. (PARÁ, 2022, p. 48).

Conforme destacado por Carneiro Neto (2020), o ano de 2023 representou um período marcante devido à reestruturação na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Nesse processo de transformação, as Unidades Regionais de Ensino (URE's) e as Unidades SEDUC na Escola (USE's) passam a ser oficialmente denominadas Diretorias Regionais de Ensino (DREs). Essa mudança foi realizada em estrita conformidade com a Lei Estadual n.º 9.901⁹¹, promulgada em 03 de maio de 2023. O quadro 15 apresenta as principais modificações estabelecidas por esta legislação.

⁹¹ Disponível em: <<https://abrir.link/vgIFX>>. Acesso em: 24 abr. 2024.

Quadro 15 - Principais modificações feitas pela Lei n.º 9.901/2023.

✓	Artigo 1º -* Em conformidade com a Lei Estadual nº 9.901 de 03 de maio de 2023, as Unidades Regionais de Ensino (URE's) e as Unidades SEDUC na Escola (USE's) passam a ser denominadas Diretorias Regionais de Ensino;
✓	Art. 2º* - Ficam identificadas as áreas de circunscrição das Diretorias Regionais de Ensino (DREs) na conformidade do Anexo I desta Instrução Normativa;
✓	Art. 3º* - As Diretorias Regionais de Ensino (DREs), em suas respectivas áreas de circunscrição e em articulação com o Secretário da Educação e demais unidades centrais da Secretaria de Estado da Educação, são consideradas unidades descentralizadas, responsáveis pela gestão, coordenação e acompanhamento das unidades escolares sob sua jurisdição;
✓	Parágrafo único. Os Dirigentes Regionais de Ensino poderão ser ordenadores de despesas no âmbito de suas respectivas áreas jurisdicionadas.
✓	Art. 4º - Integram as Diretorias Regionais de Ensino (DREs) as seguintes Coordenadorias Regionais por Área Específica:
	I - Coordenadoria Pedagógica, que será responsável por coordenar as ações de cunho pedagógico que envolvam as escolas sob sua jurisdição;
	II - Coordenadoria de Planejamento, Gestão e Finanças, que será responsável por coordenar as ações que envolvam a gestão de recursos financeiros e humanos sob sua jurisdição;
	III - Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços, que será responsável por acompanhar as ações que envolvam manutenção, obras, alimentação e transporte escolar e demais serviços de apoio ao funcionamento das unidades escolares sob sua jurisdição.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), a partir da Lei Estadual n.º 9.901, datada de 03 de maio de 2023.

O quadro acima demonstra que a Lei n.º 9.901/2023 trouxe diversas modificações no âmbito da educação paraense, destacando-se: a Mudança de nomenclatura das Unidades Regionais de Ensino (URE's) e das Unidades SEDUC na Escola (USE's); identificação de áreas de circunscrição das DREs; descentralização e responsabilidades para as Diretorias Regionais de Ensino, que passam a ser consideradas unidades descentralizadas, assumindo a gestão, coordenação e acompanhamento das unidades escolares sob sua jurisdição; ordenadores de despesas, os Dirigentes Regionais de Ensino, teriam a responsabilidade de serem ordenadores de despesas em suas respectivas áreas jurisdicionadas, ou seja, têm autoridade para aprovar e gerir os gastos financeiros relacionados às atividades educacionais (PARÁ, 2023; CARNEIRO NETO, 2020).

Quanto a estruturação das DREs, em Coordenadoria Pedagógica, o responsável por coordenar as ações de natureza pedagógica passaria a ter a missão de aprimorar a qualidade do ensino e a formação dos estudantes. Por outro lado, a Coordenadoria de Planejamento, Gestão e Finanças, encarregada de coordenar as ações relacionadas à gestão de recursos financeiros e humanos nas escolas sob sua jurisdição, passou a visar a eficiência administrativa e o melhor aproveitamento dos recursos disponíveis (PARÁ, 2023; CARNEIRO NETO, 2020).

Por fim, a Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços passou a acompanhar as

ações envolvendo a manutenção, obras, alimentação, transporte escolar e demais serviços de apoio ao funcionamento das unidades escolares sob sua jurisdição, visando assegurar um ambiente propício para a educação. Essas modificações visam fortalecer a gestão educacional, descentralizando responsabilidades e promovendo uma maior adequação das ações às especificidades regionais, com foco no aprimoramento do ensino e da aprendizagem (PARÁ, 2023; CARNEIRO NETO, 2020).

Assim, a partir desta nova reestruturação, o SOME Santarém passou a atuar em 2023 em 64 localidades, que estão distribuídas por 13 circuitos e cada circuito é composto por 4 (quatro) localidades, distribuídas pelas regiões do SOME Santarém, conforme o quadro 16, a seguir.

Quadro 16 - Relação dos circuitos, localidades e região que atendem no SOME de Santarém.

CIRCUITOS SOME SANTARÉM 2023		
Circuito	Localidades	Região
Circuito 1	Costa do Tapará	Várzea
	São Pedro do Uruari	Lago Grande
	Tapará Grande	Várzea
	São Pedro	Rio Arapiuns
Circuito 2	Aracuri	Lago Grande
	Piracaoera	Várzea
	Poço Branco de Ituqui	Planalto
	Cachoeira do Aruã	Rio Aruã
Circuito 3	Boim	Rio Tapajós
	Inanu	Lago Grande
	Arapixuna	Região do Arapixuna
	Pedra Branca	Rio Tapajós
Circuito 4	Santa Maria do Tapará	Várzea
	Urucureá	Rio Arapiuns
	Santana do Ituqui	Planalto
	Surucua	Rio Tapajós
Circuito 5	São Ciríaco do Urucurituba	Várzea
	Pindorama	Lago Grande
	Santarém-Miri	Planalto
	São Francisco	Rio Arapiuns
Circuito 6	Boca de cima do Aritapera	Várzea
	Socorro	Lago Grande
	Carariacá	Região do Arapixuna
	Amorim	Rio Tapajós
Circuito 7	Correio do Tapará	Várzea
	Guajará	Região do Arapixuna
	Murumuru	Planalto
	Suruacá	Rio Tapajós
Circuito 8	Saracura	Várzea
	São Jorge	Lago Grande
	Cícero Mendes	Planalto
	Parauá	Rio Tapajós
Circuito 9	Anã	Rio Arapiuns
	Ajamuri	Lago Grande
	Guaraná	Planalto

	Brasil	Rio Arapiuns
Circuito 10	Aritapera	Várzea
	Aracy	Lago Grande
	Gorete	Rio Arapiuns
	São Miguel	Rio Arapiuns
Circuito 11	Mentae	Rio Arapiuns
	Arapemã	Várzea
	São José do Ituí	Várzea
	Igarapé do Costa	Várzea
Circuito 12	Apacê	Município de Aveiro
	Nazaré	Município de Belterra
Circuito 13	Fé Em Deus	Rio Maró
	Cametá	Município de Aveiro
	Boa Vista do Tapará	Várzea

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da SEDUC/PA (2024).

Destacamos que o SOME Santarém presta atendimento às localidades de Apacê e Cametá, ambas pertencentes ao município de Aveiro, e também à comunidade de Nazaré, pertencente ao município de Belterra, conforme podemos constatar nos circuitos 12 e 13, no quadro acima. No entanto, o atendimento do SOME Santarém nessas localidades é direcionado exclusivamente para a lotação de professores para atender aos respectivos municípios.

Do mesmo modo, ressaltamos que tanto as localidades do SOME Santarém quanto do SOME polo Santarém (Aveiro, Belterra, Mojuí dos Campos, Santarém) de outras regiões do estado do Pará, todas são redistribuídas por circuitos, conforme estabelecido no artigo 8º da Lei n.º 7.806, de 29 de abril de 2014 e nos parágrafos 1 e 4:

Art. 8º Os professores que atuam no Sistema Modular de Ensino - SOME serão lotados com jornada integral de 40 (quarenta) horas semanais, definida no inciso III do art. 35 da Lei n.º 7.442, de 2 de junho de 2010.

§ 1º A lotação de professor do quadro docente do SOME, por circuito e módulo, será feita conjuntamente pela Direção de URE'S, Escolas Sedes, Supervisão Pedagógica, e Coordenação Geral do SOME, observando a diversidade geográfica com diferentes distâncias entre as localidades e as sedes na composição dos circuitos.

§ 4º Para fins desta Lei, denomina-se circuito o conjunto de localidades em que o professor deverá atuar durante o ano letivo, devendo na composição do mesmo priorizar o município e a URE em que o professor estiver lotado (PARÁ, 2014, *online*).

O artigo 8 e os parágrafos 1 e 4 respectivamente anunciados, destacam pontos importantes sobre a lotação com jornada de 40 horas semanais para os professores, assim como mostram uma preocupação com a diversidade geográfica que o Pará apresenta para a implementação eficiente do SOME em muitas regiões do estado.

Para Sousa (2020), as distâncias extensas e as dificuldades de acesso a certas

O mapa do município de Santarém revela que a E.E.E.F.M. São Felipe está situada na zona urbana da cidade. Seu anexo, por outro lado, encontra-se na Comunidade de Poço Branco do Ituí, a 82 km da sede da escola. Após observarmos o mapa, destacamos que foi registrado 3.786 matrículas nos quatro anexos rurais do SOME, em 2023, distribuídas da seguinte forma: 428 em Aveiro; 280 em Belterra; 2.813 em Santarém e 265 em Mojuí dos Campos (MODULAR NOTÍCIAS, 2024). A figura 28 destaca o anexo Rural São Felipe e o quantitativo de alunos matriculados⁹².

Figura 28 – Anexo Rural São Felipe e o número de alunos matriculados.

URE: 05A URE - SANTAREM			
Escola: ANEXO RURAL SAO FELIPE	Código MEC: 15177734	Diretor: ----- ---	
Endereço: COMUNIDADE POCO BRANCO ITUQUI, SN - PLANALTO	Município: SANTAREM	Bairro: PLANALTO	
CEP: 68099899	Telefone: ----- ---	E-mail: ----- ---	
CURSO	VAGAS DISPONÍVEIS	ALUNOS ENTURMADOS	ALUNO ENTURM
ENS MED SOME REGULAR (Res.191/2011)	1299	701	0
ENS MED EJA - NEM (Res.148/2021)	472	3	0
ENS MED REG SOME - NEM (Res.148/2021)	2657	2109	1
ENS FUND II CORRECAO DE FLUXO	11	0	0
TOTAL	4439	2813	1

Fonte: Modular Notícias (2024, *on-line*).

No ano de 2024, conforme relato do Modular Notícias (2024), foi criado um total de 99 Escolas Estaduais Rurais em todo o estado do Pará, por meio da Portaria n.º 07/2024 – GS/SEDUC, datada de 22 de janeiro de 2024, publicada no Diário Oficial em 1º de fevereiro de 2024. Essa decisão foi tomada considerando os termos da Resolução nº 219, de 04 de abril de 2019, emitida pelo Conselho Estadual de Educação, que versa sobre a criação, denominação e extinção de escolas públicas no Sistema Estadual de Ensino do Pará.

⁹² Disponível em:

<<https://www.facebook.com/photo/?fbid=7102084716546539&set=gm.7178306182258190&id=799299343492271>>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Na jurisdição da Diretoria Regional de Ensino - DRE Santarém, foram estabelecidas as seguintes instituições de ensino para atender aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: Escola Estadual Rural de Aveiro - INEP 15177369; Escola Estadual Rural de Belterra - INEP 15177388; Escola Estadual Rural de Mojuí dos Campos - INEP 15177556, todas classificadas com nível de complexidade 2, e a Escola Estadual Rural de Santarém, INEP 15177734, com nível de complexidade 5. A figura 29 destaca os anexos rurais do polo Santarém do SOME.

Figura 29 – Anexos do SOME polo Santarém.⁹³

15177360	Escola Estadual Rural de Aveiro	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Aveiro	Santarém	Nível 2
15177378	Escola Estadual Rural de Belterra	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Belterra	Santarém	Nível 2
15177556	Escola Estadual Rural de Mojuí dos Campos	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Mojuí Dos Campos	Santarém	Nível 2
15177734	Escola Estadual Rural de Santarém	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Santarém	Santarém	Nível 5

Fonte: Modular Notícias (2024, *on-line*).

Em 2024, segundo o *blog* Modular Notícias (2024), ocorreu a implantação do SOMEI na Aldeia São Francisco do Parauá. Através da Portaria n.º 03/2024, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), por meio da Secretária Adjunta de Planejamento e Finanças, considerando a política de expansão do ensino no Município de Santarém, que apresenta demanda apta para ingressar no Ensino Médio, conforme a conclusão do Processo n.º 2023/196256, autorizou a implantação do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) a partir do ano de 2024, na Aldeia São Francisco do Parauá, situada na Reserva Extrativista Tapajós Arapiuns (RESEX).

As aulas funcionarão nas dependências da EMEIEF Surara - Itá Tupinambá, situada na zona rural do Município de Santarém, no Território Indígena Tupinambá. A matrícula dos alunos será efetivada no Anexo Rural São Felipe, situado no Município de Santarém. A escola de vinculação do Anexo Rural expedirá, assinará e arquivará os

⁹³ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/photo/?fbid=7185001774921499&set=gm.7259477127474428&id=799299343492271>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

documentos dos alunos, conforme dispõe a Resolução n.º 813, de 11 de dezembro de 2000, do Conselho Estadual de Educação (CEE). Para atender a esta disposição, a Secretaria Adjunta de Planejamento e Finanças, em conjunto com a Diretoria de Planejamento de Rede e a DRE Santarém, providenciará junto à Coordenadoria de Organização de Rede (COR) a lotação do quadro de servidores, de acordo com a formação de turmas registradas pela Direção da Unidade de Ensino, conforme a Instrução Normativa em vigor (CARNEIRO NETO, 2024).

Em 2024, conforme relatado pelo *blog* Modular Notícias (2024), o SOME Santarém enfrenta um problema que a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) ainda não percebeu, mas que ocorrerá no ano letivo de 2024, em pelo menos cinco das 46 localidades atendidas pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no município de Santarém, sob a jurisdição da Diretoria Regional de Ensino (DRE) Santarém. As comunidades afetadas são Aracuri, Pindorama, Correio do Tapará, Cícero Mendes e São Miguel.

O problema é que, nas 6 (seis) escolas dessas comunidades, segundo Carneiro Neto (2024), só será possível atender duas turmas do Ensino Médio Modular (EMM) entre as três existentes. Uma das séries ficará sem aulas neste primeiro módulo, pois a carga horária da nova Matriz Curricular⁹⁴ só permite aos professores de Língua Portuguesa e suas Literaturas atenderem duas turmas por semana, cada uma com 20 horas/aula, totalizando 40 horas semanais, conforme a lotação no SOME (MODULAR NOTÍCIAS, 2024).

Para Carneiro Neto (2024), a situação se agrava por vários motivos, incluindo a redução do número de professores no corpo docente do SOME e a alocação de apenas um professor em cada localidade. Na comunidade de Aracuri, no Lago Grande, por exemplo, os 17 estudantes da 2ª série, turma M2MNG04, matriculados na EMEIEF Governador Alacid Nunes, não serão atendidos. Ou seja, apenas os estudantes da 1ª e 3ª série teriam aulas. Estes e outros obstáculos que o sistema de organização modular de ensino vem enfrentando desde a sua implantação precisam ser superados, afim de que possa atender as 64 localidades que o SOME Santarém é responsável pela formação a nível de ensino médio de uma número significativo de adolescentes, jovens e adultos que vivem nessas localidades.

5.1.6 Considerações finais

Nesta subseção examinamos a trajetória evolutiva do polo do Sistema de Modular de Ensino (SOME) no município de Santarém, desde sua inauguração em 1991 até o ano de

⁹⁴ Disponível em: < <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/03%20-%20SOME-8d614.pdf> > Acesso em: 23 abr. 2024.

2024, marcado pela reestruturação organizacional na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do estado do Pará.

Por meio da linha do tempo, observamos que o SOME tem desempenhado um papel fundamental na garantia do direito à educação e na promoção da formação educacional básica em diversas localidades rurais do estado, incluindo esforços para reduzir as desigualdades sociais. Apesar das limitações de recursos e das dificuldades enfrentadas durante a implementação do polo SOME em Santarém entre 1991 e 2024, fica evidente que o sistema modular tem oportunizado a seus professores e alunos a convivência em diferentes cenários da região amazônica paraense.

Desde sua implantação em 1991 em Santarém, quando ainda atendia alunos pelo ensino de 2º grau, o SOME mantém como principal característica a diversidade nas localidades que atende, onde se encontram combinações únicas de pessoas, natureza, formas de vida e culturas, o que aumenta os seus desafios por ofertar uma educação pública de qualidade e que oportunize seus egressos a seguirem os estudos na educação superior ou tenham alcançado competências necessárias para sua inserção no mundo do trabalho.

Na próxima subseção, trazemos um estudo com egressos deste Polo, mas especificamente oriundos das localidades atendidas pelo SOME Santarém, buscando identificar e analisar quem são e quantos deles conseguiram acessar o curso de graduação em uma instituição de ensino superior pública ou sem fins lucrativos, com sede neste município.

5.2 Egressos do SOME Santarém/PA: das localidades de origem ao ingresso no ensino superior santareno

Pelos caminhos de Santarém, terra amada,
O SOME forma seus filhos, jornada a jornada.
Egressos que partem das localidades de origem,
Rumo ao ensino superior, em busca de renome.

Região mapeada, perfis traçados com primor,
Dos egressos do polo, um retrato em vigor.
De 2019 a 2023, anos de persistência,
Mostrando a força e a essência dessa experiência.

Acesso ao ensino superior, sonho almejado,
Mas desafios surgem, não são ignorados.
Em Santarém, nas instituições, a jornada se inicia,
Os desafios são enfrentados, a determinação é a guia.

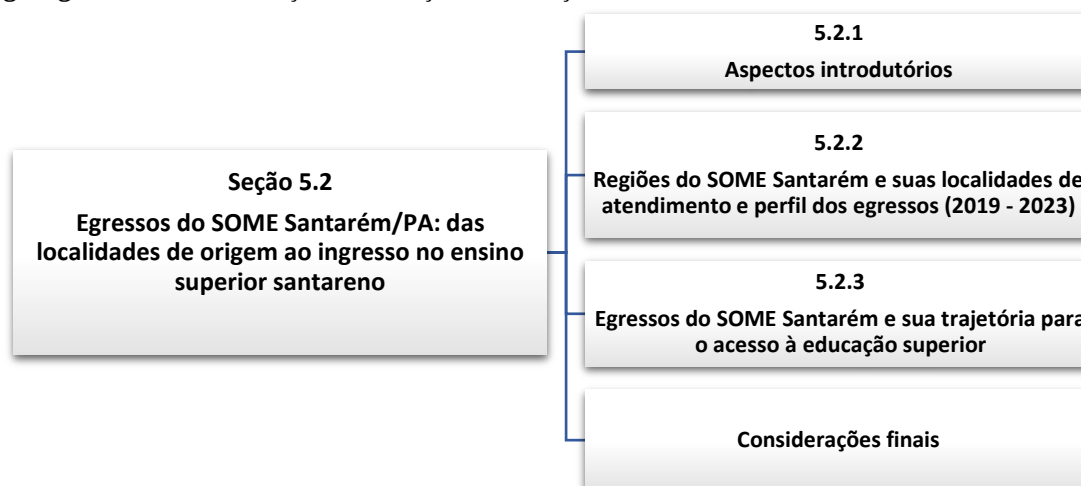
Entre livros e aulas, desafios são superados,
Egressos do SOME, pelo saber, são guiados.
Com coragem e esperança, seguem seu destino,
Levando consigo o orgulho de ser santareno.

E assim, pela estrada do conhecimento, eles trilham,
Egressos do SOME, com bravura, brilham.
Santarém os viu nascer, os viu partir,
Mas seu legado de sabedoria jamais irá extinguir.

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (2024).

Esta subseção busca apresentar as regiões, localidades de origem e traçar o perfil de egressos do SOME Santarém e sua possível inserção em cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e sem fins lucrativos com sede no município de Santarém/PA, contribuindo para identificar possíveis impactos/desafios decorrentes do seu acesso à educação superior.

Ressaltamos que os dados analisados são provenientes de pesquisa junto a documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA), principalmente os Relatórios resumidos de alunos matriculados nos anos de 2019 a 2023 e os Relatórios de resultados finais definitivos dos alunos matriculados e aprovados no 3º ano do Ensino Médio (egressos), nos mesmos anos, em relação ao SOME Santarém . Estas informações foram tratadas, categorizadas e analisadas gerando quadros, gráficos e mapas que subsidiaram a identificação desses egressos junto as listas de aprovados nos processos seletivos da Universidade Estadual do Pará (UEPA), Instituto Federal do Pará (IFPA), Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Assim, esta subseção está estruturada em 5 (cinco) subsubseções, conforme ilustrado no organograma 20, a seguir.

Organograma 20 – Distribuição da subseção 5.2 da seção 5.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

5.2.1 Aspectos introdutórios

A educação desempenha um papel estratégico na transformação social e no desenvolvimento das sociedades, especialmente nas localidades situadas em regiões distantes e de difícil acesso da Amazônia paraense. O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) - política pública educacional que chegou em Santarém/PA, em 1991, em resposta às demandas educacionais das áreas rurais antes negligenciadas, distantes do centro urbano do município e de difícil acesso, permitindo com que jovens tivessem a oportunidade de continuarem seus estudos por meio do ensino médio modular e, com isso, viessem aumentar suas chances de ingresso no ensino superior. Neste contexto, os egressos do SOME representam não apenas um possível impacto dessa política educacional ao longo de mais de 40 anos de existência, mas também a esperança de acensão acadêmica e melhoria das condições de vida em suas localidades de origem.

O termo “egresso” possui sua origem etimológica no latim “*egressus*” e, segundo o dicionário Priberam (2023, *on-line*)⁹⁵, significa:

- (1) Indivíduo que saiu, que se afastou;
- (2) Que deixou de fazer parte de uma comunidade;
- (3) Indivíduo que deixou o convento;
- (4) Indivíduo que sai em liberdade depois de cumprir uma pena de prisão;
- (5) Acto ou efeito de sair ou de se afastar. = Afastamento, Retirada, Saída.

Na esfera educacional, Pena (2000, p. 2) anuncia que o setor de Registro Escolar

⁹⁵ Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/Egresso>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

do Departamento de Ensino Superior do CEFET/MG caracteriza o termo “egressos” como:

- a) os discentes graduados que concluíram todas as disciplinas do currículo e que tenham colado grau, portanto portadores de diplomas oficializados pela Instituição;
- b) os discentes desistentes;
- c) os discentes transferidos;
- d) os discentes jubilados.

Em consonância, Sousa (2023) ressalta que o termo "egresso" é direcionado para aqueles que se formaram ou deixaram uma instituição, recebendo o *status* de formado, graduado, que concluiu um curso ou mesmo chamado de ex-aluno. Para a autora, ser egresso significa ser portador de um diploma de conclusão de curso e, ao ser um diplomado, este egresso se torna uma peça importante, isto é, um indicador da qualidade do ensino oferecido por uma dada instituição. A esse respeito, Gonçalves (2021) enfatiza que quando o aluno conclui a educação básica, um curso técnico, uma graduação ou uma pós-graduação, ele continua a exercer uma forte influência sobre a instituição formadora, pois o impacto de sua formação é percebido na sociedade. Portanto, segundo a autora, é crucial que a instituição procure acompanhar os passos de seus egressos mesmo após a conclusão de seus respectivos cursos.

De acordo com Coelho e Oliveira (2012), a relação entre a universidade e a sociedade pode ser concretizada por meio dos egressos, pois, a partir do título recebido, eles representam profissionalmente a instituição formadora em qualquer lugar do mundo onde exerçam sua profissão, por meio de um documento legal chamado diploma de conclusão de curso. Neste sentido, Gonçalves (2021) defende que estudar egressos é considerado pela literatura como algo extremamente relevante, pois possibilita que a instituição formadora esteja ciente de como está sendo sua representação na sociedade por meio desses formados, que, ao se formarem, estabelecem um "elo" para a vida toda entre a instituição e a sociedade.

Entretanto, Pena (2010) diz que ainda há poucos estudos relacionados aos egressos, especialmente no que diz respeito à sua inserção em instituições de ensino superior, dificultando assim a compreensão dos processos formativos que fazem parte do cotidiano dos egressos e suas relações sociais vivenciadas antes do ingresso em uma dada instituição.

Sobre essa escassez de estudos de egressos, especialmente quanto a inserção em instituições de ensino superior, realizamos duas revisões sistemáticas da literatura que evidenciaram a falta de estudos sobre os egressos do SOME tanto em teses e dissertações quanto em artigos, apontando uma lacuna em pesquisas relacionadas ao tema (SOUZA; BRASILEIRO, 2024). Uma análise da relação entre as políticas públicas educacionais e o

desenvolvimento regional deve oportunizar compreender os desafios que os egressos desse sistema de ensino enfrentam para continuar seus estudos e transformar suas realidades.

5.2.2 Regiões do SOME Santarém e suas localidades de atendimento

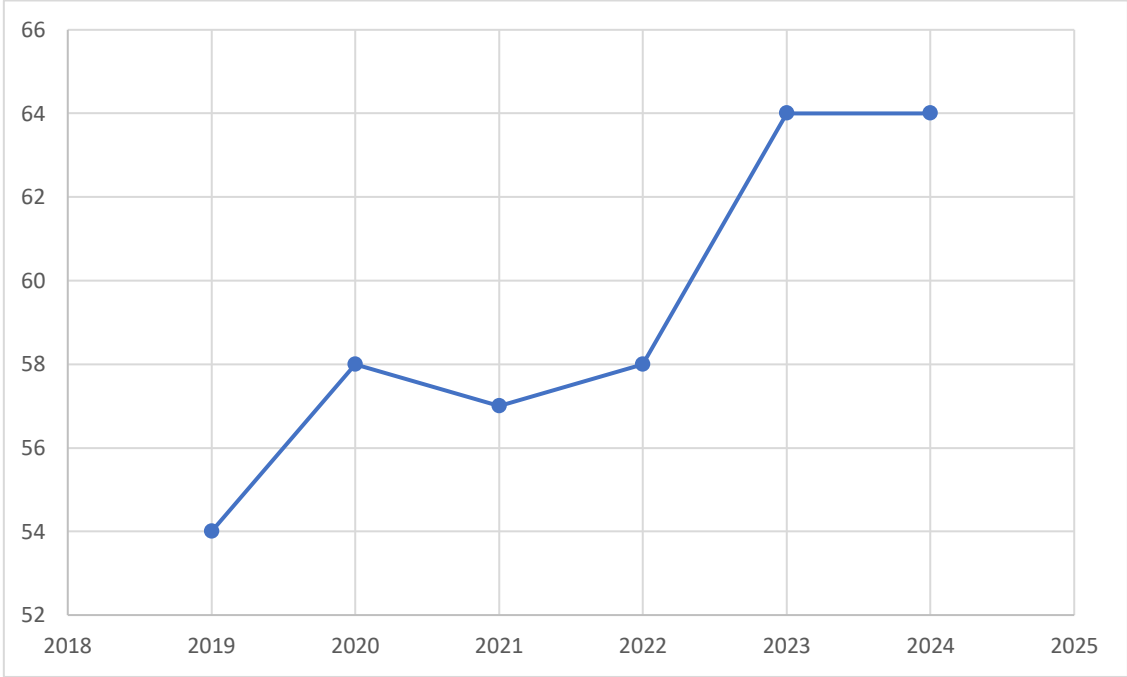
Nesta subseção procuramos situar o leitor em relação as regiões que atendem o sistema modular de ensino no município de Santarém e apresentar suas localidades de atendimento, além de trazer o número de matrículas do ensino médio modular no período estudado, assim como o número de concluintes do 3º ano e seus egressos.

Após averiguarmos os relatórios resumidos de alunos matriculados e nos relatórios finais por localidades do SOME Santarém, disponibilizados pela SEDUC/PA, constatamos que o SOME no município de Santarém no ano de 2019 estava presente em 54 localidades com a oferta de matrículas; no ano seguinte, em 2020, o número de localidades atendidas subiu para 58, devido à inclusão de 4 (quatro) novas localidades: Quilombo São José do Ituqui, Quilombo Arapemã, Comunidade Mentae Rio Arapiuns e Comunidade Vila Brasil. Em 2021 houve uma diminuição, resultando em 57 localidades, dada à desimplantação do SOME da Vila de Aracampina.

Já em 2022, o número de localidades aumentou novamente, totalizando 58, devido à inclusão da Comunidade de Boa Vista do Tapará. Em 2023, o número de localidades atendidas pelo SOME Santarém alcançou 64 localidades devido à inclusão de 6 (seis) novas, são elas: Aldeia Mapirizinho, Aldeia Atrocal, Aldeia Cabeceira do Amorim, Aldeia Enseada do Amorim, Aldeia Vista Alegre do Capixauã e Aldeia Esperança.

O gráfico 1, na página seguinte, ilustra essa variação nos últimos cinco anos (2019-2023).

Gráfico 1 – Variação do número de localidades do SOME (2019-2023).



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Podemos observar no gráfico anterior como o SOME Santarém tem aumentado o número de localidades atendidas. No quadro 17 encontram-se identificadas as 8 (oito) regiões onde o SOME está presente no município de Santarém, juntamente com a quantidade e nome das localidades atendidas em cada região.

Quadro 17 – Regiões e suas localidades atendidas pelo SOME Santarém (2019 – 2024).

Região	Área de localização	Localidades
Rio Arapiuns (16)	RESEX Tapajós-Arapiuns	Aldeia Vila Franca - Etnia Arapiun
		Vila Anã
		Vila São Miguel
		Aldeia Indígena Aningalzinho na Reserva Terra dos Encantos
		Aldeia Atrocal
		Comunidade Mentae Rio Arapiuns
	Terra Indígena Cobra Grande	Aldeia Indígena Lago da Praia
	Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE) Lago grande	Aldeia Indígena Aminã
		Aldeia Indígena Camará
		Aldeia Esperança
		Aldeia Nova Vista - Etnia Arapiun
		Vila Brasil
		Vila Goreth
		Vila Francisco
		Vila São Pedro
		Vila Urucureá
Região	Área de localização	Localidades

Rio Tapajós (14)	RESEX Tapajós-Arapiuns	Aldeia Cabeceira do Amorim
		Aldeia Enseada do Amorim
		Aldeia Mapirizinho
		Aldeia Muratuba - Tupinambá
		Reserva Indígena Solimões
		Aldeia Vista Alegre do Capixauã
		Vila Amorim
		Vila Boim
		Comunidade Jauarituba
		Vila Parauá
		Comunidade De Pedra Branca
		Vila Suruacá
		Vila Surucuaá
	Terra Indígena Cobra Grande	Aldeia Caruci Arimun - Etnia Arapiun Tapajós
Região	Área de localização	Localidades
Várzea (14)	Projetos de Assentamentos Agroextrativitas (PAE) Aritapera	Vila Aritapera
		Comunidade Boca de Cima do Aritapera
		Vila São Siriaco Urucurituba
	Projetos de Assentamentos Agroextrativitas (PAE) Ituqui	Vila Aracampina
		Vila Igarapé da Costa
	Projetos de Assentamentos Agroextrativitas (PAE) Tapará	Comunidade do Correio do Tapará
		Comunidade Costa do Tapará
		Comunidade de Santa Maria do Tapará
		Comunidade Boa Vista do Tapará
		Vila Tapará Grande
	Projetos de Assentamentos Agroextrativitas (PAE) Urucurituba	Vila Piracaoera 1 Vila Piracaoera 2
	Quilombos Arapemã	Quilombo Arapemã
	Quilombos Maria Valentina	Quilombo São José do Ituqui
	Quilombo Saracura	Vila Saracura
Região	Área de localização	Localidades
Lago Grande (8)	Terra Indígena Cobra Grande	Vila Ajamuri
	Projetos de Assentamentos Agroextrativitas (PAE) Lago Grande	Comunidade de Aracy
		Vila Aracuri
		Vila Inanu
		Comunidade de Pindorama
		Comunidade de São Jorge
		Comunidade de São Pedro do Uruari Lago Grande
		Vila Socorro
Região	Área de localização	Localidades
Planalto	Projeto de Assentamentos Corta Corda	Comunidade Cícero Mendes
	Projeto de Assentamentos Tapera Vermelha	Comunidade Poço Branco de Ituqui
	Projeto de Assentamentos Ituqui	Comunidade Santana do Ituqui
	Quilombo Murumuru	Vila Muru Muru
Região	Área de localização	Localidades

Arapixuna	Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE) Lago Grande	Vila Arapixuna
		Vila Carariacá
		Vila Guajará
Região	Área de localização	Localidades
Região do Rio Aruã	Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE) Lago Grande Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE) Aruã	Vila Cachoeira do Aruã
Região	Área de localização	Localidades
Região do Rio Maró	RESEX da Região do Rio Maró	Aldeia Cachoeira do Maró – Etnia Arapiun

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da SEDUC/PA (2024).

Com relação às 64 localidades listadas no quadro anterior, destacamos o caso da Vila Aracampina, que deixou de ser uma escola-polo no ano de 2020. Contudo, nesta pesquisa que se propõe a analisar os relatórios de resultado final por turmas (1º, 2º e 3º ano do ensino médio) das localidades do município de Santarém nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024, optamos por mantê-la na listagem analisada, pelo fato de que, apesar de ter saído⁹⁶ do SOME em 2020, os dados referentes a essa localidade pertencem ao eixo central dos relatórios desta pesquisa, onde serão analisados em conjunto com as demais localidades.

Quanto as terminologias “Aldeias”, “Aldeias indígenas”, “Vila”, “Reserva” e “Comunidades”, são mencionadas levando em conta os Relatórios Resumidos de Alunos Matriculados no Ensino Médio SOME Regular e os Relatórios Finais por turma, especificamente dos 3º anos do ensino médio, de cada localidade; ambos os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PARÁ, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) foram cedidos para esta pesquisa de mestrado. Estas terminologias estão asseguradas nos documentos oficiais e, nesta pesquisa, optamos por segui-las sem alterar nenhum dos nomes.

Com relação as localidades indígenas e quilombolas que estão situadas em Santarém e são atendidas pelo SOME, são em número de 19 e 4 (quatro), respectivamente (ver quadro 18, na página seguinte), contudo, apenas as 19 localidades indígenas (17

⁹⁶ O Documento Curricular do Estado do Pará (2021, p. 524) destaca que a desimplantação na Vila de Aracampina, localizada na área do Projeto de Assentamento Ituqui (PAE-Ituqui), às margens do rio Amazonas, na região de várzea do município de Santarém, está relacionada com as “[...] dificuldades encontradas na infraestrutura ofertada pela escola de funcionamento (municipal) e o fornecimento de transporte regular que facilita o deslocamento desse aluno para a sede do município”, o que potencializa a evasão escolar em regiões como estas, revelando outros desafios que se agregam aos já existentes e anunciados ao longo desta dissertação.

identificadas como Aldeias, uma como Reserva e a outra é chamada de Comunidade) são atendidas de forma específica pelo SOME.

Quadro 18 – Localidades indígenas e quilombolas atendidas pelo SOME Santarém.

Localidades indígenas	ALDEIA INDÍGENA AÇAÍZAL
	ALDEIA DE ANINGALZINHO NA RESERVA TERRA DOS ENCANTOS
	ALDEIA INDÍGENA AMINÃ
	ALDEIA ATROCAL
	ALDEIA CABECEIRA DO AMORIM
	ALDEIA CACHOEIRA DO MARÓ – ETNIA ARAPIUN
	ALDEIA INDÍGENA CAMARÁ
	ALDEIA CARUCI ARIMUN – ETNIA ARAPIUN TAPAJÓS
	ALDEIA ENSEADA DO AMORIM
	ALDEIA ESPERANÇA
	ALDEIA IPAUPIXUNA
	COMUNIDADE JAUARITUBA
	ALDEIA INDÍGENA LAGO DA PRAIA
	ALDEIA MAPIRIZINHO
	ALDEIA MURATUBA - TUPINAMBÁ
	ALDEIA NOVA VISTA - ETNIA ARAPIUN
	RESERVA INDÍGENA SOLIMÕES
	ALDEIA VILA FRANCA - ETNIA ARAPIUN
	ALDEIA VISTA ALEGRE DO CAPIXAUÃ
Localidades quilombolas	QUILOMBO DE ARAPEMÃ
	QUILOMBO DE SÃO JOSÉ DO ITUQUI
	VILA SARACURA
	VILA MURU MURU

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da SEDUC/PA (2024).

Na Lei n.º 7.806, de 29 de abril de 2014, há uma particularidade que atende as localidades indígenas, presente no capítulo II, intitulado "Ensino Médio Modular Indígena (SOMEI)", que dispõe sobre as diretrizes específicas para o ensino destinado às localidades indígenas. Entre os artigos desse capítulo, destaca-se o art. 11, que estabelece prerrogativas importantes para o ensino modular indígena. “O Ensino Modular Indígena será desenvolvido em aldeias indígenas, garantindo a oferta de educação de forma intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária.” (PARÁ, Lei n.º 7.806/2014 – Art. 11, p. 5).

Ressaltamos que o Ensino Médio Modular Indígena se destaca pela valorização das tradições culturais das sociedades indígenas brasileiras, reconhecendo suas especificidades e exigindo que suas escolas sejam diferenciadas das instituições voltadas para não indígenas.

O artigo 12 da Lei n.º 7.806/2014 pondera sobre a importância da

interculturalidade, incentivando a comunicação entre diferentes saberes, e enfatiza o bilinguismo, garantindo o uso da língua ancestral para preservar identidades culturais indígenas (PARÁ, 2014). Além disso, esta Lei enfatiza a aprendizagem e um currículo baseado nas práticas socioculturais de cada localidade indígena. No entanto, constatamos que o SOMEI não difere do SOME, pois ambos seguem uma mesma estrutura modular, com disciplinas ministradas em blocos, ao longo do ano letivo, sendo organizados por equipes de professores (indígenas e não indígenas), onde cada bloco corresponde a um módulo (PARÁ, 2014). Por mais que haja uma especificidade de atendimento às localidades indígenas, estas continuam sendo parte integrante do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Em outras palavras, independentemente de serem indígenas, quilombolas, ribeirinhas ou mesmo do planalto santareno, todas fazem parte do SOME.

Assim, esta política pública educacional consegue atender, de forma expressiva, as áreas rurais do município de Santarém alcançando as já anunciadas 64 localidades, distribuídas por 8 (oito) regiões, onde o SOME recebe investimentos por meio de parcerias entre os governos estadual e municipal. Para Queiroz (2010), esses investimentos são fundamentais para sustentarem o funcionamento do sistema modular em localidades que geralmente enfrentam carências e possuem infraestruturas limitadas.

Em consonância, Wanzeler e Rodrigues (2018) enfatizam que o funcionamento do SOME em áreas rurais geralmente se dá em salas de escolas municipais, cedidas para as turmas modulares nos horários ociosos, chamadas de "Escolas Polo". Entretanto, não há uma equipe gestora específica do SOME nessas localidades; ao invés disso, a gestão é realizada pela escola municipal onde o SOME está implantado. Dessa forma, mesmo que os alunos estudem em suas localidades, eles estão associados a uma "Escola Sede" na cidade de Santarém, responsável por lidar com as demandas pedagógico-administrativas em colaboração com a Diretoria Regional de Ensino (DRE) correspondente.

No tocante ao atendimento ao seu público-alvo, no ano de 2024 o SOME Santarém matriculou 3.143 novos alunos distribuídos pelas 64 localidades, sendo que 908 alunos estão cursando o 3º ano do ensino médio modular, projetando um número significativo de futuros egressos desse sistema modular até o final deste ano letivo.

A esse respeito, observamos no quadro 19 que a evolução do SOME Santarém, ao longo dos últimos 5 (cinco) anos, demonstra uma expansão significativa tanto em termos de alcance geográfico na área de cobertura rural do município de Santarém quanto na capacidade de absorção de novas matrículas, oportunizando o acesso ao ensino médio a um número maior

de estudantes.

Quadro 19 - Quantitativo de anos, localidades, alunos matriculados no 3º ano, alunos aprovados e gênero.

Ano	Nº localidades atendidas	Alunos Matriculados (1º, 2º e 3º anos)	Alunos concluentes do 3º ano	Aprovados do 3º ano (egressos)	Gênero	
					M	F
2019	54	1.790	85	71	30	41
2020	58	2.683	716	712	354	358
2021	57	2.446	778	677	332	345
2022	58	2.501	735	616	319	297
2023	64	2.810	700	690	362	328
Total				2.766	1.397	1.369
2024	64	3.143	908 (projeção)	-		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da SEDUC/PA (2024).

Ao observamos o quadro anterior notamos que a cada ano o SOME Santarém, com exceção do ano de 2021, apresentou crescimento no número de localidades atendidas; percebemos também uma oscilação no número de alunos matriculados entre os anos de 2020 (2.683 alunos), 2021 (2.446 alunos) e 2022 (2.501 alunos), o que refletiu tanto no número de matrículas quanto no número de egressos. Carneiro Neto (2012) destaca que, em abril de 2020, devido à pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, houve a paralisação total das aulas no Estado do Pará, afetando todas as instituições de ensino devido aos decretos estaduais e municipais.

Neste sentido, Melo (2021) relata que o período da pandemia expôs desigualdades profundamente enraizadas nas relações sociais, especialmente no âmbito educacional, onde o ensino e a aprendizagem foram severamente prejudicados pelas particularidades geográficas onde o Sistema Modular estava implantado. Como medida para prevenir resultados negativos em relação à reprovação, o governo do Estado do Pará impôs a Resolução n.º 20, de 18 de janeiro de 2021⁹⁷, visando reorganizar o calendário letivo por meio de um conjunto de decisões à situação excepcional da pandemia. Entre as determinações estava a adoção do ensino remoto como modalidade importante para o momento, além de não reter alunos, desde que estes cumprissem os requisitos mínimos avaliativos, o que atenuaria os índices de reprovação no Estado (PARÁ, 2021).

De acordo com Melo (2021), a interação via ensino remoto fez com que muitos alunos residentes em localidades distantes não tivessem acesso à telefonia móvel, TV digital, ondas de rádio audíveis, ou mesmo da própria *internet*, ou nem possuíam dispositivos como

⁹⁷ Disponível em:

<http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20202021%20CEEPA_0.pdf>.

Acesso em: 19 mai. 2024.

notebooks, computadores, *tablets* ou *smartphones*. Como alternativas, os professores entregavam atividades impressas e interagiam via *WhatsApp*, ou seja, recorrendo ao uso do ensino híbrido.

Entretanto, a entrega semanal de atividades nas escolas-polo pelas equipes de professores de cada módulo do SOME não abrangia a todos os alunos, pois, o transporte escolar estava suspenso e muitos alunos não conseguiam chegar à escola, exceto aqueles que moravam nas proximidades ou tinham transporte próprio, ou alternativo. A interação via *WhatsApp* também era limitada, já que apenas uma pequena parcela dos alunos detinha acesso à internet, e muitos compartilhavam o celular com outros membros da família, dificultando a estipulação de prazos e horários para as atividades. Em casos mais graves, a inexistência de um aparelho celular impossibilitava qualquer comunicação, seja para avisar sobre a entrega e devolução das atividades, seja para interagir sobre o conteúdo ministrado (MELO, 2021).

Esse contexto, mesmo que atenuado devido as medidas municipais e estaduais, ainda gerou problemas relacionados a evasão, desinteresse, logística, medo e angústia, o que contribuiu para que o número de matriculados no ano de 2020 (2.683 alunos) fosse superior ao de 2021 (2.446 alunos); porém, quanto ao número de alunos cursando o 3º ano do ensino médio no ano de 2020 (716 alunos), foi menor do que em 2021 (778 alunos), o que também refletiu no número de egressos, resultando uma diminuição: 2020 (712) e 2021 (677).

É importante ressaltar que durante o período estudado o SOME Santarém formou 2.766 alunos, sendo 1.397 do sexo masculino e 1.369 feminino no total das 64 localidades atendidas nos últimos 5 (cinco) anos, demonstrando existir um equilíbrio entre os sexos no acesso e finalização do ensino médio nas localidades contempladas por esse sistema modular. Contudo, ao analisar a faixa etária desses egressos, pudemos perceber que há uma variação correspondente a três gerações entre o mais velho (63 anos) e o mais jovem (16 anos) em relação a suas idades ao concluírem o ensino médio pelo SOME Santarém.

Ao analisar o quantitativo de egressos por faixa etária, verificamos que há um número significativo com idades entre 17 e 19 anos (2400) quando concluíram o seu ensino médio no período estudado, sendo que 20 egressos tinham apenas 16 anos de idade. A maior concentração de jovens concluintes encontra-se na idade de 18 anos (1395) ao finalizarem os estudos nesse nível de escolarização. Entretanto, houve um número também elevado de jovens e adultos (340) que conseguiram concluir o ensino médio modular, estes as idades variaram entre 20 e 59 anos, tendo apenas uma idosa com 63 anos de idade entre eles. Dados que nos fazem refletir sobre como o SOME buscou contemplar as especificidades da

modalidade de Jovens e Adultos (EJA) durante o processo formativo desses egressos.

Estes dados nos mostram um contingente importante de adolescentes, jovens e adultos com possibilidades de ingresso em um curso de graduação. Esse passou a ser um dos objetivos desta dissertação de mestrado em sociedade, ambiente e qualidade de vida.

Na próxima subseção, vamos relatar esse movimento de busca a eles, situar as regiões e localidades onde estes egressos cursaram o ensino médio modular e apresentar as Instituições de Ensino Superior que puderam oportunizar esse acesso e seus processos seletivos.

5.2.3 Egressos do SOME Santarém e sua trajetória para o acesso à educação superior

Nesta subseção buscamos localizar e traçar o perfil dos egressos do SOME Santarém (2019 – 2023) que tiveram acesso a uma vaga em cursos de graduação através dos processos seletivos (2019 – 2024) das IES públicas ou sem fins lucrativos com sede neste município. Pretendemos com isto revelar a sua região/localidade de origem nos aproximando da trajetória percorrida por eles para o ingresso na educação superior santarena.

Estas informações nos auxiliam a entender como essa política pública educacional vem contribuído para ampliar o acesso ao ensino superior público e/ou sem fins lucrativos no município de Santarém, oeste do Pará, nos últimos anos. Em muitos casos, esses egressos são os primeiros de suas famílias a concluírem o ensino médio e ingressarem em uma instituição de ensino superior.

Este fato não é diferente de muitas famílias brasileiras. O país é um dos mais desiguais do planeta. Um dado significativo é o índice de Gini do rendimento domiciliar *per capita*, que em 2019 foi de 0,5435 no Brasil e, neste mesmo ano, a metade da população brasileira percebia apenas 15,6% dos rendimentos observados, enquanto o rendimento domiciliar *per capita* médio da população preta ou parda foi cerca de metade dos valores recebidos pela população branca, demonstrando desigualdades raciais históricas e estruturais da nossa sociedade. De acordo com dados do INEP (2022), os ingressantes no ensino superior das faixas mais pobres da população representavam 1% dos alunos em 1995, esse número passou para 5% em 2016; porém, o crescimento se estagnou a partir desse período e em 2019 essa parcela de brasileiros ocupava apenas 5 (cinco) a cada 100 vagas nos cursos de graduação de instituições de educação superior no país.

Segundo Tischer, Turnes e Rocha (2020), as Instituições de Ensino Superior (IES) são chamadas a contribuir com as regiões onde estão inseridas, indo além da formação

profissional. Independentemente da diversidade de centros, universidades, faculdades e institutos presentes no território, e de seu tamanho, prestígio ou organização administrativa, seja pública ou privada, as IES, no contexto da expansão de novas instalações universitárias, campi, cursos de graduação e pós-graduação, vagas e matrículas, a partir dos anos 2000 foram reconhecidas como "motores" capazes de dinamizar regiões e localidades, incluindo municípios economicamente estagnados.

Neste sentido, diante da realidade revelada pelos dados nacionais e pelos documentos oficiais disponibilizados pela SEDUC/PA, dentre eles os Relatórios resumidos de alunos matriculados no SOME Santarém e os Relatórios finais por localidades do SOME Santarém, ambos referentes ao período de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, nos empenhamos a identificar o quantitativo de estudantes egressos do SOME (2.766) nas localidades contempladas por este sistema de ensino modular nas 8 (oito) regiões do município de Santarém com vistas a localizar aqueles que conseguiram acessar, no período de 2019-2024⁹⁸, a uma vaga de curso de graduação em uma das Instituições de Ensino Superior Pública ou sem fins lucrativos, localizadas no município de Santarém. Neste município, que é um polo estudantil da região Oeste do Pará, estão instaladas a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e a Universidade Estadual do Pará (UEPA) - campus Santarém, além do Instituto Federal do Pará (IFPA) - campus Santarém e do Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES), este último é uma IES sem fins lucrativos. A seguir, trazemos uma breve contextualização das Instituições envolvidas neste estudo de mestrado acadêmico na área interdisciplinar da CAPES.

Em relação à Universidade do Estado do Pará (UEPA), destacamos que foi criada em 1993 a partir da fusão das Faculdades Estaduais de Enfermagem, Medicina, Educação Física e Educação. Desde então, a UEPA tem se destacado em ensino, pesquisa e extensão, abrangendo três grandes áreas: Saúde, Educação e Tecnologia (UEPA/PDI, 2017). De acordo com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2017-2027), a UEPA possui uma estrutura multicampi composta por 20 campi (UEPA/PDI, 2017). Em Santarém, a UEPA possui o Campus XII, inaugurado no dia 22 de outubro de 1998, iniciando suas atividades com o curso de Educação Física. Posteriormente, foram instalados novos cursos, como Música, em 2000; Enfermagem, em 2001, e Fisioterapia, em 2002 (UEPA, 2015), buscando atender às

⁹⁸ Durante essa busca, verificamos nas listas de aprovação dos processos seletivos das Instituições de Ensino Superior pesquisadas que haviam também egressos do SOME Santarém de anos anteriores, porém, que ingressaram no período analisado, o que nos levou a incluí-los na amostra do estudo.

necessidades da região Oeste do Pará e promover o desenvolvimento amazônico (MARDOCK, 2018).

Segundo o Relatório Anual de Gestão da UEPA (2023), desde 2015 apenas os candidatos que realizam as provas do Enem podem participar do Processo Seletivo (PROSEL) da UEPA. O ingresso nos cursos de graduação também ocorre por meio do Prise, destinado aos alunos que ainda estão cursando o ensino médio. No entanto, com a adesão ao Enem, a partir de 2016, apenas a terceira e última etapa do Prise foi aplicada, oferecendo uma oportunidade para candidatos que realizaram as etapas anteriores nos anos anteriores (UEPA/RELATÓRIO ANUAL DE GESTÃO, 2023).

De acordo com o Estatuto do Instituto Federal do Pará (IFPA, 2009), o mesmo foi estabelecido pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o Instituto possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica, patrimonial e disciplinar. O estatuto define o IFPA como uma instituição de educação superior, básica e profissional, com uma estrutura pluricurricular e multicampi especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diversas modalidades de ensino, combinando conhecimentos técnicos e tecnológicos com práticas pedagógicas, conforme a legislação educacional atual preconiza (IFPA/ESTATUTO, 2009).

Em relação ao IFPA - campus Santarém, foi implantado em 2010. Conforme informações do seu *site* (2023), promove educação pública de alta qualidade, formando cidadãos responsáveis e profissionais qualificados em diversos níveis, modalidades e áreas do conhecimento. Entre seus objetivos, se destaca o desenvolvimento de ciência, tecnologia e inovação, sempre com foco no desenvolvimento sustentável, equitativo, social e inclusivo. A missão da instituição é formar profissionais com habilidades técnicas e empreendedoras, por meio do trabalho de profissionais dedicados que integram a instituição (IFPA/CAMPUS SANTARÉM, 2023).

Quanto ao ingresso em seus cursos, de acordo com o *site* do IFPA, o candidato pode entrar na instituição por meio de Processo Seletivo da instituição ou pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU):

Processo Seletivo: concorrência entre candidatos a vagas nos cursos técnicos, na modalidades Subsequente (para candidato que já concluiu o ensino médio), Integrado ao Ensino Médio (para menores de 18 anos) e Integrado ao Ensino Médio EJA (para maiores de 18 anos).

SISU: sistema informatizado do MEC no qual instituições públicas de ensino

superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem. Os editais referentes aos Processos Seletivos estão distribuídos por unidade administrativa e também no sistema de inscrições *on-line*.
(IFPA, 2009 *on-line*)

De acordo com o *site* do Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES), a instituição filantrópica foi fundada em 2001 como parte da Fundação Esperança, idealizada pelo Frei Lucas Tupper, na década de 1970. Inicialmente focada em atendimentos de saúde na Amazônia, sua missão foi expandida para incluir a educação. O IESPES oferece 15 cursos de graduação e programas de pós-graduação, formando mais de 5 (cinco) mil profissionais que atuam em Santarém, na região e em outros estados do Brasil (IESPES, 2021). O Processo Seletivo no IESPES ocorre duas vezes ao ano. No início do ano, início de fevereiro, e no meio do ano, início do mês de agosto; a quantidade de vagas anuais/semestrais para cada curso é determinado/autorizado pelo MEC e o processo acontece por meio do vestibular (uma redação) ou transferência; porém, a instituição não disponibiliza cotas, ainda que sejam dadas bolsas de estudo após o ingresso (por meio de processo estabelecido em edital), pois é uma instituição sem fins lucrativos (IESPES, 2024, *online*).

Por último, apresentamos a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, como parte do programa de expansão das universidades federais (REUNI), a partir da incorporação do Campus de Santarém da UFPA e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra), as quais mantinham atividades na região Oeste paraense. A UFOPA marcou sua presença como a primeira Universidade federal a ter seu campus sede no interior da Amazônia brasileira, situado em Santarém, nascendo multicampi, com uma abrangência regional que se estende aos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná (GOMES, 2020).

Segundo o Plano de desenvolvimento institucional da UFOPA (2024), a Universidade tem oferecido 44 cursos de graduação, incluindo os novos e aqueles herdados da estrutura da UFPA/Santarém/Campus Rondon e da UFRA/Santarém/Polo Tapajós, que abrangem bacharelados, com especializações específicas, programas interdisciplinares e licenciaturas. Tanto a graduação quanto a pós-graduação estão distribuídas em 7 (sete) unidades acadêmicas, compostas por institutos temáticos: Ciências da Educação (ICED), Ciências da Sociedade (ICS), Ciências e Tecnologia das Águas (ICTA), Biodiversidade e Floresta (IBEF), Engenharia e Geociências (IEG), Saúde Coletiva (ISCO) e, mas

recentemente, Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural (IFII)⁹⁹.

Sua área de abrangência é composta por 20 (vinte) municípios, a saber: Santarém (sede), Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Oriximiná, Óbidos, Aveiro, Belterra, Brasil Novo, Curuá, Faro, Jacareacanga, Novo Progresso, Placas, Prainha, Rurópolis, Terra Santa, Trairão e Uruará. Possui população total estimada de 1.065,274 habitantes (IBGE, 2022), o que corresponde a 12,8% da população do estado do Pará – área que envolve uma ampla população de povos e comunidades tradicionais. De acordo com o Censo de 2022, na Região Norte a população indígena é de aproximadamente 753.357 habitantes (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UFOPA 2024-2031, 2024, p. 21).

Quanto ao ingresso na UFOPA, Pereira e Brasileiro (2021) destacam que, entre 2010 e 2011, os alunos ingressavam nos cursos de graduação da UFOPA através do processo seletivo regular, onde eram inicialmente matriculados no Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) para cursar a Formação Interdisciplinar I. Em seguida, prosseguiam para os programas e cursos dos Institutos com base no Índice de Desempenho Acadêmico (IDA) de cada aluno. Esse instrumento de avaliação determinava se o estudante tinha condições de entrar no curso desejado, de acordo com sua nota e o número de vagas disponíveis. Entre 2012 e 2014, segundo Pereira e Brasileiro (2021), devido à necessidade de adequação da estrutura acadêmica, foram propostas mudanças no modelo acadêmico da UFOPA. Os alunos continuavam ingressando no Centro de Formação Interdisciplinar (CFI), atual IFII, para cursar a Formação Interdisciplinar I, mas já escolhiam o Instituto e o curso que pretendiam realizar no momento da inscrição no processo seletivo.

Desde sua criação a UFOPA busca ser uma universidade inclusiva. As modalidades de acesso aos cursos de graduação da UFOPA são:

Processo Seletivo Regular (PSR): ofertado desde 2010, nele os alunos ingressantes são selecionados com base nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem);

Processo Seletivo Especial (PSE): ofertado desde 2010, inicialmente chamado de Processo de Seleção Diferenciada, é destinado aos discentes indígenas e, a partir de 2015, também aos estudantes quilombolas. Esse processo tem como objetivo a implementação da política de inclusão dos povos indígenas e quilombolas na Ufopa, mediante reserva de vagas, por meio de processo de seleção diferenciada para os cursos de graduação da instituição. Vale ressaltar que alguns alunos indígenas, por opção, ingressam também pelo PSR (PEREIRA; BRASILEIRO, 2021, p. 101-102).

⁹⁹ Segundo Corrêa (2023), o Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural (IFII) visa integrar diversas áreas do conhecimento para construir uma abordagem interdisciplinar em seus programas acadêmicos, oferecendo ensino nas modalidades, sempre em conjunto com pesquisa e extensão. As estratégias para alcançar essa missão, envolvem promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com uma abordagem interdisciplinar e intercultural integrada aos programas da UFOPA. A formação dos egressos, baseada na interdisciplinaridade, se apoia na necessária sinergia entre teoria e prática como vetor de conhecimento (CORRÊA, 2023).

O quadro 20 ilustra com mais detalhamento os processos seletivos, o público alvo e os critérios para o ingresso nos cursos da UFOPA.

Quadro 20 – Os processos, público alvo e critérios da UFOPA.

Processos		Público Alvo	Critérios para o ingresso
Processo Seletivo Regular (PSR)		Todos os estudantes oriundos de escola pública, cotistas.	Nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
Processo Seletivo Especial (PSE)	Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI)	Estudantes indígenas autodeclarados.	Apresentação de documento de autorreconhecimento, de pertencimento emitido pelas autoridades indígenas.
	Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ)	Estudantes quilombolas autodeclarados.	Apresentação de documento de autorreconhecimento, de pertencimento emitido pelas autoridades quilombolas.

Fonte: Adaptado pelo autor (2024), a partir de Pereira (2017, p. 86).

Segundo a Resolução n.º 421 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de 26 de dezembro de 2023¹⁰⁰, que aprovou o Edital do Processo Seletivo Regular Unificado, edição de 2024, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), destaca que o ingresso pelo Processo Seletivo Regular (PSR) é destinado aos candidatos que concluíram o ensino médio tanto em instituições públicas quanto particulares do município de Santarém, da região metropolitana do município, da região de integração do Baixo Amazonas, do Oeste do Pará ou mesmo do Brasil (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO REGULAR UNIFICADO, 2023).

Enfatizamos que o Processo Seletivo Regular (PSR) é administrado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEN), com apoio das Unidades Acadêmicas, sendo supervisionado pela Comissão Permanente de Processos Seletivos (CPPS), determinada pela Portaria n.º 487, de 9 de julho de 2018¹⁰¹. Este processo seletivo é responsável por selecionar candidatos para vagas em cursos de graduação, tanto na sede da universidade quanto nos campi fora da sede do município de Santarém, nas modalidades de Bacharelados (Interdisciplinar e Profissional) e Licenciaturas, conforme a distribuição de vagas e turnos por cursos ofertados (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO REGULAR UNIFICADO, 2023).

¹⁰⁰ Disponível em: <<https://abrir.link/nZRKO>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

¹⁰¹ Disponível em:

<<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2018/727504ef8e03ae98a397d31e22522a88.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

Quanto ao ingresso na UFOPA, o candidato deve realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em uma das edições dos dois últimos anos e efetuar a inscrição no processo seletivo da universidade. Entretanto, para maior confiabilidade das informações prestadas, a UFOPA verifica a participação do candidato nas duas últimas edições do Enem, consultando o INEP com o número do CPF informado na inscrição do PSR (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO REGULAR UNIFICADO, 2023).

Em relação às fases do Processo Seletivo Regular (PSR), o candidato realiza, primeiramente, a inscrição *on-line*. Por seguinte, a comissão realiza a classificação dos candidatos conforme o quadro de vagas e turnos por curso escolhido. Em seguida, é realizado a convocação dos candidatos classificados conforme o curso pretendido. Por fim, ocorre a habilitação dos candidatos classificados e o procedimento de heteroidentificação destes (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO REGULAR UNIFICADO, 2023).

Com relação à inscrição, o candidato deverá preencher todos os dados solicitados, incluindo informações sobre seu perfil socioeconômico e seguir os procedimentos descritos no ato da inscrição, indicando a opção de curso e o turno de aula, dentre os cursos oferecidos pela universidade. Quanto ao número de vagas, o PSR 2023/2024 disponibilizou 1.448 vagas, redistribuídas da seguinte forma: 1.168 vagas para os cursos ofertados no Campus de Santarém; 36 vagas destinadas para os cursos ofertados no Campus de Alenquer; 36 vagas direcionadas para os cursos do Campus de Monte Alegre; 64 vagas destinadas para os cursos do Campus de Oriximiná; 36 vagas oferecidas para os cursos do Campus de Itaituba; 72 vagas cedidas para os cursos do Campus de Juruti e 36 vagas disponibilizadas para os cursos do Campus de Óbidos (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO REGULAR UNIFICADO, 2023).

Quanto ao sistema de ingresso por cotas sociais, o edital da Ufopa reservou 726 vagas em 2023/2024, conforme os critérios estabelecidos pela Lei n.º 12.711/2012¹⁰² e pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 18, de 11 de outubro de 2012, alterada pela Portaria Normativa do MEC n.º 9, de 5 de maio de 2017¹⁰³ (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO REGULAR UNIFICADO, 2023).

A universidade também destina pelo menos 50% das vagas ofertadas no Processo Seletivo Regular (PSR) tanto por cursos quanto por municípios, que são reservadas

¹⁰² Disponível em: <<https://abrir.link/IJWBm>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

¹⁰³ Disponível em: <<https://abrir.link/phixY>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

exclusivamente para candidatos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas aos candidatos que também tenham estudo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou que tenham obtido certificado de conclusão seja mediante resultado do Enem, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), de exames de certificação de competência e/ou por meio de avaliação de jovens e adultos realizado pelos sistemas estaduais de ensino, desde que não tenham frequentado o ensino médio em escolas privadas (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO REGULAR UNIFICADO, 2023).

Ao observarmos o quadro anterior da relação de cotas em que os alunos inscritos pelo PSR se enquadram, o edital da UFOPA (2023) salienta que os candidatos classificados para as vagas reservadas aos cotistas devem comprovar, no momento da habilitação, que atendem aos critérios de um dos grupos nos quais foram selecionados, pois, a falta de comprovação resultará na eliminação do candidato do PSR, sem possibilidade de reclassificação (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO REGULAR UNIFICADO, 2023).

Também é enfatizado pelo edital da UFOPA (2023) que não poderão concorrer às vagas reservadas os candidatos que tenham cursado parte do ensino médio em escolas particulares, mesmo que como bolsistas parciais ou integrais, conforme disposto no § 1º do art. 5º da Portaria Normativa do MEC n.º 18, de 11 de outubro de 2012¹⁰⁴ (BRASIL, 2012). Além disso, a relação de cotas mostrada na imagem anterior se aplica tanto aos candidatos do PSR quanto aos que concorrem pelo PSEI e PSEQ (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO REGULAR UNIFICADO, 2023).

O quadro 21 ilustra a relação de cotas em que os candidatos inscritos no Processo Seletivo Regular (PSR) se enquadram, de acordo as informações fornecidas no momento da inscrição.

Quadro 21 – Relação de cotas em que os alunos inscritos pelo PSR se enquadram.

GRUPO	REQUISITO
G1	Vagas reservadas a candidatos sem deficiência que cursaram integralmente o Ensino Médio em escola pública, ou ser abrangido pelos casos previstos na Portaria MEC nº 9/2017, que tenham renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita e que não se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.
G2	Vagas reservadas a candidatos sem deficiência que cursaram integralmente o Ensino Médio em escola pública, ou ser abrangido pelos casos previstos na Portaria MEC nº 9/2017, que tenham renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita e que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.
	Vagas reservadas a candidatos com deficiência que cursaram integralmente o Ensino

¹⁰⁴ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

G3	Médio em escola pública, ou ser abrangido pelos casos previstos na Portaria MEC nº 9/2017, que tenham renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita e que não se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.
G4	Vagas reservadas a candidatos com deficiência que cursaram integralmente o Ensino Médio em escola pública, ou ser abrangido pelos casos previstos na Portaria MEC nº 9/2017, que tenham renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita e que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.
G5	Vagas reservadas a candidatos sem deficiência que cursaram integralmente o Ensino Médio em escola pública, ou ser abrangido pelos casos previstos na Portaria MEC nº 9/2017, que tenham renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita e que não se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.
G6	Vagas reservadas a candidatos sem deficiência que cursaram integralmente o Ensino Médio em escola pública, ou ser abrangido pelos casos previstos na Portaria MEC nº 9/2017, que tenham renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita e que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.
G7	Vagas reservadas a candidatos com deficiência que cursaram integralmente o Ensino Médio em escola pública, ou ser abrangido pelos casos previstos na Portaria MEC nº 9/2017, que tenham renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita e que não se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.
G8	Vagas reservadas a candidatos com deficiência que cursaram integralmente o Ensino Médio em escola pública, ou ser abrangido pelos casos previstos na Portaria MEC nº 9/2017, que tenham renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita e que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas.
Vagas de Ampla Concorrência	Vagas de ampla concorrência, destinadas a todos os candidatos, independente da procedência escolar, renda familiar, raça/cor e PcD.

Fonte: UFOPA (2024, p. 6-7).

No Processo Seletivo Regular (PSR), o edital da UFOPA (2023) destaca que as vagas destinadas à ampla concorrência serão preenchidas primeiro, seguindo a ordem decrescente de classificação geral, independentemente do grupo no qual os candidatos se enquadrem, conforme as informações fornecidas no ato da inscrição. No entanto, o preenchimento das vagas por cotas sociais ocorrerá da seguinte forma:

[...] conforme os critérios definidos na Lei n.º 12.711/2012 e na Portaria Normativa MEC n. 18/2012, alterada pela Portaria Normativa MEC n. 9/2017. Dessa forma, os inscritos em cada um desses grupos concorrem entre si e ocuparão apenas as vagas reservadas para o respectivo grupo. A possibilidade de inscritos em um determinado grupo ocuparem vagas destinadas a outro está condicionada à existência de vagas remanescentes (UFOPA, 2023, p.8).

O edital da UFOPA (2023) também ressalta que, na classificação, caso não hajam aprovados em um grupo de reserva de vagas, a vaga será destinada a outro grupo e, conforme a ordem de prioridade definida no art. 15 da Portaria Normativa do MEC n.º 18/2012, alterada pela Portaria Normativa do MEC n.º 9/2017 (UFOPA/CONSEPE/ EDITAL DO PROCESSO SELETIVO REGULAR UNIFICADO, 2023).

O edital da UFOPA (2023) também enfatiza que o candidato aprovado no Processo Seletivo Regular (PSR) em grupo que se inscreveu, porém foi remanejado para

outro, deverá apresentar os documentos exigidos para o grupo de origem, exceto para de ampla concorrência. Quanto ao candidato classificado no processo seletivo como cotista, ou que foi contemplado perante os critérios de desempate de renda familiar inferior a dez salários mínimos, ou que possuir menor renda familiar no critério inicial, este candidato deverá comprovar essa condição, pois à falta de comprovação implicará na perda da vaga, sem qualquer possibilidade de reclassificação, além de estar sujeito às penalidades previstas em lei (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO REGULAR UNIFICADO, 2023). A figura 30 ilustra a relação de prioridades das cotas sociais a serem seguidas durante o Processo Seletivo Regular (PSR) da UFOPA.

Figura 30 – Relação de prioridades por cotas sociais a serem seguidas no PSR da UFOPA.

GRUPO	ORDEM DE PRIORIDADE						
	1ª.	2ª.	3ª.	4ª.	5ª.	6ª.	7ª.
G1	G4	G8	G3	G7	G2	G6	G5
G2	G4	G8	G3	G7	G6	G1	G5
G3	G4	G8	G7	G2	G6	G1	G5
G4	G3	G8	G7	G2	G6	G1	G5
G5	G4	G8	G3	G7	G2	G6	G1
G6	G4	G8	G3	G7	G2	G1	G5
G7	G4	G8	G3	G2	G6	G1	G5
G8	G4	G3	G7	G2	G6	G1	G5

Fonte: UFOPA (2023, p. 9).

Com relação ao Processo Seletivo Especial (PSE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (PSE/UFOPA 2024), o mesmo é executado também pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROEN), obedecendo às normas de edital vigente, onde conta com a colaboração da Comissão Permanente de Processos Seletivos (CPPS), designada pela Portaria n.º 487/GR-UFOPA, de 09 de julho de 2018¹⁰⁵, em conjunto com a Comissão de Avaliação dos Processos Seletivos Especiais Indígena e Quilombola (CAPSE), instituída pela Portaria n.º 35/PROEN-UFOPA, de 24 de outubro de 2024¹⁰⁶(UFOPA/CONSEPE/ EDITAL DO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL INDÍGENA, 2023).

Assim, ressaltamos que o Processo Seletivo Especial (PSE) possui duas

¹⁰⁵ Disponível em:<<https://abrir.link/xHxHG>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

¹⁰⁶ Disponível em:<<https://abrir.link/xtMlk>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

subdivisões, sendo o Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) os Estudantes indígenas autodeclarados e o Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) tendo como público alvo Estudantes quilombolas autodeclarados (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL INDÍGENA, 2023).

No contexto do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), durante a inscrição, o candidato deve preencher o formulário eletrônico de solicitação de inscrição conforme as orientações fornecidas e anexar os documentos exigidos. Entre os documentos necessários, está a Declaração de Autorreconhecimento, que deve ser preenchida e assinada pelo próprio candidato, conforme estabelecido na Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Estado brasileiro (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL INDÍGENA, 2023).

Também é exigida a Declaração de Pertencimento, que deve conter a assinatura do próprio punho de duas lideranças reconhecidas pela comunidade local, além do representante legal da Associação/Conselho/Federação, com CNPJ reconhecido pela comunidade. Outro documento necessário é a Autodeclaração de não conclusão de curso superior e/ou não vinculação com o PARFOR¹⁰⁷ e/ou não vínculo com os cursos de graduação da UFOPA antes do ingresso pelo PSEI, assinada pelo próprio candidato. As declarações devem incluir o CPF completo das duas lideranças e o CNPJ da Associação/Conselho/Federação, além do nome completo e assinatura de todos os representantes (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL INDÍGENA, 2023).

Para a inscrição no PSEI/UFOPA, o candidato deve obrigatoriamente indicar sua primeira opção de curso e pode escolher até três opções entre os cursos oferecidos neste Processo Seletivo. Se o candidato não for aprovado em sua primeira opção e tiver indicado outras opções, concorrerá às vagas remanescentes do PSEI das outras duas opções. Com relação ao número de vagas, o PSEI/Ufopa oferta 97 para os cursos de graduação, sendo 77 vagas destinadas para os cursos no Campus de Santarém e 20 vagas redistribuídas entre os campi dos municípios de Monte Alegre, Alenquer, Itaituba, Juruti, Óbidos e Oriximiná (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL INDÍGENA, 2023).

O Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) ocorre em duas etapas, sendo a primeira voltada para uma redação em Língua Portuguesa, valendo 10 pontos, com caráter

¹⁰⁷ De acordo com Souza (2021), o Parfor foi instituído em 2009 com o objetivo de promover a formação inicial e continuada de profissionais da educação na rede pública, visando resolver o *déficit* de professores diplomados nas escolas e, simultaneamente, melhorar a qualidade do ensino oferecido.

classificatório e eliminatório e a segunda direcionada para uma entrevista, também valendo 10 pontos, de caráter classificatório e eliminatório, sendo realizadas presencialmente e individualmente nos municípios de Santarém, Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Jacareacanga, por uma banca composta por no mínimo dois membros da Comissão de Avaliação dos Processos Seletivos Especiais (CAPSE) (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL INDÍGENA, 2023).

No que se refere ao Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ), cabe ressaltar que este processo também ofertou 97 vagas em 2023/2024 para os cursos de graduação da UFOPA, sendo 77 delas destinadas aos cursos do Campus de Santarém e 20 vagas para os cursos dos Campi de Alenquer, Itaituba, Juruti, Óbidos, Monte Alegre e Oriximiná (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL QUILOMBOLA, 2023).

Para o processo de inscrição no PSEQ/UFOPA o candidato deve marcar a declaração de autorreconhecimento no formulário eletrônico, segundo a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Estado brasileiro. Nesse momento, é necessário anexar ao formulário a Declaração de Pertencimento, emitida e assinada manualmente por três autoridades quilombolas devidamente identificados, pertencentes a uma Associação Quilombola, e a Autodeclaração de não conclusão de curso superior e/ou não vínculo com o PARFOR, ou qualquer outro curso de graduação, assinada pelo próprio candidato (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL QUILOMBOLA, 2023).

As declarações devem estar totalmente preenchidas, com o CPF completo das três autoridades quilombolas, o CNPJ da Associação/Conselho/Federação, além do nome completo e assinatura manual de todos os representantes. Inscrições com documentos incompletos não serão homologadas e o candidato não terá uma segunda chance. As fases do PSEQ incluem uma prova objetiva e uma prova discursiva, cada uma com peso de 10,00 pontos, de caráter classificatório e eliminatório, podendo ser realizada em qualquer município onde a UFOPA possua um campus, devendo indicar o local de realização da prova no ato da inscrição (UFOPA/CONSEPE/EDITAL DO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL QUILOMBOLA, 2023).

Dessa forma, ao conhecermos um pouco mais das Instituições de Ensino Superior que foram incluídas nesta pesquisa e suas formas de ingresso em um curso de graduação da instituição, adentramos nas regiões do SOME Santarém e fazemos uma breve explanação

sobre elas: Rio Arapiuns, Rio Tapajós, Várzea, Lago Grande, Planalto, Arapixuna, Rio Maró e Rio Aruã. Na continuação, buscamos analisar os Relatório Finais por turmas de 3º ano das localidades, situadas nestas 8 (oito) regiões, no período de 2019-2023 para identificar quantos egressos por localidade acessaram o ensino superior.

5.2.3.1 Egressos do SOME Santarém da região Rio Arapiuns

Na região do Rio Arapiuns identificamos 16 localidades que a compõe, e que estão situadas em áreas protegidas e projetos de assentamento, contribuindo para a importância ecológica, diversidade cultural e socioeconômica das localidades onde o SOME polo Santarém está implantado. Portanto, as localidades do Rio Arapiuns estão situadas entre área de conservação da RESEX Tapajós-Arapiuns, Terra indígena Cobra Grande e área de Assentamentos (Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE) Lago Grande).

Percebemos que dessas localidades, 6 (seis) estão situadas na Reserva Extrativista (RESEX) Tapajós – Arapiuns, uma das maiores Unidades de Conservação do Brasil, que abrange uma área de 647.610 hectares, conforme instituído pelo Decreto de 06 de novembro de 1998¹⁰⁸ (BRASIL, 1998). De acordo com Montag *et al.* (2014), a RESEX Tapajós-Arapiuns está localizada nos municípios de Santarém e Aveiro, na região Oeste do Pará, onde aproximadamente 34% (194.283 hectares) da reserva está no município de Aveiro, enquanto os restantes 66% (453.327 hectares) pertencem a Santarém. Os limites ocidentais da RESEX são definidos pelos rios Arapiuns, Maró e Mentai, além das glebas Mamuru e Nova Olinda e pelo Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) Lago Grande. A fronteira leste é demarcada pelo rio Tapajós.

Dessa forma, estas 6 (seis) localidades do SOME Santarém estão situadas em uma grande área de preservação criada com um sistema de cogestão entre comunidades tradicionais e indígenas, que também é conhecida por ser a única reserva extrativista em ecossistema florestal no Estado do Pará, e uma das poucas Unidades de uso sustentável com um plano de manejo consolidado, assegurando a gestão adequada dos recursos naturais pelas localidades que a compõe (AMORIM, 2022).

Observamos também a existência de uma localidade do SOME na região do Rio Arapiuns que está localizada na Terra Indígena Cobra Grande (TICG), abrangendo cerca de 8.900 hectares. A Aldeia Indígena Lago da Praia está localizada na Microrregião do Baixo

¹⁰⁸ Disponível em: <<https://abrir.link/sqcak>> Acesso em: 20 jun. 2024.

Tapajós, no município de Santarém. Esta terra indígena está especificamente inserida no assentamento agroextrativista da Gleba Lago Grande da Franca, onde a maioria da área está situada às margens do baixo Rio Arapiuns, se estendendo para o norte até o Lago Grande do Curuaí. O processo de demarcação foi finalizado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 20 de dezembro de 2018, e aguarda homologação pelo Ministério da Justiça (SILVA; DINIZ; ALENCAR, 2021).

De acordo com Brasil (2020), a Terra Indígena Cobra Grande (TICG) inclui 05 (cinco) Aldeias, habitadas por aproximadamente 583 indígenas autoidentificados, de 3 (três) grupos étnicos distintos: Arapiun, Jaraki e Tapajós, os quais falam português e estão em processo de revitalização da língua indígena Nheengatu, língua indígena amazônica geral. Assim, frisamos que esta localidade do SOME Santarém que está localizada na Terra Indígena Cobra Grande faz parte de um território que já possui demarcação, mas que aguarda a homologação de suas terras.

Por fim, também constatamos a existência de 9 (nove) outras localidades do SOME Santarém na região do Rio Arapiuns, estas estão situadas em áreas de Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE), criados pelo INCRA por meio da Portaria/INCRA/P/N^a 268, de 23 de outubro de 1996. Estes projetos foram implantados para serem destinados às populações tradicionais afim de promover a exploração de riquezas extrativas por meio de atividades economicamente viáveis e ecologicamente sustentáveis, visando consolidar a sustentabilidade por meio do uso racional dos recursos naturais, aliado à conservação do meio ambiente (INCRA *apud* SILVA, 2019). Enfatizamos que estas 9 (nove) localidades situadas em áreas de Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE) representam uma conquista, garantindo um pedaço de chão essencial para a sobrevivência e melhoria das condições de vida das populações locais, alcançado através da produção familiar, do agroextrativismo e do manejo sustentável dos recursos naturais por extrativistas e agroextrativistas.

Após conhecermos sobre as áreas de localização onde estão situadas as localidades do SOME da Região do Rio Arapiuns, com base nos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) visamos traçar o quantitativo de egressos desta nos últimos 5 (cinco) anos. Neste período, a região do Rio Arapiuns formou 520 alunos pelo SOME. No quadro 22, detalhamos as informações levantadas a partir dos documentos verificados.

Quadro 22 - A região do Rio Arapiuns, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).

REGIÃO	LOCALIDADES	EGRESSOS (2019-2023)									
		2019		2020		2021		2022		2023	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Rio Arapiuns	Aldeia Indígena Aminã	-	-	04	07	03	03	03	02	05	03
	Aldeia Indígena Aningalzinho na Reserva Terra dos Encantos	-	-	01	04	04	01	-	02	-	-
	Aldeia Atrocal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aldeia Indígena Camará	-	-	10	06	03	07	04	05	04	06
	Aldeia Esperança	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aldeia Vila Franca - Etnia Arapiun	-	-	02	01	-	-	02	03	-	-
	Aldeia Indígena Lago da Praia	06	01	02	05	03	-	-	-	-	04
	Aldeia Nova Vista - Etnia Arapiun	01	03	03	02	-	-	03	06	-	-
	Vila Anã	02	02	05	05	03	03	01	03	04	14
	Vila Brasil	-	-	-	-	-	-	08	12	04	03
	Vila Goreth	01	-	11	09	09	07	07	07	07	04
	Comunidade Mentae Rio Arapiuns	-	-	-	-	12	07	02	07	04	11
	Vila Francisco	-	-	03	06	05	06	01	04	04	06
	Vila São Miguel	02	-	08	12	06	03	13	05	09	13
	Vila São Pedro	02	-	04	05	04	-	03	04	04	04
	Vila Urucureá	-	-	11	16	08	11	03	06	06	15
	Subtotal	14	06	64	78	60	48	50	67	51	83
	Total Por Ano	20		142		108		116		134	
	Total	520									

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da SEDUC/PA (2024).

Ao fazermos as comparações entre os egressos constantes nos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região do Rio Arapiuns com os listões dos classificados nas chamadas e que efetivaram as matrículas na Universidade Estadual do Pará (UEPA), campus Santarém, entre os de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, percebemos que nenhum egresso do SOME polo Santarém foi encontrado.

Ao continuarmos as comparações entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região do Rio Arapiuns com o Processo Seletivo Unificado (PSU) Técnico/Graduação, Processo Seletivo Unificado (PSU) Técnico Integrado e Processo Seletivo Unificado, ambos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus de Santarém, durante o mesmo período de busca, também não conseguimos localizar nenhum egresso do SOME na instituição.

Ao prosseguirmos as buscas, realizamos as comparações entre os egressos dos

Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região do Rio Arapiuns com os relatórios do Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES), referentes aos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, onde conseguimos localizar 01 (uma) egressa do SOME da Vila Anã, proveniente do ano de 2016, que adentrou no IESPES no curso de Bacharelado em Enfermagem apenas no ano de 2024.

Em referência ao curso escolhido pela egressa do SOME da Vila de Anã, enfatizamos que o curso de Bacharelado em Enfermagem do IESPES visa proporcionar uma formação, com um forte compromisso com a promoção da saúde. O curso enfatiza aos discentes o exercício profissional crítico, fundamentado em pressupostos científicos e princípios éticos, com a intenção de construir uma sociedade democrática, justa e igualitária, onde o profissional de Enfermagem já formado pela instituição seja, posteriormente, responsável pelo bem-estar e pela saúde dos pacientes, oferecendo toda a assistência necessária ao seu público (IESPES/CURSO DE ENFERMAGEM, *on-line*).

Ao realizamos as comparações entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região do Rio Arapiuns com o Resultado Final do Processo Seletivo Regular Unificado (PSR), o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) e o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, frisamos que foi possível identificar a presença de egressos do SOME Santarém dentre os processos seletivos da UFOPA.

Assim, dos 520 egressos formados pelo sistema modular de ensino, ao longo dos últimos 5 (anos) na Região do Rio Arapiuns, apenas 1 (um) egresso dos 20 alunos formados no ano de 2019, continuou os estudos em uma instituição de ensino superior. Se trata de um egresso do sexo masculino, residente da Vila São Miguel, proveniente do ano de 2017, que adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Regular (PSR)/G2, no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, no ano de 2019.

Em relação a escolha do Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia feita pelo egresso do SOME da Vila São Miguel, ressaltamos que este visa aprimorar a formação de profissionais nas ciências exatas, oferecendo um curso de caráter generalista e interdisciplinar, proporcionando aos seus discentes uma formação acadêmica ampla e flexível, permitindo que o aluno faça uma escolha profissional mais madura. Alternativamente, o egresso também

poderá entrar no mercado de trabalho como um profissional generalista com o diploma de Bacharel em Ciência e Tecnologia. O caráter interdisciplinar do BI é garantido pela integração e inter-relação entre disciplinas das áreas de Ciência e Tecnologia, promovendo um diálogo contínuo entre diferentes campos do conhecimento (UFOPA/SIGAA/BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, *on-line*).

Ao continuarmos, destacamos que no ano de 2020, o SOME Santarém da região do Rio Arapiuns formou 142 alunos, dos quais apenas 5 (cinco) egressos continuaram os estudos em instituição de ensino superior, sendo 1 (um) egresso da Aldeia Indígena Lago da Praia, que adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), no curso de Licenciatura em Informática Educacional, no ano de 2021.

A respeito da escolha do curso de Informática Educacional pelo egresso do SOME da Aldeia Indígena Lago da Praia, ressaltamos que este visa formar profissionais na área de informática educacional para atuarem como professores na educação básica e tecnológica, servindo como agentes integradores no processo de ensino-aprendizagem e como profissionais técnicos proporcionem o desenvolvimento de soluções tecnológicas para a educação formal e não formal. O curso também visa atender às necessidades e peculiaridades da sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem, promovendo a compreensão dos problemas relacionados à teoria e prática da Informática Educacional. A formação do discente engloba tanto aspectos científicos, técnicos quanto humanísticos, pedagógicos e sociais, guiados por valores éticos que visem capacitar professores em informática educacional para promover a interdisciplinaridade no currículo escolar (UFOPA/INFORMÁTICA EDUCACIONAL, *on-line*).

Ao prosseguirmos, destacamos que no ano de 2020 conseguimos localizar 1 (uma) egressa da Vila Goreth, SOME da região do Rio Arapiuns, que adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) no curso de Bacharelado em Zootecnia, no ano de 2021.

Com relação ao curso de Zootecnia, escolhido pela egressa do SOME da Vila Goreth, enfatizamos que este visa formar Zootecnistas capacitados para atuarem em diversas áreas da produção pecuária, incluindo a agricultura familiar, com a habilidade de orientar e solucionar problemas considerando os interesses econômicos e a sustentabilidade, especialmente no contexto amazônico. Além disso, o curso proporcionará aos discentes o desenvolvimento de competências e habilidades para estudarem a viabilidade técnica e

econômica; desenvolverem a capacidade de saberem planejar, projetar, especificar, supervisionar, coordenar e orientar tecnicamente; assim como, prestar assistência, assessoria e consultoria; dirigir empresas e fiscaliza serviços técnicos, bem como realizar vistorias, perícias, avaliações e emitir laudos técnicos, entre outras funções (UFOPA/SIGAA/CURSO DE ZOOTECNIA, *on-line*).

Ao darmos prosseguimento, no ano de 2020 conseguimos localizar 1 (uma) egressa da Vila São Pedro, SOME da região do Rio Arapiuns, que adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ), no curso de Bacharelado em Arqueologia, no ano de 2023.

A respeito do curso de Arqueologia, escolhido pelo egresso do SOME da Vila São Pedro, destacamos que este curso oferece formação teórica em arqueologia, abordando temas que vão desde o processo de hominização e a Pré-história geral até o povoamento das Américas, a História indígena pré-colonial, a Etnohistória e a Etnologia amazônica. São discutidos no curso a História e a Teoria do Pensamento Arqueológico, a profissionalização da arqueologia, o mercado de trabalho e o papel do arqueólogo na sociedade contemporânea (UFOPA/ICS/BACHARELADO ARQUEOLOGIA, *on-line*).

Ao enfatizamos a busca no ano de 2020, conseguimos localizar 2 (dois) egressos da Vila Urucureá da região do Rio Arapiuns, que adentraram na UFOPA pelo Processo Seletivo Regular (PSR)/G2, sendo o primeiro deles no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Ambientais (BICA), no ano de 2022.

Em referência ao Curso Interdisciplinar em Ciências Ambientais, escolhido pelo egresso do SOME da Vila Urucureá, ressaltamos que este visa que os discentes possam compreender as relações entre sociedade, meio ambiente e desenvolvimento sob uma perspectiva interdisciplinar, onde após formados, possam contribuir para mudanças nos sistemas de desenvolvimento local e global, sempre buscando integrar sustentabilidade, conservação dos recursos naturais e a melhoria do desenvolvimento humano para as populações atuais e futuras (UFOPA/IFII/BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS, 2023).

Quanto a outra egressa da Vila Urucureá da região do Rio Arapiuns, adentrou na UFOPA no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia, também no ano de 2022. A respeito do Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia escolhido pela egressa do SOME da Vila Urucureá, enfatizamos que este visa aprimorar a formação dos profissionais das ciências exatas por meio da multidisciplinaridade e pela articulação entre disciplinas nas

áreas de Ciência e Tecnologia, oferecendo aos discentes uma formação acadêmica ampla e flexível focada no diálogo entre diferentes áreas de conhecimento e atividades curriculares com alta flexibilização curricular (UFOPA/SIGAA/BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, *on-line*).

Ao continuarmos, destacamos que no ano de 2021 o SOME Santarém da Região do Rio Arapiuns formou 108 alunos, dos quais apenas 2 (dois) egressos continuaram os estudos em Instituição de ensino superior pública, sendo 1 (um) egresso da Vila Goreth, que ingressou pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), no curso de Licenciatura em Geografia da UFOPA, no ano de 2022.

Em referência ao curso de Geografia, escolhido pelo egresso do SOME da Vila Goreth, destacamos que oferece formação acadêmica que visa formar profissionais com competências e habilidades para identificar e explicar a dimensão geográfica nas inúmeras manifestações do conhecimento; reconhecer escalas e manifestações de fatos, fenômenos e eventos geográficos; atuar em diversos espaços geográficos, especialmente na região amazônica; elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas; conhecer currículos e práticas de escolas de diferentes meios e etnias amazônicas; desenvolver raciocínio geográfico para leitura espacial dos fenômenos geográficos, entre outras funções (UFOPA/SIGAA/ LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, *on-line*).

Quanto à outra egressa do SOME, ano de 2021, da Região do Rio Arapiuns, ela é da Vila São Pedro e ingressou no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ), no ano de 2022. Quanto ao curso de Pedagogia escolhido pela egressa do SOME Vila São Pedro, salientamos que visa formar profissionais para a docência no campo da gestão, nos diferentes níveis e modalidades de ensino e em outras áreas afins. Além disso, o curso objetiva também estimular a concepção de atividades que venha a proporcionar pesquisas educacionais regionais e locais; possibilitar a compreensão das políticas de inclusão no contexto educativo, valorizando a diferença e a diversidade; desenvolver competências e habilidades para atuar nas inúmeras modalidades de ensino e serem capazes encontrar a solução para os problemas das realidades educacionais; estabelecer integração com a rede pública de ensino de Santarém e região, criando vínculos entre a Universidade e a Sociedade, entre outras funções (UFOPA/SIGAA/LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, *on-line*).

Em relação ao ano de 2022, o SOME da Região do Rio Arapiuns formou 116 alunos, dos quais apenas 2 (dois) egressos continuaram os estudos no ensino superior público,

sendo 1 (uma) egressa da Aldeia Vila Franca - Etnia Arapiun, que adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), no curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica da UFOPA, no ano de 2024.

A respeito do curso de Engenharia Mecânica escolhido pela egressa do SOME da Aldeia Vila Franca - Etnia Arapiun, frisamos que abrange componentes curriculares fundamentais como, por exemplo, mecânica dos sólidos, ciências térmicas, ciências dos materiais, processos de fabricação, entre outras. Embora essas áreas se interseccionem em muitas aplicações, elas diferem em metodologias e técnicas, permitindo a concepção de eixos reagrupados de formações distintas que se inter-relacionam em diferentes áreas do conhecimento para lidar com as complexidades da região Amazônica. O curso também inclui componentes de formação complementar nas áreas de engenharia mecânica, produção e processos, além de disciplinas voltadas para o desenvolvimento de projetos que integram os conhecimentos adquiridos na prática profissional (UFOPA/IEG/BACHARELADO EM ENGENHARIA MECÂNICA, 2023).

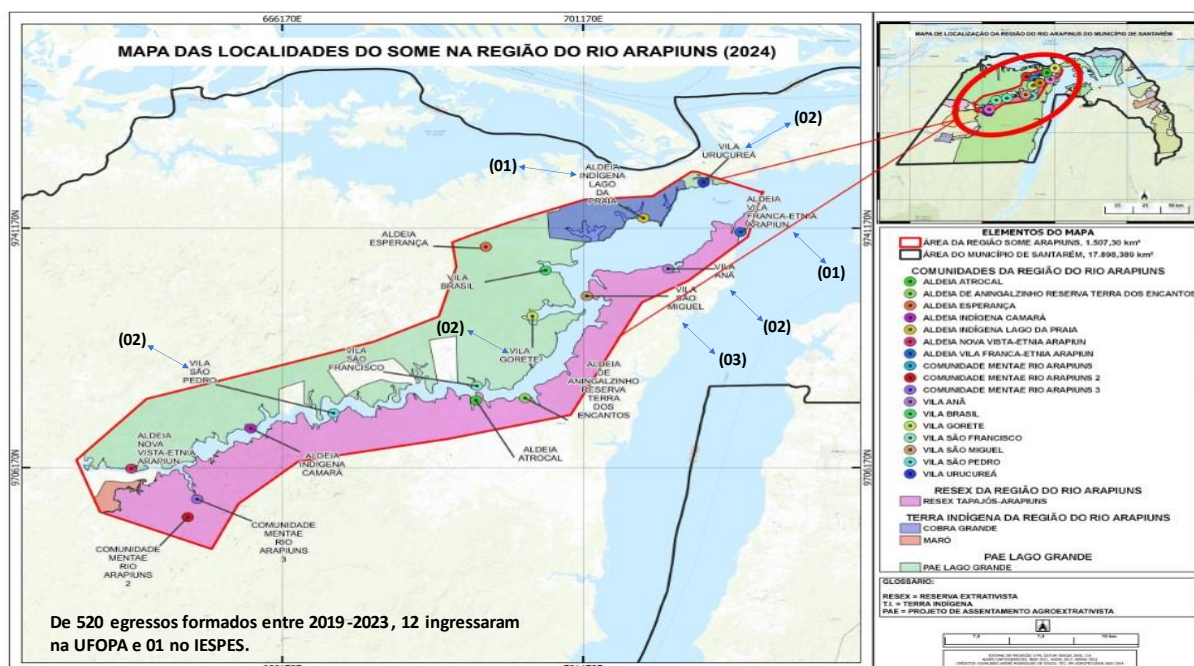
Quanto à outra egressa do SOME, da região do Rio Arapiuns, destacamos que ela é da Vila Anã e ingressou na UFOPA em 2023, no curso de Bacharelado em Engenharia Florestal, por meio do Processo Seletivo Regular (PSR)/G8. Em relação ao curso de Engenharia Florestal escolhido pela egressa do SOME da Vila Anã, destacamos que ele visa formar profissionais com uma ampla gama de conhecimentos científicos, ética, visão crítica e compreensão da economia, sociedade, política e cultura da região, com foco no uso sustentável dos recursos florestais. O curso também oferece vastos conhecimentos que proporcionarão com que os profissionais deste curso possam atuarem em empreendimentos que vão desde a proteção e conservação até a produção e utilização de recursos naturais renováveis. O profissional formado pelo curso conseguirá compreender às necessidades da sociedade em termos gerenciais, tecnológicos, socioeconômicos e organizativos, usando os recursos disponíveis racionalmente e preservando o equilíbrio ambiental (UFOPA/IBEF/ENGENHARIA FLORESTAL, 2023).

Em 2023, o SOME da Região do Rio Arapiuns formou 134 alunos, dos quais apenas 2 (dois) continuaram seus estudos em instituições de ensino superior. Ambos são egressos do SOME da Vila São Miguel e ingressaram na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) em 2024. Uma egressa adentrou no curso de Licenciatura em Pedagogia, enquanto a outra optou pelo Bacharelado em Ciências Biológicas. Sobre a escolha do curso de Ciências Biológicas pela egressa do SOME da Vila São Miguel, destacamos que

o bacharelado visa formar profissionais preparados para atender às necessidades sociais e ambientais, aos avanços científico-tecnológicos e às exigências do mercado de trabalho. O curso é fundamentado na pluralidade, flexibilidade curricular e interdisciplinaridade, com um desenho inovador que responde às demandas de uma formação acadêmica pautada por princípios éticos, responsabilidade socioambiental, direito à vida, dignidade humana, participação e solidariedade (UFOPA/ICTA/BACHARELADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2022).

O mapa 19, a seguir, ilustra a distribuição das localidades e o quantitativo de egressos do SOME da Região do Rio Arapiuns que adentraram em alguma das instituições de ensino superior públicas ou sem fins lucrativos localizadas em Santarém/PA.

Mapa 19 - Localidades e nº total de egressos da Região do Rio Arapiuns que ingressaram no ensino superior. santareno.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com colaboração de Raimundo André Souza (2024).

Em linhas gerais, o SOME da Região do Rio Arapiuns formou 520 alunos nos últimos cinco anos (2019-2023). No entanto, apenas 13 egressos continuaram seus estudos em cursos de ensino superior: 1 (um) no Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES) e 12 na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Dos 13 egressos, 4 (quatro) são do sexo masculino e 9 (nove) são do sexo feminino. Observamos também que os anos de 2019 (02 egressos), 2021 (02 egressos) e 2023 (02 egressos) tiveram os menores números de egressos do SOME Santarém na Universidade, enquanto o ano de 2022 (04 egressos) teve o maior número de egressos com acesso ao ensino superior, seguido de 2024 (03 egressos).

Em relação ao processo seletivo em que os 13 egressos da Região do Rio Arapiuns ingressaram em cursos superiores, destacamos que 6 (seis) foram na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), 2 (dois) pelo Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) e 4 (quatro) pelo Processo Seletivo Regular (PSR), este último através dos grupos G2 (02), G8 e Ampla concorrência aneas 1 (um). A única egressa do SOME que ingressou no IESPES foi selecionada por meio do processo seletivo regular, conforme o calendário semestral da instituição para novas turmas em cursos de graduação. Quanto às localidades com o maior número de egressos ingressantes na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) foi a Vila São Miguel, que se destacou com 3 (três) egressos. O detalhamento pode ser encontrado no quadro 23.

Quadro 23 - A Vila São Miguel e seus respectivos egressos (2019-2023).

Localidade	Quantidade de egressos do SOME
Vila São Miguel	- 01 egresso do ano de 2017 no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia no ano de 2019; - 01 egressa do ano de 2023 no curso de Licenciatura em Geografia, no ano de 2024; - 01 egressa do ano de 2023 no curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, no ano de 2024.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da UFOPA (2024).

A seguir, serão apresentados e analisados os dados referentes aos egressos da região do Rio Tapajós e sua localidades de atendimento ao SOME Santarém.

5.2.3.2 Egressos do SOME Santarém da região do Rio Tapajós

A Região do Rio Tapajós compreende uma área de 2.639,083 km² e possui 14 localidades do SOME Santarém, situadas em áreas protegidas, sendo 13 delas localizadas na Resex Tapajós-Arapiuns e 1 (uma) na Terra Indígena Cobra Grande. Destacamos que essas localidades do SOME na região do Rio Tapajós representam uma importante conquista, assegurando um espaço essencial para a sobrevivência das populações dessa região.

Dessa forma, com base nos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região do Rio Tapajós, no quadro 24 detalhamos o quantitativo de egressos do sistema modular de ensino que esta região possui nos últimos 5(cinco) anos.

Quadro 24 - A região do Rio Tapajós, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).

REGIÃO	LOCALIDADES	EGRESSOS (2019-2023)									
		2019		2020		2021		2022		2023	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Rio Tapajós	Aldeia Cabeceira do Amorim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aldeia Caruci Arimun - Etnia Arapiun Tapajós	-	-	04	05	03	03	01	07	04	03
	Aldeia Enseada do Amorim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aldeia Mapirizinho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aldeia Muratuba - Tupinambá	-	-	04	07	02	05	12	05	06	12
	Reserva Indígena Solimões	-	-	03	03	03	03	03	02	-	-
	Aldeia Vista Alegre do Capixauã	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Vila Amorim	01	03	08	09	12	09	09	10	14	18
	Vila Boim	-	-	13	12	05	14	11	09	12	11
	Comunidade Jauarituba	-	-	09	08	09	07	03	08	07	03
	Vila Parauá	03	-	09	08	15	11	05	15	11	17
	Comunidade de Pedra Branca	-	-	04	05	01	03	05	03	-	-
	Vila Suruacá	-	-	02	06	09	01	05	06	06	05
	Vila Surucuá	01	01	05	05	09	02	03	03	04	07
	Subtotal	05	04	61	68	68	58	57	68	64	76
	Total Por Ano	09		129		126		125		140	
	Total	529									

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da SEDUC/PA (2024).

Observamos pelo quadro anterior que a Região do Rio Tapajós nos últimos cinco anos (2019-2023) formou 529 alunos pelo SOME Santarém, sendo: 9 (nove) no ano de 2019; 129 no ano de 2020; 126 no ano de 2021; 125 no ano de 2022 e 140 no ano de 2023. Destes 529 egressos, 255 são do sexo feminino e 274 são do sexo masculino, demonstrando um equilíbrio na distribuição do acesso por gênero.

Ao executarmos as comparações entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região do Rio Tapajós com os listões de classificados e que efetivaram as matrículas na Universidade Estadual do Pará (UEPA), campus Santarém, nos anos estudados, detectamos que nenhum egresso do SOME Santarém foi encontrado.

Ao continuarmos as comparações entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região do Rio Tapajós com o Processo Seletivo Unificado (PSU) Técnico Graduação e o Processo Seletivo Unificado (PSU) Técnico Integrado e Processo Seletivo Unificado, ambos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus de

Santarém, nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, frisamos que também nenhum egresso do SOME foi encontrado.

Dando prosseguimento, ao realizarmos as comparações entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região do Rio Tapajós com os Relatórios do Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES) nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, também não encontramos nenhum egresso do SOME.

Por fim, ao fazermos as comparações entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região do Rio Tapajós com o Resultado Final do Processo Seletivo Regular Unificado 2023 (PSR), o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) e o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, constatamos a presença de egressos do SOME Santarém nesta região.

Dos 529 egressos formados ao longo de 5 (cinco) anos na Região do Rio Tapajós, 9 (nove) concluíram seus estudos pelo SOME Santarém no ano de 2019. No entanto, nenhum deles deu continuidade aos estudos em uma instituição de ensino superior pública ou sem fins lucrativos neste município.

Em 2020, o SOME da Região do Rio Tapajós formou 129 alunos, dos quais 14 egressos continuaram seus estudos em instituições de ensino superior pública federal. Entre eles, 4 (quatro) egressos da Aldeia Muratuba - Tupinambá ingressaram na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), a saber: 1 (um) no curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica em 2021; 1 (um) no curso de Licenciatura em Informática Educacional em 2022; 1 (um) no curso de Bacharelado em Engenharia Florestal também em 2022; e 1 (um) no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia em 2023.

Ao prosseguirmos com a descrição, destacamos que entre os 14 egressos do SOME da Região do Rio Tapajós em 2020, 3 (três) egressos da Vila Amorim adentraram na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI). Destes, 1 (uma) egressa foi adentrou no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em 2021.

Com relação à escolha do curso de Ciências Biológicas pela egressa do SOME da Vila Amorim, enfatizamos que visa formar profissionais que compreendam a biodiversidade em seus diferentes níveis taxonômicos, relações filogenéticas, evolutivas, e sua distribuição e interações com o ambiente. Com relação aos egressos, estes estarão aptos a atuarem na

docência, transmitindo conhecimentos em todos os níveis educacionais, desde o ensino fundamental ao médio, de forma ética e comprometida com uma formação humanística e social (UFOPA/CONSEP/PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015).

Dando prosseguimento, destacamos que outra egressa do SOME da Vila Amorim ingressou no curso de Bacharelado em Farmácia da UFOPA, em 2021. Com relação à escolha deste curso por essa egressa, ressaltamos que o curso de Farmácia visa formar profissionais de caráter crítico, generalista, humanista e reflexivo, aptos a atuarem nos mais diversos níveis de atenção à saúde. Esses profissionais são preparados para realizarem atividades relacionadas a análises clínicas, análise, controle e produção de alimentos, fármacos e medicamentos e a toxicologia. Os futuros profissionais deverão desenvolver ações considerando os princípios éticos, visando proporcionar as transformações da realidade econômica, cultural e social em prol da sociedade (UFOPA/ISCO/BACHARELADO EM FARMÁCIA, 2024).

Destacamos que 1 (um) egresso do SOME da Vila Amorim em 2020 também ingressou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), no curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica, em 2024. Ao prosseguirmos, entre os 14 egressos do SOME da Região do Rio Tapajós em 2020, 1 (uma) egressa da Vila de Boim adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Regular (PSR)/G4 no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no ano de 2021.

Dando continuidade, ressaltamos que entre os 14 egressos do SOME da Região do Rio Tapajós em 2020, 2 (duas) egressas da Comunidade Jauarituba ingressaram na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), sendo 1 (uma) egressa no curso de Licenciatura em Química em 2023.

Com relação à escolha do curso de Química pela egressa do SOME da Comunidade Jauarituba, ressaltamos que o curso visa formar discentes que possam aplicar conhecimentos químicos na Educação Básica, integrando teoria e a prática pedagógica. Além disso, o curso prepara licenciados para atuarem como químicos e pesquisadores, promovendo a pesquisa como um princípio pedagógico essencial para a construção do conhecimento (UFOPA/CONSEPE/PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA, 2020).

Ao continuarmos, destacamos que a outra egressa do SOME da Comunidade Jauarituba, ano de 2020, da Região do Rio Tapajós adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) no curso de Bacharelado em Engenharia Florestal em 2024.

Ao darmos sequência, enfatizamos que dentre os 14 egressos do SOME da Região do Rio Tapajós, do ano de 2020, 2 (dois) egressos da Vila Parauá adentraram nesta instituição pelo Processo Seletivo Regular (PSR), sendo 1 (um) egresso no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, no ano de 2022 por ampla concorrência, e 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas (BP) em Engenharia Sanitária e Ambiental, no ano de 2024, pelo PSR/G4.

A escolha deste curso pela egressa do SOME da Vila Parauá está relacionada à proposta de que visa formar profissionais de nível superior, adaptados às constantes necessidades sociais, ambientais, aos avanços científico-tecnológicos e às demandas do exigente mercado de trabalho. A concepção do curso é fundamentada na pluralidade e interdisciplinaridade, incorporando um design que atende a uma formação acadêmica pautada em princípios éticos e responsabilidade socioambiental, dignidade humana, direito à vida, participação e solidariedade, visando beneficiar as populações locais (UFOPA/ICTA/CURSO DE ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL, *on-line*).

Ao continuarmos, ressaltamos que dentre os 14 egressos do SOME da Região do Rio Tapajós, do ano de 2020, 1 (uma) egressa da Vila Suruacá adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) no curso de Bacharelado em Ciências econômicas, no ano de 2022.

A escolha deste curso pela egressa do SOME da Vila Suruacá está profundamente alinhada com a visão de que a formação em Economia oferecida é baseada na integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão. O curso promove a interdisciplinaridade ao longo de sua trajetória, por meio de eventos, projetos e atividades específicas definidas na matriz curricular, como a componente curricular Práticas Integradoras de Extensão (PIEx). Além disso, os discentes participam de grupos e projetos que envolvem ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidos tanto pelo curso quanto pela Instituição. Dessa forma, não há necessidade de um semestre de Formação Interdisciplinar para interagir com outras ciências, pois a integração ocorre de forma contínua ao longo do curso (UFOPA/ICS/BACHARELADO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS, 2023).

Dando prosseguimento, enfatizamos que dentre os 14 egressos do SOME da Região do Rio Tapajós, do ano de 2020, 1 (uma) egressa da Vila de Surucúá adentrou na UFOPA pelo PSR, pela ampla concorrência, no curso de Bacharelado em Engenharia da Pesca, no ano de 2022. A escolha do curso de Engenharia de Pesca pela egressa do SOME da Vila Surucúá reflete a relevância do curso para a região do Oeste do Pará, onde a pesca é uma

das principais atividades desenvolvidas, desempenhando um papel na estrutura socioeconômica local. Considerando que a pesca e a aquicultura impactam o meio ambiente devido à intensa interação entre o homem e o ambiente aquático, o Bacharelado em Engenharia de Pesca na UFOPA visa modernizar o setor pesqueiro e promover a conservação ambiental (UFOPA/ICTA/BACHARELADO EM ENGENHARIA DA PESCA, *ON-LINE*).

No ano de 2021, o SOME da Região do Rio Tapajós formou 126 alunos, dos quais 17 egressos continuaram os estudos na UFOPA, sendo 1 (um) egresso da Aldeia Mutatuba - Tupinambá que adentrou pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) no curso de Bacharelado em Ciência da Computação no ano de 2022. A escolha do curso de Ciência da Computação pelo egresso do SOME da Aldeia Mutatuba – Tupinambá visa desenvolver novos conceitos, métodos, técnicas e ferramentas para a computação, aplicando-os em diversas áreas do conhecimento humano, como física, biologia, matemática, engenharia, medicina, educação e comunicação. O curso também visa entender os limites e as possibilidades da computação, tanto do ponto de vista lógico quanto físico (UFOPA/IEG/BACHARELADO EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, 2023).

Ao prosseguirmos, destacamos que no ano de 2021 houve 1 (uma) egressa do SOME da Reserva Indígena Solimões, Região do Rio Tapajós, que adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) no curso de Bacharelado em Farmácia, no ano de 2022. Enfatizamos também que 2 (dois) egressos do SOME da Vila Amorim adentraram na UFOPA pelo PSEI, sendo 1 (um) no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no ano de 2024, e o outro no curso de Bacharelado em Gestão Pública e Desenvolvimento Regional, no ano de 2022.

Quanto à escolha do curso de Gestão Pública e Desenvolvimento Regional pelo egresso do SOME da Vila Amorim, destacamos que o objetivo do curso é formar profissionais de nível superior preparados para atuar de maneira proativa no desenvolvimento em suas diversas escalas, tanto no setor público quanto no privado. Com uma base consistente em interdisciplinaridade e sustentabilidade, o curso oferece uma formação que abrange a gestão de políticas públicas e desenvolvimento regional, rural, ambiental, urbano e territorial, com foco na realidade da região amazônica (UFOPA/ICS/GESTÃO PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 2023).

Ao continuarmos, frisamos que 2 (duas) egressas do SOME da Comunidade de Jauarituba adentraram na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), sendo 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas

(BP), em Engenharia Sanitária e Ambiental, no ano de 2022 e a outra egressa no curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2022.

Dando sequência, destacamos que 7 (sete) egressos do SOME da Vila Parauá ingressaram na UFOPA, sendo 5 (cinco) pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) e 2 (dois) pelo Processo Seletivo Regular (PSR). Entre os 5 (cinco) egressos que ingressaram pelo PSEI, 1 (uma) egressa adentrou pelo curso de Bacharelado em Agronomia no ano de 2022.

Com relação à escolha do curso de Agronomia pela egressa do SOME da Vila Parauá, destacamos que o curso visa formar agrônomos com uma sólida capacidade técnico-científica e responsabilidade social. Os profissionais são preparados para orientar, promover e administrar a utilização e otimização dos fatores envolvidos nos sistemas de produção e comercialização, se alinhando aos princípios de proteção ambiental e ao desenvolvimento sustentável. O curso enfatiza a importância de soluções que considerem o contexto econômico, social e ambiental, especialmente na agricultura familiar, predominante na região amazônica (UFOPA/IBEF/BACHARELADO EM AGRONOMIA, 2024).

Dando continuidade, ressaltamos que 1 (uma) egressa do SOME da Vila Parauá adentrou na UFOPA no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, no ano de 2022. Em relação à escolha do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde pela egressa do SOME da Vila Parauá, destacamos que o curso visa formar profissionais capacitados para atender às demandas da saúde pública na região amazônica, promovendo a gestão e seu desenvolvimento com competência científica, técnica, social e multicultural. A formação é voltada principalmente para a promoção, reabilitação e prevenção da saúde das populações do Oeste do Pará (UFOPA/SIGAA/BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE, *ON-LINE*).

Ao prosseguirmos, enfatizamos que 1 (uma) egressa do SOME da Vila Parauá adentrou pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) no curso de Bacharelado em Biotecnologia, no ano de 2022. Sobre a escolha do curso de Biotecnologia pela egressa do SOME da Vila Parauá, destacamos que este objetiva formar profissionais capazes de introduzirem, desenvolverem e realizarem pesquisas para a criação de processos e produtos biotecnológicos, visando agregar valor econômico e social em diversos setores. No campo da agricultura, por exemplo, o bacharel conseguirá elaborar estudos e projetos relacionados a instalações industriais, linhas de processamento, equipamentos e processos tecnológicos para a industrialização de matérias-primas de origem vegetal, animal ou microbiológica (UFOPA/IBEF/ BACHARELADO EM BIOTECNOLOGIA, 2022).

Dando continuidade, destacamos que pelo SOME da Vila Parauá, 1 (uma) egressa

adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) no curso de Licenciatura em Pedagogia em 2022, e 1 (um) egresso entrou no curso de Bacharelado em Ciências Econômicas em 2024. Além disso, 2 (dois) egressos adentraram pelo Processo Seletivo Regular (PSR), sendo 1 (um) no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em 2022, pela ampla concorrência, e 1 (um) no curso de Bacharelado em Biotecnologia em 2023, pelo PSR/G2.

Enfatizamos que 4 (quatro) egressas da Vila Suruacá adentraram na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), sendo 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado em Ciências Econômicas, no ano de 2022; 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas (BP), em Engenharia Sanitária e Ambiental, no ano de 2023; 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado em Farmácia, no ano de 2023 e 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das águas (BP), em Gestão Ambiental, no ano de 2024.

Quanto à escolha do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas (BP), com ênfase em Gestão Ambiental, pela egressa do SOME da Vila Suruacá, ressaltamos que este visa desenvolver competências e habilidades para formar profissionais de nível superior aptos a criar e aprimorar tecnologias sustentáveis. Este curso promove a atuação integrada em parcerias interdisciplinares com programas acadêmicos, organismos de gestão pública e privada, agências reguladoras e outros setores, preparando o profissional para supervisionar, planejar, coordenar e executar tarefas complexas no mercado de trabalho (UFOPA/CONSEPE/PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GESTÃO AMBIENTAL, 2017).

No ano de 2022, o SOME da Região do Rio Tapajós formou 125 alunos, dos quais apenas 13 egressos continuaram os estudos em instituição de ensino superior pública, sendo 4 (quatro) egressos da Aldeia Muratuba - Tupinambá que adentraram na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), onde 1 (uma) egressa adentrou no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias, no ano de 2023. Sobre a escolha do curso pela egressa do SOME da Aldeia Muratuba - Tupinambá, destacamos que o objetivo é formar profissionais generalistas com uma visão crítica e reflexiva para o mercado de trabalho, com foco na interpretação e solução de problemas relacionados à biodiversidade, especialmente no bioma amazônico. O curso busca fortalecer o desenvolvimento científico por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo o crescimento tanto do indivíduo quanto da sociedade (UFOPA/IBEF/ BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM

CIÊNCIAS AGRÁRIAS, 2024).

Ao prosseguirmos, frisamos que 1 (um) egresso do SOME da Aldeia Muratuba - Tupinambá adentrou pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) no curso de Licenciatura em Informática Educacional, no ano de 2023 e 1 (um) egresso no curso de Bacharelado em Geofísica, no ano de 2023. Sobre a escolha do curso de Geofísica pelo egresso do SOME da Aldeia Muratuba – Tupinambá, destacamos que o curso oferece diversas aplicações práticas importantes, como a exploração de recursos naturais, a prevenção e o monitoramento de desastres naturais e a proteção ambiental, como, por exemplo, na contaminação do solo e mudanças climáticas. O curso também é visto como um campo desafiador e essencial para o planejamento energético no Oeste do Pará e no Brasil. O profissional formado em Geofísica adquire amplo conhecimento em física e programação de computadores, e estará capacitado a atuar em diversos setores, incluindo instituições de pesquisa, universidades, empresas de engenharia e consultoria, organizações não governamentais, órgãos governamentais, entre outros setores (UFOPA/IEG/ BACHARELADO EM GEOFÍSICA).

Ao continuarmos, também destacamos que 1 (uma) egressa do SOME da Aldeia Muratuba – Tupinambá adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) no curso de Licenciatura em História, no ano de 2024. Em relação ao curso de História escolhido pela egressa do SOME da Aldeia Muratuba – Tupinambá, destacamos que o objetivo é formar profissionais qualificados para atuarem como professores no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Além disso, formar profissionais capazes de problematizar e integrar o conhecimento histórico, desenvolvendo pesquisas e difundindo conhecimento em instituições de ensino, museus, órgãos de preservação documental e no desenvolvimento projetos e políticas para a gestão do patrimônio cultural, entre outras funções (UFOPA/ICED/PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA, 2017).

Dando prosseguimento, reforçamos que 1 (uma) egressa do SOME da Vila Amorim adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) no curso de Agronomia, no campus de Juruti, em 2024. Com relação a este campus, foi criado pela Lei n.º 12.085, em 2009, e iniciado com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em 2010. Entretanto, o campus começou a oferecer cursos regulares somente a partir de 2017, com os curso de Engenharia de Minas e Agronomia. Desde então, o campus funciona em seu próprio prédio, inaugurado em abril de 2017, após ter utilizado instalações cedidas pela Prefeitura Municipal de Juruti. Em 2023, iniciou o curso de Engenharia Civil. Atualmente, o campus conta com uma direção, secretarias, biblioteca, vários laboratórios, salas de

aula e um miniauditório atendendo 327 alunos matriculados, incluindo 4 indígenas, 18 quilombolas e 4 pessoas com deficiência, apoiado por 10 técnicos administrativos e 18 professores (UFOPA/CAMPUS JURUTI, 2023).

Ao prosseguirmos, 4 (quatro) egressos do SOME da Comunidade de Jauarituba adentraram na UFOPA, sendo 3 (três) egressos pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), onde 1 (um) egresso adentrou no curso de Bacharelado em Geologia, no ano de 2023. Em relação à escolha do curso de Geologia pelo egresso do SOME da Comunidade Jauarituba, destacamos que o curso visa oferecer compreensão profunda de como o planeta Terra funciona e evolui ao longo do tempo geológico, que abrange períodos muito além da história registrada. O curso também proporciona aos discentes a utilização de ferramentas e tecnologias para analisar os materiais que compõem a Terra, como rochas, minerais, solos e fósseis, além dos processos internos e externos que moldam sua estrutura e superfície, incluindo movimentos das placas tectônicas, vulcões, terremotos, erosão e clima. (UFOPA/IEG/ BACHALERADO EM GEOLOGIA, 2023).

Destacamos que dentre os outros 2 (dois) egressos do SOME da Comunidade de Jauarituba que ingressaram na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), 1 (uma) egressa adentrou no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas (BP), com ênfase em Engenharia Sanitária e Ambiental, e 1 (um) egresso no curso de Bacharelado em Biotecnologia, ambos no ano de 2024. Além disso, 1 (uma) egressa adentrou pelo Processo Seletivo Regular (PSR)/G8 no curso de Bacharelado em Engenharia Florestal, também no ano de 2024.

Com relação ao SOME da Vila Parauá, destacamos que 3 (três) egressos adentraram na UFOPA, sendo 1 (um) egresso pelo Processo Seletivo Regular (PSR), por ampla concorrência, no curso de Licenciatura em Informática Educacional em 2023, e 2 (duas) egressas foram admitidas em 2024 no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas (BP), sendo 1 (uma) no curso de Engenharia Sanitária e Ambiental e a outra no curso de Gestão Ambiental.

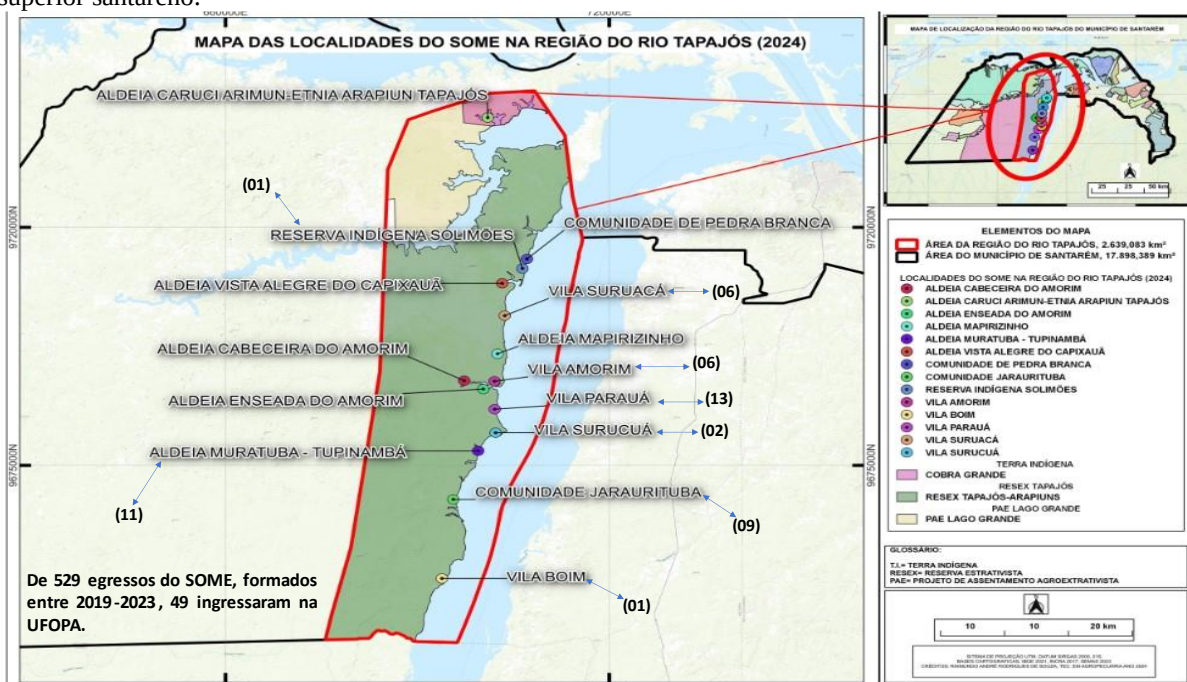
No SOME da Vila Surucuá, 1 (um) egresso de 2023 adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) em 2024, no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias.

Por fim, em 2023, o SOME da Região do Rio Tapajós formou 140 alunos, dos quais 5 (cinco) deram continuidade aos estudos em instituições de ensino superior pública, sendo 2 (dois) egressos da Aldeia Muratuba - Tupinambá que adentraram pelo Processo

Seletivo Especial Indígena (PSEI), 1 (um) egresso no curso de Licenciatura em Física, no ano de 2024, e 1 (um) egresso no curso de Licenciatura em Geografia, também no ano de 2024; 1 (um) egresso da Comunidade Jaurituba, que foi recentemente aprovado pelo PSEI da UFOPA, no curso de Bacharelado em Engenharia da Pesca, no ano de 2024; 1 (um) egressa da Vila Parauá aprovada no curso de Licenciatura em Física, no ano de 2024; 01 egresso da Vila Surucua pelo PSEI no curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2024.

O mapa 20 ilustra a distribuição das localidades e o quantitativo de egressos do SOME da Região do Rio Tapajós que adentraram em alguma das instituições de educação superior públicas de Santarém.

Mapa 20 - Localidades e número de egressos do SOME da Região do Rio Tapajós que ingressaram no ensino superior santareno.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com colaboração de Raimundo André Souza (2024).

Em linhas gerais, o SOME da Região do Rio Tapajós formou 529 alunos nos últimos cinco anos (2019-2023), entretanto, apenas 49 egressos deram continuidade em seus estudos, sendo em cursos de ensino superior da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Destes 49 egressos localizados, 20 são do sexo masculino e 29 são do sexo feminino.

Constatamos que no período estudado, o ano de 2019 não houve egressos do SOME que ingressassem na universidade, enquanto o ano de 2021 é o ano que mais possui egressos em um curso de graduação (15 egressos). Quanto ao Processo Seletivo que os 49 alunos adentraram na UFOPA, destacamos que 40 egressos acessaram o ensino superior pelo

Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) e 09 pelo Processo Seletivo Regular (PSR). Com relação às localidades que mais tiveram egressos dentro da UFOPA, destacamos a Vila Parauá com 13 egressos, conforme o quadro 25, a seguir.

Quadro 25 - A vila Parauá e os repectivos egressos (2019-2023).

Localidade	Quantidade de egressos do SOME
Vila Parauá	- 01 egresso do ano de 2020 no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia no ano de 2022; - 01 egressa do ano de 2020 recentemente aprovada no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas - BP em Engenharia Sanitária e Ambiental no ano de 2024; - 01 egressa do ano de 2021 no curso de Bacharelado em Agronomia, no ano de 2022; - 01 egressa do ano de 2021 no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde no ano de 2022; - 01 egressa do ano de 2021 no curso de Bacharelado em Biotecnologia no ano de 2022; - 01 egressa do ano de 2021 no curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2022, - 01 egresso do ano de 2021 aprovado recentemente no curso de Bacharelado em Ciências - 01 egresso do ano de 2021 no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no ano de 2022 - 01 egressa do ano de 2021 no curso de Bacharelado em Biotecnologia no ano de 2023. - 01 egresso do ano de 2022 no curso de Licenciatura em Informática Educacional - 01 egressa do ano de 2022 no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas - BP em Engenharia Sanitária e Ambiental no ano de 2024; - 01 egressa do ano de 2022 no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas - BP em Gestão Ambiental no ano de 2024; - 01 egressa do ano de 2023 no curso de Licenciatura em Física, no ano de 2024.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da UFOPA (2024).

Quanto ao número de cursos escolhidos pelos egressos do SOME da Região do Rio Tapajós, destacamos que o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas - BP em Engenharia Sanitária e Ambiental se destaca com 5 (cinco) egressos.

5.2.3.3 Egressos do SOME Santarém na região de Várzea.

A Região de Várzea abrange uma área de 1.957,17 km², incluindo 14 localidades do SOME Santarém, situadas entre área de Assentamentos (Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE) Aritapera, Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE) Ituí, Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE) Tapará e Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE) Urucurituba, assim como em área de Quilombos (Quilombos Arapemã, Quilombos Maria Valentina e Quilombo Saracura).

Destacamos que as 14 localidades estão situadas em áreas onde as atividades desenvolvidas se baseiam nos recursos comuns da várzea amazônica, na extração sustentável

de recursos naturais. Essas atividades, de certa forma, contribuem para a importância ecológica, cultural, socioeconômica, ambiental e educacional das localidades de Várzea, do município de Santarém.

Dessa forma, no quadro 26 da página seguinte detalhamos o quantitativo de egressos que esta região passou até nos últimos 5 (cinco) anos, com base nos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região de Várzea.

Quadro 26 - A região de Várzea, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).

REGIÃO	LOCALIDADES	EGRESSOS (2019-2023)									
		2019		2020		2021		2022		2023	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
VÁRZEA	Vila Aracampina	-	-	05	01	-	-	-	-	-	-
	Vila Aritapera	-	-	03	06	03	06	03	06	01	03
	Comunidade Boa Vista do Tapará	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Comunidade Boca de Cima do Aritapera	-	-	03	05	04	06	03	05	05	03
	Comunidade do Correio do Tapará	-	-	-	-	-	-	04	03	-	-
	Comunidade Costa do Tapará	02	02	04	04	06	08	03	01	08	08
	Vila Igarapé da Costa	-	-	-	-	04	-	-	-	-	-
	Vila Piracaoera	-	-	07	05	09	08	10	03	09	05
	Quilombo Arapemã	-	-	-	-	13	07	03	06	01	01
	Quilombo São José do Ituqui	-	-	-	-	04	07	05	03	04	05
	Vila Saracura	-	-	06	05	07	04	03	05	04	05
	Comunidade de Santa Maria do Tapará	-	-	02	08	05	02	06	07	02	03
	Vila São Sirlaco Urucurituba	-	-	07	04	03	01	05	-	05	-
	Vila Tapará Grande	-	-	07	05	03	06	04	08	12	07
	Subtotal	02	02	44	43	61	55	49	47	51	40
	Total Por Ano	04		87		116		96		91	
	Total	394									

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da SEDUC/PA (2024).

Observamos pelo quadro anterior que a Região de Várzea nos últimos 5 (cinco) anos (2019-2023) formou 394 alunos pelo SOME Santarém, sendo: 4 (quatro) egressos do ano de 2019; 87 egressos de 2020; 116 no ano de 2021; 96 no ano de 2022 e 91 egressos de 2023. Destes 394 egressos, 207 são do sexo feminino e 187 são do sexo masculino.

Ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região de Várzea com os listões de classificados, que efetivaram a matrícula na Universidade Estadual do Pará (UEPA), campus Santarém, neste período, ressaltamos que nenhum egresso do SOME foi encontrado.

Ao continuarmos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região de Várzea com os Processo Seletivo Unificado (PSU) Técnico Graduação e Processo Seletivo Unificado (PSU) Técnico Integrado e Processo Seletivo Unificado, ambos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus de Santarém, nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, frisamos que 01 egresso da Vila de Piracão ingressou pelo Processo Seletivo Especial Técnico Subsequente, no curso de técnico em Aquicultura, no ano de 2023.

Sobre o curso técnico em Aquicultura do IFPA campus Santarém, destacamos que seu objetivo é formar técnicos na modalidade subsequente ao ensino médio, capacitados para atuarem eficazmente nos processos de produção e mercado regional de produtos aquícolas. Os discentes também são preparados para elaborar projetos para a implantação de sistemas de cultivo continental e marinho, voltados para o manejo e a qualidade dos produtos e das águas, adaptados às condições locais de cada ambiente. Além disso, aprenderão a utilizar tecnologias e sistemas de produção e manejo aquícola, operar equipamentos para análise de água em sistemas de cultivo, identificando os riscos à segurança do trabalho, avaliando o potencial de áreas para empreendimentos aquícolas e compreendendo os aspectos fisiológicos e biológicos das principais espécies de cultivo, entre outras funções (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO AQUICULTURA TÉCNICO EM NÍVEL MÉDIO SUBSEQUENTE, 2020).

Dando prosseguimento, ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região da Várzea com os Relatórios do Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES) no mesmo período estudado, não foi encontrado nenhum egresso do SOME.

Por fim, ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região de Várzea com o Resultado Final do Processo Seletivo Regular Unificado 2023 (PSR), o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) e o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, foi possível identificarmos a presença de egressos do SOME. Assim, dos 394 egressos formados pelo SOME na Região de Várzea ao longo dos 5 (anos), apenas no ano de 2019 o SOME de Santarém nesta região formou 4 (quatro) egressos, dos quais nenhum adentrou os estudos em

uma instituição de ensino superior pública em Santarém.

No ano de 2020, o SOME Santarém da Região de Várzea formou 87 alunos, dos quais apenas 3 (três) egressos adentram seus estudos em cursos de graduação da UFOPA, sendo 1 (uma) egressa da Vila Piracaoera que adentrou pelo PSR, por ampla concorrência, no curso de Licenciatura em Informática Educacional, no ano de 2023; 2 (dois) egressos da Vila Saracura que adentraram pelo PSEQ, sendo 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia das Águas (BP em Gestão Ambiental), no ano de 2021 e 1 (um) egresso curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas (BP em Gestão Ambiental), no ano de 2022.

No ano de 2021, o SOME Santarém da Região de Várzea formou 116 alunos, dos quais apenas 9 (nove) adentram seus estudos em cursos de ensino superior da UFOPA, sendo 1 (um) egresso da Vila Aritapera que adentrou pelo PSR/G1 no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas – BP em Engenharia Sanitária e Ambiental, no ano de 2022; 2 (duas) egressas do Quilombo Arapemã que adentraram pelo PSEQ, sendo 01 egressa no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia no ano de 2023 e 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado em Engenharia da Pesca, no ano de 2022; 4 (quatro) egressas da Vila Saracura que adentraram na instituição pelo Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ), sendo: 1 (uma) egressa no curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2022; 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, no ano de 2023; 01(uma) egressa no curso de Bacharelado em Engenharia Florestal, no ano de 2022; e 01(uma) egressa no curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, no ano de 2024.

Sobre a escolha do curso de Letras – Português e Inglês pela egressa do SOME da Vila Saracura, ressaltamos que o curso tem como objetivo formar profissionais com domínio das línguas e literaturas estudadas, capacitados para atuar efetivamente em diversas áreas do campo de Letras. O foco principal é a formação de professores aptos a enfrentarem os desafios das mudanças sociais, promovendo práticas reflexivas e investigativas que estimulem a autonomia e a educação continuada (UFOPA/CONSEPE/PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS, 2021).

Ao continuarmos, destacamos que no ano de 2021, 1 (uma) egressa da Comunidade Santa Maria do Tapará adentrou na instituição pelo Processo Seletivo Regular (PSR)/G4 no curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2022 e 1 (um) egresso da Vila Tapará Grande que adentrou também PSR/G4 no curso de Bacharelado em Engenharia da

Pesca em 2023.

No ano de 2022, o SOME polo Santarém da Região de Várzea formou 96 alunos, dos quais 6 (seis) adentraram em cursos de ensino superior da UFOPA, sendo 2 (duas) egressas do Quilombo Arapemã que adentraram pelo Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ), sendo 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado em Ciências Atmosféricas, no ano de 2023 e, 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado em Antropologia, também no ano de 2023.

Sobre a escolha do curso pela egressa do SOME do Quilombo Arapemã, destacamos que este visa preparar o discente para atuar em diversas frentes profissionais como antropólogo, oferecendo competências e habilidades teóricas e metodológicas, além de princípios éticos fundamentais para a prática da profissão, bem como proporcionar desenvolver habilidades de raciocínio analítico, interpretativo, especulativo, sintético e sistemático, integrando-os com questões políticas, sociais e culturais relevantes para a prática antropológica. A formação inclui estudos das principais teorias antropológicas, tanto clássicas quanto contemporâneas, e destaca as contribuições significativas da produção brasileira. O aspecto metodológico abrange o aprendizado de métodos e técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa, além de experiências práticas em campo (UFOPA/ICS/ BACHARELADO EM ANTROPOLOGIA, 2024).

No ano de 2022 constatamos que 1 (um) egresso do Quilombo São José do Ituqui adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) no curso de Bacharelado em Farmácia, no ano de 2023; 3 (três) egressos da Vila Saracura adentraram pelo PSEQ, sendo 1 (um) egresso no curso de Bacharelado em Engenharia da Pesca no ano de 2023; 1 (uma) egressa no curso de Licenciatura em Informática Educacional também no ano de 2023 e 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências da Terra, no ano de 2024.

Sobre a escolha do curso de Interdisciplinar em Ciências da Terra pela egressa do SOME da Vila Saracura, ressaltamos que o objetivo é formar um profissional de nível superior em geociências com uma abordagem interdisciplinar e generalista. O curso oferece uma formação abrangente nas áreas de Geofísica, Geologia e Ciências Atmosféricas, onde o discente será capacitado para atuar em temas relacionados ao meio ambiente, recursos minerais, solos, petróleo e águas, bem como aprender a utilizar equipamentos de campo geológico e geofísico e a compreender os processos da biosfera-atmosfera. Além da integração do curso com outras unidades de ensino e pesquisa da UFOPA, instituições no Brasil e no exterior para o segundo ciclo de formação em cursos de pós-graduação em

Constatamos também que no período estudado que o ano de 2019 não houve egressos do SOME, enquanto o ano de 2021 é o ano que mais possui egressos que ingressaram no ensino superior público (09 egressos).

Quanto ao Processo Seletivo que os 24 egressos adentraram ao ensino superior público, destacamos que apenas 1 (um) egresso do SOME da Vila Piracãoera do ano de 2022 entrou pelo Processo Seletivo Especial Técnico Subsequente do Instituto Federal do Pará (IFPA), campus Santarém, no curso de técnico em Aquicultura, no ano de 2023. Quanto aos demais 23 egressos, ingressaram em cursos de graduação na UFOPA: 17 egressos foram pelo Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) e 6 (cinco) egressos pelo Processo Seletivo Regular (PSR).

Com relação à localidade da Região de Várzea que mais teve egressos dentro da UFOPA, destacamos a Vila Saracura com 9 (nove) egressos, conforme o quadro 27, a seguir.

Quadro 27 - A vila Saracura e seus respectivos egressos SOME Santarém (2019-2023).

Localidade	Quantidade de egressos do SOME
Vila Saracura	- 01 egressa do ano de 2020 no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia das Águas - Noturno (BP em Gestão Ambiental), no ano de 2021; - 01 egresso do ano de 2020 no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas - BP em Gestão Ambiental, no ano de 2022; - 01 egressa do ano de 2021 no curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2022; - 01 egressa do ano de 2021 no curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, no ano de 2023; - 01 egressa do ano de 2021 no curso de Bacharelado em Engenharia Florestal, no ano de 2022; - 01 egressa do ano de 2021 recentemente aprovada no curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, no ano de 2024; - 01 egresso do ano de 2022 no curso de Bacharelado em Engenharia da Pesca, no ano de 2023; - 01 egressa do ano de 2022 no curso de Licenciatura em Informática Educacional, no ano de 2023; - 01 egressa do ano de 2022 no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências da Terra, no ano de 2024.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da UFOPA (2024).

Quanto ao número de cursos escolhidos pelos egressos do SOME da Região de Várzea entre 2019-2023, destacamos que o curso de Bacharelado em Engenharia da Pesca se destaca com 3 (três) egressos.

5.2.3.4 Egressos do SOME Santarém da região do Lago Grande

A região do Lago Grande abrange uma área de 1.675,88 km². Nessa região, fazem parte 8 (oito) localidades atendidas pelo SOME Santarém, situadas em áreas onde a população

vive da pesca, do extrativismo (coleta de produtos da floresta), da agricultura e de outras atividades de baixo impacto ambiental. Além disso, essas localidades contribuem para a diversidade cultural, socioeconômica e educacional da Região do Lago Grande, no município de Santarém.

O quantitativo de egressos que esta região possui nos últimos 5 (cinco) anos, com base nos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região do Lago Grande, encontra-se no quadro 28, a seguir.

Quadro 28 - A região do Lago Grande, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).

Quadro 10 - Região do Lago Grande, suas localidades e o número de egressos (2019-2023)											
REGIÃO	LOCALIDADES	EGRESSOS (2019-2023)									
		2019		2020		2021		2022		2023	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Lago Grande	Vila Ajamuri	-	-	13	13	10	09	07	09	08	05
	Comunidade de Aracy	-	-	07	03	07	06	04	05	09	03
	Vila Aracuri	-	-	05	11	02	05	02	01	04	02
	Vila Inanu	-	-	12	12	08	11	06	16	05	08
	Comunidade de Pindorama	02	-	08	05	05	07	03	04	01	06
	Comunidade de São Jorge	-	-	23	08	06	12	10	10	14	17
	Comunidade de São Pedro do Uruari	-	-	16	11	10	09	08	04	07	08
	Lago Grande										
	Vila Socorro	02	03	08	14	09	14	04	02	12	10
	Subtotal	04	03	92	77	57	73	44	51	60	59
	Total Por Ano	07		169		130		95		119	
Total	520										

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) partir de dados da SEDUC/PA (2024).

Observamos pelo quadro anterior que a Região do Lago Grande nos últimos cinco anos (2019-2023) formou 520 alunos pelo SOME Santarém, sendo: 7 (sete) no ano de 2019; 169 no ano de 2020; 130 egressos em 2021; 95 no ano de 2022 e 119 egressos no ano de 2023. Destes 520 egressos, 257 são do sexo feminino e 263 são do sexo masculino.

Ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região do Lago Grande com os listões de classificados, que efetivaram a matrícula na Universidade Estadual do Pará (UEPA), campus Santarém, nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, confirmamos não haver nenhum egresso do SOME.

Ao continuarmos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região do Lago Grande com os Processo Seletivo Unificado (PSU) Técnico

Graduação, Processo Seletivo Unificado (PSU) e Técnico Integrado e Processo Seletivo Unificado, ambos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus de Santarém, nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, também observamos que nenhum egresso do SOME Santarém foi encontrado.

Dando prosseguimento, ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região do Lago Grande com os Relatórios do Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES) nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, identificamos que nenhum egresso do SOME Santarém foi encontrado.

Por fim, ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região do Lago Grande com o Resultado Final do Processo Seletivo Regular Unificado 2023 (PSR), o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) e o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, anunciamos que foi possível identificar a presença de egressos do SOME de Santarém.

Assim, dos 520 egressos formados pelo SOME na Região do Lago Grande ao longo dos últimos 5 (cinco) anos, apenas no ano de 2019 o SOME Santarém do Região Lago Grande formou 7 (sete) alunos, dos quais nenhum adentrou os estudos em uma instituição de ensino superior pública ou sem fins lucrativos no município de Santarém/PA.

No ano de 2020, o SOME na Região do Lago Grande formou 169 alunos, dos quais apenas 2 (dois) egressos adentraram cursos de ensino superior na UFOPA, sendo 1 (uma) egressa do SOME da Comunidade de Aracy, que adentrou pelo Processo Seletivo Regular (PSR), pela ampla concorrência, no curso de Bacharelado em Antropologia, no ano de 2021 e 1 (uma) egressa da Vila Inanu proveniente do ano de 2018 que adentrou também PSR, também pela ampla concorrência, no curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2020.

No ano de 2021, o SOME Santarém da Região do Lago Grande formou 130 alunos, dos quais apenas 1 (uma) egressa deu continuidade aos estudos no ensino superior em Santarém/PA, sendo esta da comunidade de Aracy, que adentrou no curso de Licenciatura em Informática Educacional, através do PSR/G2, no ano de 2024.

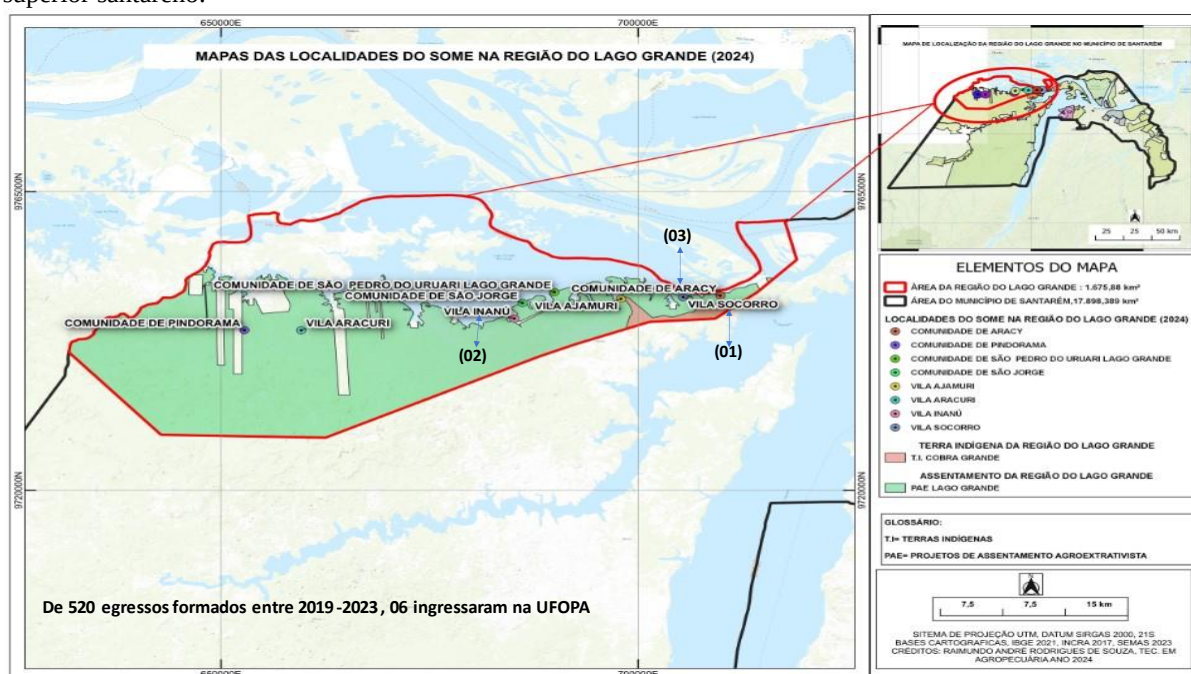
Com relação ao ano de 2022, o SOME Santarém da Região do Lago Grande formou 95 alunos, dos quais apenas 2 (dois) egressos deram prosseguimento em seus estudos,

sendo 1 (uma) egressa da Comunidade de Aracy, proveniente de anos anteriores a pesquisa (2018), que adentrou pelo Processo Seletivo Regular (PSR), pela ampla concorrência, no curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2022, e 1 (egresso) da Vila Socorro que adentrou na UFOPA também pelo PSR/G7, no curso de Licenciatura em História, no ano de 2024.

No ano de 2023, o SOME Santarém da Região do Lago Grande formou 119 alunos, sendo apenas 1 (uma) egressa da Vila Inanu que ingressou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), no curso de Licenciatura em Matemática, no ano de 2024. Sobre a escolha do curso de Matemática pela egressa do SOME da Vila Inanu, destacamos que este objetiva é formar professores com profundo conhecimento para o ensino na região amazônica, respeitando suas peculiaridades e contribuindo para o desenvolvimento da educação básica. O curso visa também preparar profissionais que possam atuarem em qualquer região do país, suprimindo a carência de professores da área. Além disso, busca formar docentes com uma postura crítica, científica e investigativa, capazes de transformar a realidade local e estimular a aprendizagem, colaborando na implementação de projetos voltados para a educação básica, entre outras funções (UFOPA/CONCEP/PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, 2023).

O mapa 22 ilustra a distribuição das localidades e o quantitativo de egressos do SOME da Região do Lago Grande que ingressaram no ensino superior de Santarém.

Mapa 22 - Localidades e número de egressos do SOME da Região do Lago Grande que ingressaram no ensino superior santareno.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com colaboração de Raimundo André Souza (2024).

Em linhas gerais, nos últimos cinco anos (2019-2023) o SOME da Região do Lago Grande formou 520 alunos. No entanto, apenas 6 (seis) egressos continuaram seus estudos em cursos de ensino superior na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), sendo 5 (cinco) do sexo feminino e 1 (um) do sexo masculino.

Entre os 6 (seis) egressos que adentraram na UFOPA, 1 (um) entrou pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) e 5 (cinco) pelo Processo Seletivo Regular (PSR). A Comunidade de Aracy se destaca como a localidade com o maior número de egressos na UFOPA, totalizando 3 (três), conforme indicado no quadro 29.

Quadro 29 - A Vila Inanu e Comunidade de Aracy e os respectivos egressos (2019-2023).

Localidade	Quantidade de egressos do SOME
Comunidade de Aracy	- 01 egressa do ano de 2020 que adentrou no curso de Bacharelado em Antropologia, no ano de 2021; - 01 egressa proveniente do ano de 2018 que adentrou no curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2022; - 01 egressa do ano de 2021 que adentrou no curso de Licenciatura em Informática Educacional, no ano de 2024.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quanto ao número de cursos escolhidos pelos egressos do SOME da região do Lago Grande, constatamos que o curso de Licenciatura em Pedagogia se destaca com 2 (dois) egressos.

5.2.3.5 Egressos do SOME Santarém na região do Planalto

a Região de Planalto abrange uma área de 2.188,90 km², onde estão situadas as 8 (oito) localidades entre área de Assentamentos (Projeto de Assentamentos Bueru, Projeto de Assentamentos Corta Corda, Projeto de Assentamentos Ituqui, Projeto de Assentamentos Tapera Vermelha) e área de Quilombos (Quilombo Murumuru e Quilombo Tiningu).

Destacamos que Aldeia Indígena Açaízal, Vila Guaraná e Vila Santarém-Miri estão fora de áreas de assentamento. A Aldeia Ipaupixuna se encontra na fronteira com a área de demarcação do Quilombo Tiningu, que também busca a demarcação de suas terras indígenas. Ressaltamos que as outras 4 (quatro) localidades estão situadas em áreas que diversificam a produção em suas propriedades, dinamizando investimentos, gerando emprego e renda no campo, e fortalecendo a economia local. Além disso, essas áreas também se dedicam à extração sustentável de recursos naturais que contribuem para a importância ecológica, cultural, socioeconômica, ambiental e educacional da Região do Planalto, no

município de Santarém/PA.

Dessa forma, no quadro 30 detalhamos o quantitativo de egressos que esta região atingiu nos últimos 5 (cinco) anos, com base nos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região de Planalto.

Quadro 30 - A região de Planalto, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).

REGIÃO	LOCALIDADES	EGRESSOS (2019-2023)									
		2019		2020		2021		2022		2023	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Planalto	Aldeia Indígena Açaízal	-	-	-	-	06	01	-	-	05	-
	Aldeia Ipaupixuna	04	06	-	-	02	06	05	05	02	07
	Comunidade Cícero Mendes	-	-	11	07	10	04	15	04	13	09
	Vila Guaraná	-	-	11	02	-	-	03	04	-	-
	Comunidade Poço Branco de Ituqui	01	-	12	13	10	18	13	17	21	11
	Vila Muru Muru	04	02	10	09	11	09	13	05	09	09
	Comunidade Santana do Ituqui	-	02	11	16	05	08	06	11	09	16
	Vila Santarém-Miri	05	01	08	04	09	08	06	03	03	06
	Subtotal	12	13	63	51	53	54	61	49	62	58
	Total por ano	25		114		107		110		120	
Total	476										

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da SEDUC/PA (2024).

Observamos pelo quadro anterior que a Região do Planato nos últimos 5 (cinco) anos (2019-2023) formou 476 alunos pelo SOME Santarém, sendo: 25 no ano de 2019; 114 egressos no ano de 2020; 107 no ano de 2021; 110 no ano de 2022 e 120 no ano de 2023. Destes 476 egressos, 251 são do sexo feminino e 225 masculino.

Ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região de Planalto com os listões de classificados e que efetivaram a matrícula na Universidade Estadual do Pará (UEPA), campus Santarém, nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, nenhum egresso do SOME foi encontrado.

Ao continuarmos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região de Planalto com os Processo Seletivo Unificado (PSU) Técnico Graduação, Processo Seletivo Unificado (PSU) e Técnico Integrado e Processo Seletivo Unificado, ambos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus de Santarém, nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023 não localizamos também nenhum egresso do SOME.

Dando prosseguimento, ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região de Planalto com os Relatórios do Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES), nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, frisamos que apenas 1 (um) egresso do SOME da Vila Santarém-Miri, do ano de 2019, ingressou no curso de Bacharelado Enfermagem pelo Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES), no ano de 2022.

Por fim, ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região de Planalto com o Resultado Final do Processo Seletivo Regular Unificado 2023 (PSR), o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) e o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, frisamos que foi possível identificar a presença de egressos do SOME Santarém.

Assim, dos 476 egressos, no ano de 2019 o SOME Santarém da Região de Planalto formou 25 alunos, dos quais 4 (quatro) ingressaram em cursos de ensino superior da UFOPA, sendo 2 (dois) egressos da Vila de Santarém-Miri, provenientes do ano de 2018, que adentraram no ano de 2019 pelo Processo Seletivo Regular (PSR), onde 1 (um) egresso adentrou no curso de Licenciatura em Geografia (PSR/G8) e 1 (uma) egressa no curso de Licenciatura em Pedagogia, pela ampla concorrência do PSR. Também encontramos 1 (um) egresso proveniente da Vila de Muru Muru que adentrou pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), no ano de 2020, no curso de Licenciatura em Pedagogia; 1 (um) egresso proveniente da Aldeia Ipaupixuna adentrou pelo PSR/G3, no ano de 2022, no curso de Bacharelado em Ciência da Computação.

No ano de 2020, o SOME Santarém da Região de Planalto formou 114 alunos, dos quais apenas 2 (dois) adentraram em cursos de ensino superior da UFOPA, sendo ambos da Vila Muru Muru, pelo Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ), sendo 1 (um) egresso no curso de Bacharelado em Ciência da Computação, no ano de 2021 e outro egresso no curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, no ano de 2024.

No ano de 2021, o SOME Santarém da Região de Planalto formou 107 alunos, dos quais apenas 4 (quatro) adentraram em cursos de ensino superior da UFOPA, sendo 1 (uma) egressa da Aldeia Indígena Açaizal, que adentrou pelo PSEI, no curso de Bacharelado em Geologia, no ano de 2024; 2 (duas) egressas da Vila Muru Muru que adentraram pelo

PSEQ, sendo 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas – BP, em Gestão Ambiental no ano de 2022 e 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado em Saúde Coletiva, no ano de 2024.

Com relação à escolha do curso de Saúde Coletiva pela egressa do SOME da Vila Muru Muru, destacamos que este visa formar profissionais com uma visão humanística, ética e técnico-científica, capacitando-os para o enfrentamento das necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS) e da população requerente, com foco na universalidade, equidade e integralidade da atenção, descentralização da gestão, regionalização e participação. Além disso, o curso prepara os profissionais para analisar criticamente as políticas de saúde, respeitando princípios éticos e com compromisso social e cidadania para atuarem no SUS, desenvolvendo processos de planejamento, gestão e avaliação em saúde (UFOPA/ISCO/ PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO BACHARELADO EM SAÚDE COLETIVA, 2018).

No ano de 2021, encontramos 1 (uma) egressa do SOME da Comunidade de Santana do Ituí que também adentrou na UFOPA, pelo PSR/G4, no curso de Licenciatura em Química, no ano de 2023.

Com relação ao ano de 2022, o SOME Santarém da Região de Planalto formou 110 alunos, dos quais apenas 6 (seis) adentraram em cursos de ensino superior da UFOPA, sendo 1 (um) egresso da Aldeia Ipaupixuna, que adentrou pelo PSEI no curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica, no ano de 2023; 2 (duas) egressas da Vila Muru Muru que adentraram pelo PSEQ, sendo 1 (uma) egressa no curso de Bacharelado em Arqueologia, no ano de 2023. Quanto a outra egressa do SOME da Vila de Muru Muru, também adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) no curso de Bacharelado em Direito, no ano de 2024.

A respeito da escolha do curso de Direito pela egressa do SOME da Vila Muru Muru, ressaltamos que o curso tem como objetivo preparar profissionais conscientes das demandas e fenômenos jurídicos e sociais contemporâneos, utilizando o Direito como ferramenta para a transformação social e a construção da cidadania. Além disso, o curso busca capacitar os bacharéis para a resolução de conflitos sociojurídicos, levando em conta a diversidade cultural, social e econômica, e promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão. O curso também oferece uma formação abrangente, incluindo subsídios filosóficos, históricos, econômicos, políticos, antropológicos, sociológicos, psicológicos e jurídicos, para que os profissionais possam refletir, interpretar e aplicar o conhecimento de forma a abordar e resolver questões jurídicas da sociedade (UFOPA/ICS/PROJETO PEDAGÓGICO DE

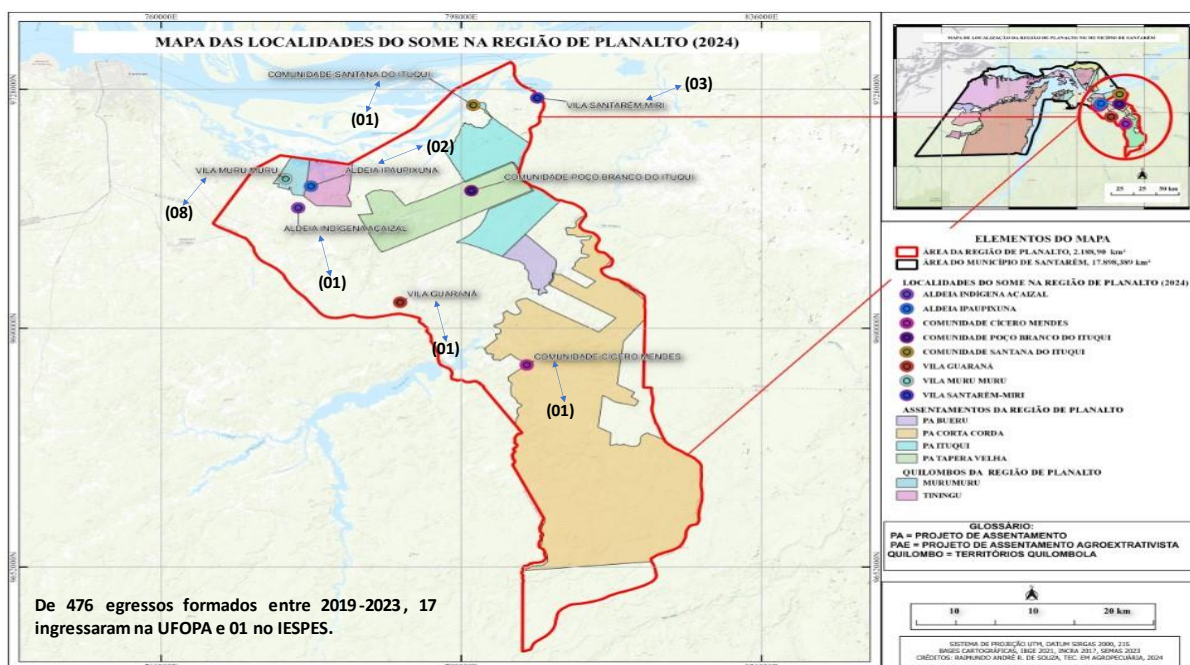
CURSO CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO, 2018).

Ainda relacionado ao ano de 2022, destacamos que 1 (uma) egressa do SOME da Comunidade Cícero Mendes adentrou no curso de Bacharelado em Agronomia, no ano de 2024. Também 1 (uma) egressa da Vila Guajará adentrou no curso de Bacharelado em Farmácia, no ano de 2024.

No ano de 2023, o SOME Santarém da Região de Planalto formou 120 alunos, dos quais apenas 2 (duas) egressas deram continuidade em seus estudos, sendo 1 (uma) da vila de Santarém-Miri, que adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Regular (PSR), pela ampla concorrência, no curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2024 e 1 (uma egressa) da Vila Muru Muru adentrou na UFOPA pelo PSEQ, no curso de Bacharelado em Zootecnia da UFOPA, também no ano de 2024.

O mapa 23 ilustra a distribuição das localidades e o quantitativo de egressos do SOME da Região do Planalto que adentraram em alguma das instituições públicas de Santarém.

Mapa 23 - Localidades e número de egressos do SOME da Região do Planalto que ingressaram no ensino superior santareno.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com colaboração de Raimundo André Souza (2024).

Em linhas gerais, o SOME Santarém da Região de Planalto formou 476 egressos nos últimos 5 (cinco) anos (2019-2023), entretanto, apenas 19 egressos deram continuidade aos seus estudos em instituições de ensino superior públicas ou sem fins lucrativos com sede em Santarém, sendo 18 deles em cursos da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

e 1 (um) se encontra no Instituto Esperança do Ensino Superior (IESPES). Destes 19 egressos, 11 são do sexo feminino e 8 (oito) são do sexo masculino.

Constatamos que dentre o período estudado, o ano de 2022 possui mais egressos do SOME na universidade 6 (seis) egressos, enquanto o ano de 2023 é o ano que menos possui egressos em universidade, 2 (dois) egressos.

Quanto ao Processo Seletivo que os 19 ingressaram em um curso de graduação, destacamos que 8 (oito) egressos adentraram na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ), enquanto 2 (dois) egressos entram pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) e 8 (oito) egressos pelo Processo Seletivo Regular, e um para o IESPES.

Com relação à localidade que mais teve egressos dentro da UFOPA, destacamos que a vila Muru Muru com 8 (oito) egressos, conforme o quadro 31 ilustra.

Quadro 31 - A Vila Muru Muru e os respectivos egressos (2019-2023).

Localidade	Quantidade de egressos do SOME
Vila Muru Muru	- 01 egresso do ano de 2019 adentrou no curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2020; - 01 egresso do ano de 2020 no curso de Bacharelado em Ciência da Computação, no ano de 2021; - 01 egresso do ano de 2020 recentemente aprovado no curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, no ano de 2024; - 01 egressa do ano de 2021 no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas - BP em Gestão Ambiental no ano de 2022; - 01 egressa do ano de 2021 recentemente aprovada no curso de Bacharelado em Saúde Coletiva, no ano de 2024; - 01 egressa do ano de 2022 no curso de Bacharelado em Arqueologia, no ano de 2023; - 01 egressa do ano de 2022 recentemente aprovada no curso de Bacharelado em Direito, no ano de 2024; - 01 recentemente aprovada pelo PSEQ no curso de Bacharelado em Zootecnia da UFOPA, no ano de 2024.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da UFOPA (2024).

Quanto ao número de cursos escolhidos pelos egressos do SOME da Região do Planalto, destacamos que o curso de Licenciatura em Pedagogia sobressai com 3 (três) egressos ingressando nele.

5.2.3.6 Egressos do SOME Santarém ingressos no ensino superior santareno

A Região do Arapixuna abrange uma área de 385,298 km², fazendo parte dela 3 (três) localidades atendidas pelo SOME Santarém, localizadas nos Assentamentos dos Projetos de Assentamentos Agroextrativistas (PAE) Lago Grande. Destacamos que estão

situadas em áreas agroextrativistas, onde as famílias vivem da pesca, do extrativismo, da agricultura e de outras atividades que geram pouco impacto ambiental para a região.

No quadro 32 detalhamos o quantitativo de egressos que esta região nos últimos 5 (cinco) anos, com base nos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região do Arapixuna.

Quadro 32 - A região do Arapixuna, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).

REGIÃO	LOCALIDADES	EGRESSOS (2019-2023)									
		2019		2020		2021		2022		2023	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Arapixuna	Vila Arapixuna	-	-	05	10	19	17	11	11	07	13
	Vila Carariacá	01	03	06	08	15	14	10	10	07	10
	Vila Guajará	-	-	11	07	08	10	12	10	12	09
	Subtotal	01	03	22	25	42	41	33	31	26	32
	Total por ano	04		47		83		64		58	
	Total	256									

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da SEDUC/PA (2024).

Observamos no quadro anterior que a Região do Arapixuna nos últimos 5 (cinco) anos (2019-2023) formou 256 egressos pelo SOME Santarém, sendo: 4 (quatro) no ano de 2019; 47 egressos no ano de 2020; 83 egressos em 2021; 64 em 2022 e 58 no ano de 2023. Destes 256 egressos, 124 são do sexo feminino e 132 masculino.

Ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região do Arapixuna com os listões de classificados, que efetivaram a matrícula na Universidade Estadual do Pará (UEPA), campus Santarém, nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, destacamos que apenas 01 egresso de 2020, da Vila Arapixuna, no curso de Bacharelado em Educação Física pela UEPA, no ano de 2021.

Ao continuarmos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região do Arapixuna com os Processo Seletivo Unificado (PSU) Técnico Graduação, Processo Seletivo Unificado (PSU) e Técnico Integrado e Processo Seletivo Unificado, ambos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus de Santarém, nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, destacamos que nenhum egresso do SOME foi encontrado.

Dando prosseguimento, ao fazermos a comparação entre os egressos dos

Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região do Arapixuna com os Relatórios do Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES) nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, reforçamos que nenhum egresso do SOME foi encontrado.

Por fim, ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região do Arapixuna com o Resultado Final do Processo Seletivo Regular Unificado 2023 (PSR), o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) e o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, foi possível identificar a presença de egressos do SOME polo Santarém.

Assim, dos 256 egressos formados pelo SOME na Região do Arapixuna ao longo dos últimos 5 (cinco) anos (2019-2023), apenas no ano de 2019 o SOME Santarém formou 04 alunos, dos quais nenhum egresso continuou os estudos em uma instituição de ensino superior.

No ano de 2020, o SOME Região do Arapixuna formou 47 alunos, dos quais apenas 01 egresso da Vila Arapixuna adentrou no curso de Bacharelado em Educação Física pela UEPA, no ano de 2021.

Em relação ao curso de Educação Física escolhido pelo egresso do SOME da Vila Arapixuna, destacamos que o objetivo é formar professores qualificados para desenvolver e implementar atividades docentes em diversos contextos, com foco em práticas corporais, esportivas e de lazer. O curso visa proporcionar uma sólida base teórica para a atuação no campo das práticas corporais e esportivas, capacitando os futuros professores a analisar e intervir na realidade atual como agentes de transformação. Além disso, busca uma formação abrangente, que inclui competências científicas, técnicas, pedagógicas, sociais, éticas, morais e políticas, superando uma formação limitada ao mercado de trabalho e promovendo um desenvolvimento profissional integral (UEPA/PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2007).

No ano de 2021, o SOME Região do Arapixuna formou 83 egressos, dos quais apenas 2 (dois) deram continuidade em seus estudos em instituições de ensino superior pública, sendo 1 (um) egresso da Vila Arapixuna, que adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Regular (PSR)/G4 no curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica, no ano de 2023, e 1 (um) egresso da Vila de Guajará que adentrou pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no ano de 2023 também

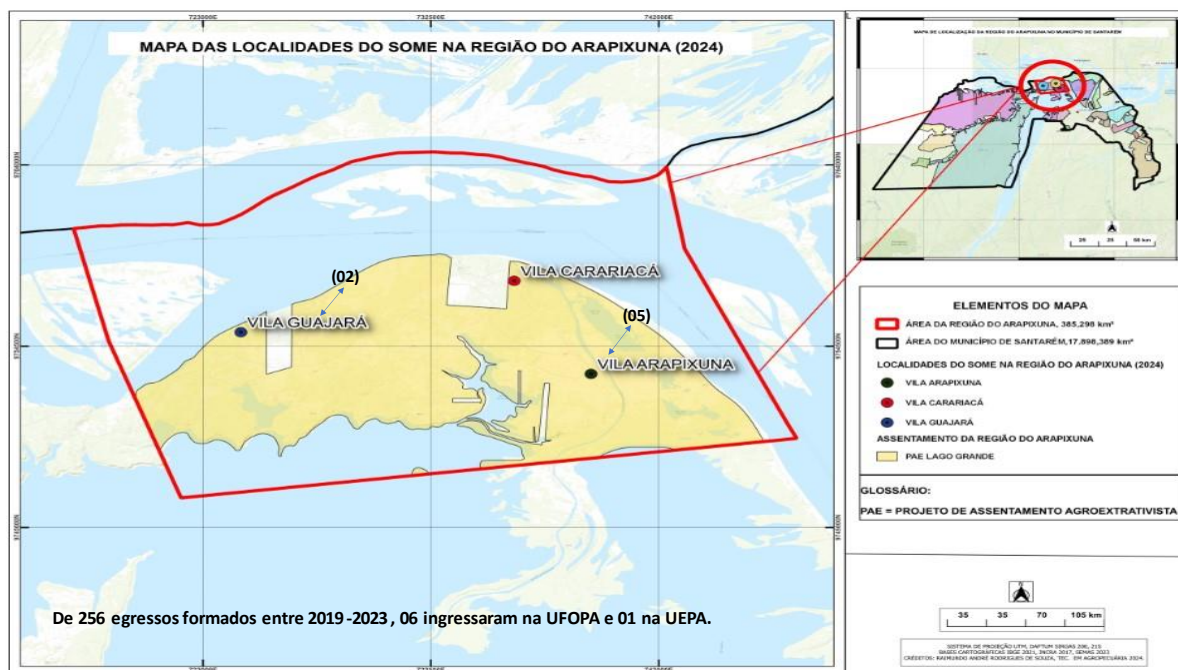
pela UFOPA.

No ano de 2022, o SOME Santarém na Região do Arapixuna formou 64 egressos, dos quais apenas 3 (três) egressos da Vila Arapixuna adentraram em cursos de ensino superior pelo PSR na UFOPA, sendo 1 (uma) egressa, proveniente de anos anteriores (2010), no curso de Licenciatura em Informática Educacional, pela ampla concorrência, no ano de 2022; 1 (um) egresso do período estudado (2019-2023) no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas – BP em Gestão Ambiental, pela ampla concorrência, no ano de 2023 e 1 (uma) egressa da Vila Guajará ingressou pelo PSR/G8 no curso de Bacharelado em Farmácia, no ano de 2024.

No ano de 2023, o SOME Santarém da Região do Arapixuna formou 58 egressos, dos quais apenas 1 (um) egresso da Vila Arapixuna adentrou na UFOPA pelo Processo Seletivo Regular (PSR)/G2, no curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica, no ano de 2024.

O mapa 24 ilustra a distribuição das localidades e o quantitativo de egressos do SOME da Região do Arapixuna que adentraram em alguma das instituições públicas de Santarém.

Mapa 10256 - Localidades e número de egressos do SOME da Região do Arapixuna que ingressaram no ensino superior santareno.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com colaboração de Raimundo André Souza (2024).

Em linhas gerais, o SOME Santarém na Região do Arapixuna formou 256 alunos

nos últimos 5 (cinco) anos (2019-2023), entretanto, apenas 7 (sete) egressos deram continuidade em seus estudos, sendo 6 (seis) em cursos de ensino superior da UFOPA e 1 (um) no curso de Bacharelado em Educação Física da UEPA, campus de Santarém. Destes 7 (sete) egressos localizados, 4 (quatro) são do sexo masculino e 3 (três) feminino.

Observamos que durante o período analisado não houve egressos em 2019. No entanto, 2022 foi o ano com o maior número de egressos, totalizando 3 (três) estudantes ingressos em universidades.

Com relação à localidade que mais teve egressos dentro da UFOPA, destacamos a Vila Arapixuna com 5 (cinco) egressos, conforme o quadro 33, a seguir.

Quadro 33 - A Vila Arapixuna e os respectivos egressos (2019-2023).

Localidade	Quantidade de egressos do SOME
Vila Arapixuna	- 01 egresso do ano de 2020 adentrou no curso de Bacharelado em Educação física, pela UEPA, no ano de 2021; - 01 egresso do ano de 2021 no curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica da UFOPA, no ano de 2023; - 01 egressa proveniente de anos anteriores (2010) no curso de Licenciatura em Informática Educacional, no ano de 2022; - 01 egresso do ano de 2022 no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnológicas Águas – BP em Gestão Ambiental, no ano de 2023; - 01 egresso do ano de 2023 no curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica, no ano de 2024.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Em relação ao Processo Seletivo pelo qual os 7 (sete) alunos ingressaram no ensino superior público, destacamos que 5 (cinco) foram admitidos pelo Processo Seletivo Regular (PSR), 1 (um) entrou pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), e 1 (um) ingressou através do Processo Seletivo de novas turmas da UEPA.

5.2.3.7 Egressos do SOME Santarém nas regiões do Rio Aruã e Rio Maró

A Região do Rio Aruã possui a localidade de Vila Cachoeira do Aruã, que compreende uma área de 459,707 km². Esta localidade está situada na fronteira entre o Projeto de Assentamento Agroextrativista PAE Lago Grande e o Projeto de Assentamento Estadual de Aruã. Destacamos que a Região do Rio Aruã está localizada em uma área de Unidade de uso sustentável. Nessa região, as populações tradicionais praticam atividades de subsistência, como a extração, pesca, criação de animais domésticos de pequeno porte e agricultura.

No quadro 34 detalhamos o quantitativo de egressos que esta região passou até nos últimos 5 (cinco) anos, com base nos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região do Rio Aruã.

Quadro 34 - A região do Rio Aruã, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).

Quadro 3 – Região do Rio Aruã: das localidades e o número de egressos (2019-2023).											
REGIÃO	LOCALIDADES	EGRESSOS (2019-2023)									
		2019		2020		2021		2022		2023	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Rio Aruã	Vila Cachoeira do Aruã	01	01	05	06	04	01	03	07	07	08
	Subtotal	01	01	05	06	04	01	03	07	07	08
	Total por ano	02		11		05		10		15	
	Total	43									

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da SEDUC/PA (2024).

Observamos pelo quadro anterior que a Região do Rio Aruã, nos últimos 5 (cinco) anos (2019-2023), formou 43 egressos pelo SOME Santarém, sendo 2 (dois) no ano de 2019; 11 no ano de 2020; 5 (cinco) no ano de 2021; 10 egressos no ano de 2022 e 15 no ano de 2023. Destes 43 egressos, 20 são do sexo feminino e 23 do sexo masculino.

Ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região do Rio Aruã com os listões de classificados, que efetivaram a matrícula na Universidade Estadual do Pará (UEPA), campus Santarém, nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, reforçamos que nenhum egresso do SOME Santarém foi localizado.

Ao continuarmos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região do Rio Aruã com os Processo Seletivo Unificado (PSU) Técnico Graduação, Processo Seletivo Unificado (PSU) e Técnico Integrado e Processo Seletivo Unificado, ambos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus de Santarém, nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, enfatizamos que também nenhum egresso do SOME foi encontrado.

Dando prosseguimento, ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região do Rio Aruã com os Relatórios do Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES), nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, destacamos que nenhum egresso do SOME foi localizado nesta IES.

Ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da

Região do Rio Aruã com o Resultado Final do Processo Seletivo Regular Unificado 2023 (PSR), o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) e o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, frisamos que nenhum egresso do SOME também foi encontrado na UFOPA.

Por fim, destacamos que na Região do Rio Maró se encontra a localidade de Aldeia Cachoeira do Maró – Etnia Arapiun, que compreende uma área de 691,293 km². Frisamos que esta localidade está situada na RESEX da Região do Rio Maró. Ela está situada em uma área de Unidade de uso sustentável, onde as populações tradicionais praticam atividades de subsistência, incluindo a extração, pesca, criação de animais domésticos de pequeno porte e agricultura.

No quadro 35 detalhamos o quantitativo de egressos que esta região passou até nos últimos 5 (cinco) anos, com base nos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da região do Rio Maró.

Quadro 35- A região do Rio Maró, suas localidades e o número de egressos (2019-2023).

REGIÃO	LOCALIDADES	EGRESSOS 2019-2023									
		2019		2020		2021		2022		2023	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Rio Maró	Aldeia Cachoeira do Maró - Etnia Arapiun	-	-	07	06	-	02	-	-	07	06
	Subtotal	-	-	07	06	-	02	-	-	07	06
	Total por ano	-		13		02		-		13	
	Total	28									

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), partir de dados da SEDUC/PA (2024).

Observamos pelo quadro anterior que a Região do Rio Maró, nos últimos 5 (cinco) anos (2019-2023) formou 28 egressos pelo SOME Santarém, sendo que nos anos de 2019 e 2022 não houveram egressos nesta localidade; 13 egressos no ano de 2020; 2 (dois) no ano de 2021 e 13 no ano de 2023. Destes 28 egressos, 14 são do sexo feminino e 14 são do sexo masculino.

Ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região do Rio Maró com os listões de classificados, que efetivaram a matrícula na Universidade Estadual do Pará (UEPA), campus Santarém, nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, destacamos que nenhum egresso do SOME Sanatrém foi encontrado.

Ao continuarmos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados

Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região do Rio Maró com os Processo Seletivo Unificado (PSU) Técnico Graduação, Processo Seletivo Unificado (PSU) e Técnico Integrado e Processo Seletivo Unificado, ambos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus de Santarém, nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, ressaltamos que nenhum egresso do SOME foi encontrado.

Dando prosseguimento, ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região do Rio Maró com os Relatórios do Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES), nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, nenhum egresso do SOME Santarém também foi encontrado.

Por fim, ao fazermos a comparação entre os egressos dos Relatórios de Resultados Finais por Turmas do 3º ano do Ensino Médio SOME Regular (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) da Região do Rio Maró com o Resultado Final do Processo Seletivo Regular Unificado 2023 (PSR), o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) e o Resultado Final do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, frisamos que tampouco nenhum egresso do SOME foi encontrado.

Observamos que tanto da Região do Rio Aruã quanto da Região do Rio Maró, durante o período estudado (2019-2023) não apresentaram nos relatórios verificados a presença de egressos destas duas regiões como ingressos na educação superior pública ou sem fins lucrativos. Nada. Essa é a mais pura constatação.

5.2.4 Considerações finais

Ao finalizar esta subseção pudemos localizar os egressos do SOME Santarém nas 8 (oito) regiões e suas 64 localidades, a partir do mapeamento de documentos oficiais da SEDUC/PA, o que contribuiu para a busca desses egressos nos relatórios oficiais dos processos seletivos de ingresso no ensino superior nas 4 (quatro) instituições de ensino superior analisadas: UEPA, IFPA, IESPES e UFOPA, o que pôde auxiliar na identificação do número de egressos que conseguiram ingressar na educação superior.

Contudo, dos 2.766 egressos localizados no período de 2019 a 2023, apenas 118 egressos do SOME Santarém conseguiram adentrar em uma dessas instituições, sendo que

114 destes optaram pela UFOPA, em seus diversos cursos. Destes, 76 adentraram em cursos de Bacharelado, sendo o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia das Águas o curso com o maior número de aprovados, totalizando 7 (sete) egressos, e 38 foram matriculados em cursos de Licenciatura, sendo a Pedagogia o curso com o maior número, totalizando 13 de egressos.

Com relação aos processos seletivos de acesso a uma vaga no ensino superior público ou sem fins lucrativos na cidade de Santarém, no Oeste do Pará, dos 114 egressos que concorreram pela UFOPA, 46 ingressaram pelo Processo Seletivo Regular (PSR), 44 pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) e 24 pelo Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ). Contudo, dentro do PSR há 8 (oito) grupos, sendo apenas um deles destinado a ampla concorrência, o que aumenta as possibilidades de acesso a uma vaga pelo sistema de cotas, contemplado no âmbito das Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Este número, tanto ao nível geral de egressos ingressos no ensino superior (118) no período estudado, quanto no nível específico da UFOPA (114), revela uma taxa de sucesso menor que 0,5%, mesmo tendo 2.766 egressos do SOME Santarém formados ao longo dos últimos 5 (cinco) anos (2019-2023). Este dado é extremamente preocupante, por indicar que apenas uma pequena fração desses egressos conseguiu acessar um curso no ensino superior público ou sem fins lucrativos na cidade de Santarém.

Chamamos a atenção para a necessidade de fortalecimento e ampliação desta política pública educacional para que esta possa continuar garantindo que mais alunos tenham acesso a dar continuidade aos seus estudos, principalmente, em relação a um curso de ensino superior, contribuindo assim para uma transformação pessoal e social.

6. CONCLUSÕES GERAIS E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO

Do interior da Amazônia, no Oeste do Pará,
Histórias de lutas, de muitos sonhos que se seguem.
No SOME de Santarém, uma trilha de esperança,
Onde a educação modular é um caminho que avança.

Egressos do modular, ex-alunos desconhecidos,
Em Santarém, nesta pesquisa de mestrado,
Seus percursos educacionais foram percebidos.
SOME, política pública que abre caminhos,
Do ensino básico ao superior, traçando destinos.

Conclusões que esta pesquisa nos traz,
Um espelho da realidade que jaz.
Desafios enfrentados, barreiras rompidas,
Egressos do SOME na busca de um futuro melhor.

Neste estudo, recomendações surgem como farol,
Guiando futuras gerações para o acesso ao saber,
Direito sagrado, oportuno e essencial,
Que deve ser sempre acessível e fundamental.

Na Amazônia vasta e verdejante, onde a vida resplandece,
O estudo dos egressos revela sonhos que a Educação fortalece.
Jovens que lutam por um amanhã radiante,
Onde o conhecimento é chave para um futuro vibrante.

Que o SOME seja sempre a ponte, o rumo a seguir,
Levando a luz cada estudante que visa prosseguir.
E que os egressos tenham um futuro justo e igualitário,
Com oportunidades para que seus sonhos sejam realizados.

Que a Educação seja a chave, a força transformadora,
Que ilumina mentes, que eleva cada trajetória.
Em Santarém, que a voz dos egressos ressoe,
Mostrando ao mundo que o conhecimento engrandece.

Que o SOME seja não apenas um programa, mas um legado,
Que transforma realidades, que traz dignidade ao passado.
E que os sonhos que nasceram no/do SOME possam crescer,
Em um mundo onde todos têm o direito de aprender.

E, assim, através do SOME Santarém ecoe a voz,
Das evidências que mostram a Educação como força propulsora.
Conclusões e recomendações em rima se fazem ouvir,
Para que formação seja a base, o caminho a prosseguir.

Levando egressos do SOME às universidades,
Ampliando horizontes, criando oportunidades.

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (2024).

Iniciamos a seção 6, intitulada Conclusões Gerais e Recomendações do Estudo, com esta poesia autoral conectando-a à realidade revelada nesta pesquisa de mestrado acadêmico junto ao Programa de Pós-graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGSAQ/UFOPA). Assumimos como objetivo geral analisar o SOME enquanto política pública para possível inserção de seus egressos ao ensino superior no contexto amazônico, priorizando o estudo de egressos - uma exigência das instituições educacionais com vistas ao alcance da qualidade social da educação.

Neste sentido, destacamos que esta pesquisa buscou responder a seguinte problemática: Como o SOME enquanto política pública evidencia sua importância para o acesso à educação superior de egressos do SOME Santarém, considerando a realidade amazônica local?

Confirmamos que o SOME é uma política genuinamente paraense, que há 44 anos vem chegando a localidades distantes dos seus centros urbanos, em sua grande maioria de difícil acesso e sem as condições mínimas de infraestrutura e atendimento aos serviços essenciais aos seus habitantes, principalmente aqueles relacionados aos direitos fundamentais, garantidos na Constituição Federal Brasileira (1988).

Buscar analisar a política pública educacional SOME significa poder reiterar sua relevância social e acadêmica e revelar o quanto ela vem favorecendo o acesso ao ensino médio modular para uma parcela significativa da população rural do Estado do Pará, potencializando a ascensão à educação superior e ao mundo do trabalho de adolescentes, jovens e adultos que venceram barreiras e puderam ingressar em uma instituição de ensino superior, principalmente pública.

Nos coube assumir objetivos decorrentes desse compromisso maior de modo a viabilizar o estudo em questão. O primeiro deles foi realizar a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) junto as bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da CAPES, uma vez que as pesquisas publicadas nos auxiliaram não apenas a validar o nosso objeto, mas também a subsidiar a sua análise, o que nos permitiu constatar que esta política, apesar de sua extrema relevância, ainda é pouco estudada.

Corroborando, os dados das duas RSL nos revelaram que nestas bases de dados

consultadas, ao examinarmos as 11 dissertações e uma única tese localizadas, bem como os 4 (quatro) artigos, dois relacionados à duas dessas dissertações, evidenciaram que todas analisam esse objeto de estudo como uma ferramenta crucial para ampliar o acesso à educação em áreas remotas, onde o ensino regular muitas vezes é escasso. No entanto, essas pesquisas também destacam os desafios enfrentados, como problemas de infraestrutura, transporte, alimentação e gestão escolar deficientes, que comprometem a eficácia do SOME. Além disso, embora ofereça oportunidades educacionais, o SOME também apresenta uma dualidade ao incentivar a migração dos egressos para áreas urbanas em busca de melhores oportunidades educacionais e profissionais, em vez de fortalecer o desenvolvimento das comunidades rurais e ribeirinhas.

As duas seções sobre a(s) Amazônia(s) nos revelou a necessidade de conservar e preservar este bioma, seu povo e suas riquezas naturais. Frente a esta realidade, o sistema de organização modular de ensino apresenta como principal característica a diversidade nas localidades que atende, onde se encontram combinações únicas de pessoas, natureza, formas de vida e culturas, o que aumenta seus desafios por ofertar uma educação pública de qualidade, compromissada com o desenvolvimento sustentável para a região. Uma política educacional como a que estudamos reforça essa urgência, pois a fixação do ser humano em suas localidades de origem precisa ser garantida com condições objetivas para promover sua qualidade de vida e acesso digno ao mundo do trabalho.

Neste sentido, outro objetivo tomado como prioritário foi o detalhamento do percurso histórico do SOME desde a sua criação em 1980, com a implantação do piloto e sua expansão, apresentando o contexto histórico, geográfico e educativo do processo de interiorização e polarização desta política em 1991, dando ênfase ao Polo Santarém, até a atualidade. Estruturado em 8 (oito) regiões de rios, várzea e planalto e atendendo à 63 localidades do município de Santarém (SEDUC/PA, 2024), o percurso do Some Santarém se mistura com a trajetória das localidades e seu público-alvo, construído através da consulta e análise à documentos oficiais da política, livros, artigos, jornais, acervo fotográfico e *sites* relacionados ao tema pesquisado. Ao longo do texto pode ser observado que boa parte dessa história continua por ser escrita e muitas das suas fontes são amparadas em notícias publicadas *on-line*.

Em relação ao núcleo do estudo, o SOME e seus egressos do Polo Santarém, traçamos 3 (três) objetivos específicos com a intenção de localizá-los, identificando-os por região e suas localidades de origem e sua possível inserção no ensino superior em IES

públicas e sem fins lucrativos com sede neste município. Para tal, utilizamos uma análise detalhada dos Relatórios de matrícula e de aprovados 2019, 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024, disponibilizados pela SEDUC/PA (2024), o que possibilitou criarmos um Catálogo de Mapas destas localidades, agregando valor a produção acadêmica e subsidiando os gestores desta política, uma vez que essas informações, principalmente no formato de mapas, não existiam. Este produto será posteriormente aperfeiçoado, dada a sua relevância para o acompanhamento e melhorias da própria política pelas instâncias competentes.

Outro objetivo assumido, de grande impacto para a compreensão da dimensão desse sistema modular de ensino na região do SOME Santarém, está relacionado a traçar o perfil dos egressos que alcançaram uma vaga em um dos cursos de graduação das 3 (três) IES públicas (UFOPA, UEPA e IFPA) e da única IES sem fins lucrativos (IESPES) em Santarém, a partir da listagem de todos os egressos do SOME neste município, no período de 2019 a 2023, em comparação com os Relatórios dos Aprovados nos processos seletivos dessas IES, através de seus *sites* oficiais, no período de 2019 - 2024. O trabalho foi árduo, pois foram 2.766 nomes de egressos (2019-2023) a serem encontrados nessas listas, cujo resultado apresentou uma N=118 egressos ingressantes na educação superior pública santarena, nas IES anunciadas anteriormente, ou seja, menos de 0,5% do total de egressos do período analisado.

Quanto ao perfil traçado, constatamos que a prevalência de moradia desses 118 egressos está localizada na região de rios, especificamente Região Rio Tapajós, que dos seus 529 egressos, alcançou um número de 49 egressos que conseguiram ingressar no ensino superior pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), sendo a maioria deles (13 egressos) da Vila Parauá (04 aprovados pelo Processo Seletivo Regular (PSR) e 03 pelo Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI).

Outra constatação está relacionada com a predominância dos 114 egressos que adentraram na UFOPA pelos seus processos seletivos (PSR, PSEI e PSEQ), sendo 24 pelo PSEQ, 45 pelo PSR (que possui oito grupos, sendo um deles a ampla concorrência) e 50 egressos entraram pelo PSEI. Essas e outras informações encontram-se detalhadas no corpo do texto por região, localidade, IES, curso e processo seletivo de acesso à educação superior santarena.

Destacamos que a realidade revelada pelos dados do estudo documental demonstra a importância da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), principalmente para o acesso desses jovens e adultos que finalizaram sua escolaridade de nível médio viabilizada pela política SOME, apesar de sua longa existência,

ainda nos mostra lacunas no entendimento de seus impactos/desafios em relação ao acesso de seus egressos a educação superior nesse município.

Sobre este aspecto, é importante ressaltar que o SOME Santarém formou 2.766 alunos, sendo 1.397 do sexo masculino e 1.369 feminino no total das 64 localidades atendidas nos últimos 5 (cinco) anos. Contudo, ao analisar a faixa etária desses egressos, constatamos haver três gerações entre eles, o mais velho egresso concuiu com 63 anos e o mais jovem com apenas 16 anos). Outro dado de extrema relevância e, ao mesmo tempo um grande desafio para os formuladores de políticas públicas educacionais, seja da educação básica ou superior, está relacionado ao número significativo de adolescentes e jovens que finalizaram o nível médio de escolarização pelo SOME Santarém (2019-2023) e que se encontravam com idades entre 16 e 19 anos (2420 egressos). Sem falar que foram localizados 340 egressos com idades de conclusão variando entre 20 e 59 anos, o que caracterizaria a modalidade de Jovens e Adultos no atendimento a seu processo formativo, o que não foi confirmado pela documentação oficial da política esta garantia.

Contudo, constatamos que a transformação do SOME em Lei desde 2014 representou um avanço para o acesso ao ensino médio em localidades rurais do estado, porém, as condições de infraestrutura e de trabalho, além de um financiamento sustentável, são essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todas as comunidades atendidas. As análises permitiram entender que a integração dos saberes é importante como elemento nuclear para a compreensão da construção do ser social jovem, objetivando a superação dos problemas sociais, educacionais, econômicos, ou seja, por meio da organização política, o egresso passa a ter condição de transformar a sua realidade.

Observamos também que a Educação nacional continua longe de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, devido às condições precárias com que é tratada, normalmente, pelo poder público, principalmente quanto a gerir políticas educacionais que integrem as regiões do país e diminuam suas disparidades e assimetrias.

Os desafios são muitos e que não devem ser vistos como obstáculos que nos imobilizem, mas sim que se tornem motivações para nos tornar vetores utópicos, com anuncia Paulo Freire em toda a sua obra.

Uma certeza temos ao finalizar esta pesquisa de mestrado acadêmico na área interdisciplinar: que seu objeto de estudo continuará nos mobilizando a avançar na sua compreensão e na busca permanente como egresso desta política pública por melhorias no processo de ensinar e aprender no âmbito do ensino médio modular.

Esperamos que esta pesquisa contribua para futuras investigações voltadas para o SOME, ampliando o conhecimento desta política e revelando a realidade desde dentro daqueles que a viveram ou vivem nos interiores da Amazônia paraense.

Para terminar, recomendamos a importância da promoção indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, incentivando as instituições de ensino superior a integrarem esses elementos em seus programas acadêmicos, especialmente nas regiões atendidas pelo SOME., com projetos que envolvam diretamente as comunidades locais favorecendo assim um intercâmbio de conhecimentos. Recomendamos também o acompanhamento e avaliação da política pública educacional SOME por meio de um sistema de egressos. Destacamos que os dados coletados desta pesquisa de mestrado também podem ser usados para auxiliar no acompanhamento.

Além disso, sugerimos a expansão do acesso ao ensino superior através da criação de mais vagas e/ou programas específicos para os egressos do SOME nas instituições de ensino superior. Dada a grande repercussão desse programa, com um número de egressos que ainda permanecem em suas localidades, também recomendamos a interiorização de cursos superiores em locais estratégicos das regiões do município de Santarém, que possam acolher esses jovens e ajudá-los a concretizar seus sonhos de alcançar a educação superior.

DO SOME, PELO SOME E COM O SOME.....

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. S.; BRASILEIRO, T. S. A. A contribuição da educação jurídica popular para a proteção dos territórios na Amazônia Paraense: o caso juruti velho! In: Colares, A. A.; Rodrigues, G. C. L.; Colares, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica** – Volume 5. Uberlândia: Navegando publicações, 2020

AGÊNCIA SENADO. **Relatório aponta desmonte de órgãos e grilagem na Amazônia com uso de cadastro ambiental.**

Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/noticias/> >. Acesso em: 16 fev. 2023.

ALBUQUERQUE, M. A. M. de; de. BIGOTTO, J. F.; VITIELLO, M. A. **Geografia sociedade e cotidiano: espaço brasileiro**, volume 2. 3. ed. São Paulo. Escala educacional, 2013.

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). Universidade Federal do Pará, Cametá, 2021.

ALVES, R. C. S. Orientações para início do ano letivo 2022 SOME. **Modular Notícias**, 2022. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/groups/799299343492271/search/?q=Ano%20de%202022>>. Acesso em: 16 jul. 2023.

ALVES, R. Fiocruz Minas. Pesquisa indica mudanças climáticas na Região Amazônica. **EcoDebate** 2016. Disponível em: <<https://www.cpqrr.fiocruz.br/pg/pesquisa-indica-mudancas-climaticas-na-regiao-amazonica/>>. Acesso em: 6 nov. 2022.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em:

<<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>> Acesso em: 02 de jun. 2023.

AMORIM, A. T. S. **Sinopse Histórica do Baixo Amazonas e Tapajós.** -1. Ed. – Belém/PA: Paka-Tatu, 2022.

ANDRADE, F. M. R. A Amazônia além das florestas, dos rios e das escolas: representações sociais e problemas ambientais. **Ambiente & Sociedade.** Vol. 21, 2018.

AUERBACH, E. **Mimesis.** EDUSP- Perspectiva, 1971.

ARAÚJO, R. N.; BERGAMASCO, W. A. Educação do campo: concepção, fundamentos e desafios. **Interfaces da Educação**, 9(26), 225–245, 2018. Disponível em:

< <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2681>>. Acesso em: 22 mai. 2024.

ARAUJO, A. S.; DAMACENA, F. A. F.; ROCHA, C. G. S. Os desafios dos sistemas educacionais adotados no Ensino Médio Modular no campo na Escola Rui Barbosa,

Medicilândia, Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 6, e11877, 2021. Disponível em: < <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/11877> >. Acesso 22 abr. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa Portugal: Edições 70, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BARRAL, W. B. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

BARROS, M. J. B. **Oeste do Pará: ocupação, território e município**. Santarém: UFOPA; Rio de Janeiro: MC&G Editorial, 2023.

BATISTA, P. S.; QUARESMA, E. S. A. Reflexões sobre a educação matemática no contexto Amazônico. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; TAMBORIL, M. I. B. **Educação e realidade amazônica**. Volume 2. – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

BATISTA, I. M. S. **A natureza nos planos de desenvolvimento da Amazônia (1955- 1985)**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém/PA, 2016.

BECKER, B. A Amazônia e a política ambiental brasileira. In: SANTOS, M. *et al.* **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2007.

BOLÍVAR, A, DOMINGO, J, FERNÁNDEZ, M. La investigación biográfico-narrativa en educación. **Guía para indagar en el campo**. Granada: FORCE, 1998.

BONVINCINO, R. **Estado crítico**. São Paulo: Hedra, 2013.

BONFIM, S C. S.; JUNIOR, G. C. Entre a Sala e o Rio: Tecnologias Digitais como ferramentas educativas e instrumento de conservação ambiental na Amazônia. In: COLARES, M. L. I. S.; FERREIRA, E. P.; COUTO, H. R. F. (Orgs.). **Seminário de dissertações em andamento: desenvolvimento de pesquisas na Amazônia**. – Santarém, Pará: UFOPA, 2019.

BORGES, R. C.; MEDEIROS, D. S.; FARIAS, L. G. O uso do método SSF para o desenvolvimento da revisão bibliográfica em trabalhos de conclusão de curso em engenharias IV. **Anais COBENGE'19...** Brasília: 2019. Disponível em: <<https://wiki.sj.ifsc.edu.br/images/c/c1/DiegoMedeiros-ArtigoOrientados3.pdf>>. Acesso em: 02 de jun. 2023.

BUFALO, R. S. **Capoeira em jogo: possibilidades para o ensino**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 abr. 2023.

BRASIL, **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 3 abr. 2023.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 07 jun. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 07 jun. 2023.

BRASIL, **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL, **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961** fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961>>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL, **Decreto n.º 4.297, de 10 de julho de 2002**. Regulamenta o art. 9º, inciso II, da Lei no 6.938, de 31 de agosto de 1981, estabelecendo critérios para o Zoneamento Ecológico-Econômico do Brasil - ZEE, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4297.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%204.297%2C%20DE%2010%20DE%20JULHO%20DE%202002.&text=Regulamenta%20o%20art.,ZEE%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 07 mai. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasil, 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm>. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Brasil, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/1937-1946/Del4244.htm>. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 74.607, de 25 de setembro de 1974**. Dispõe sobre a criação do Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (POLAMAZÔNIA). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74607-25-setembro-1974-423225-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=%C3%89%20criado%20o%20Programa%20de,em%20%C3%A1reas%20priorit%C3%A1rias%20da%20Amaz%C3%B4nia>>. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Decreto de 6 de novembro de 1998**. Cria a Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns, nos Municípios de Santarém e Aveiro, no Estado do Pará, e dá outras providências. Brasília, 6 de novembro de 1998. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/anterior%20a%202000/1998/dnn7600.htm>.

Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. ISA. Instituto Sócio Ambiental. **Terra indígena Cobra Grande**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4979>. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASILEIRO, T. S. A. **La formacion superior de magistério**: una experiência piloto en la Amazonía Brasileña. Tese de Doutorado. 914 p. Universidade Rovira i Vigil, Espanha, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/cpgal/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/DOCTORADO%202021/Tese%20T%C3%A2nia.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASILEIRO, T. S. A. Autobiografia e Formação Docente: A busca de uma Identidade Profissional. **Revista AMAzônica**. Ano 3, Vol IV, Número 1, p.113–134, Humaitá, AM, jan–jun, 2010.

BRAULE, G. P.; BRASILEIRO, T. S. A. Universidade e sustentabilidade: um estado do conhecimento. In: BRASILEIRO, T. S. A.; PACÍFICO, J. M. (Orgs). **Educação para a Amazônia**: estudos e pesquisas em movimento. – Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

BRYMAN, A. *Quantity and quality in social research*. London: Routledge, 1992.

BRAYNER, C. N. M. **Sistema de Organização Modular de Ensino**: um estudo avaliativo da organização do trabalho pedagógico no ensino médio do meio rural. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Pará- UEPA. Belém, 2012.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Zahar, Rio de Janeiro, 1987.

CAMARGO, A. *et al.* **Universidade Federal do Pará (UFPA)**: um modelo de universidade multicampi para a Amazônia. A Universidade no Brasil: concepções e modelos, 2011.

CARNEIRO NETO, E. D. SOME completa 40 anos de incorporação ao sistema de educação do Pará. **Portal RDN**, 2020. Disponível em: <https://portalrdn.com.br/2020/04/15/some-completa-40-anos-de-incorporacao-ao-sistema-de-educacao-do-para/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CARNEIRO NETO, E. D. História SOME Santarém: A polarização da escola Álvaro Adolfo da Silveira. **Modular Notícias**, 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/799299343492271/search?q=HIST%C3%93RIA>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CARNEIRO NETO, E. D. Dia estadual dos profissionais do SOME. **Modular Notícias**, 2022. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/799299343492271/search/?q=Ano%20de%202022>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CARNEIRO NETO, E. D. Projetos SOME 2006. **Modular Notícias**, 2011. Disponível em: <https://modularnoticiassomepolodesantarem.blogspot.com/search?q=Comunidade+de+An%C3%A3>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CARNEIRO NETO, E. D. Comunidades atendidas pelo SOME. **Modular Notícias**, 2011. Disponível em:
<<http://modularnoticiassomepolodesantarem.blogspot.com/p/comunidades-atendidas-pelo-some.html>>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CARNEIRO NETO, E. D. Coordenadores: os gestores do Polo de Santarém. **Modular notícias**, 2012. Disponível em:
<<https://modularnoticiassomepolodesantarem.blogspot.com/p/coordenadores-do-polo.html>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CARNEIRO NETO, E. D. A primeira edição do Modular Notícias. **Facebook**, 2015. Disponível em:<
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=794717540616653&set=gm.810523052369900>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CARNEIRO NETO, E. D. Reposição vila de Anã. Pequeno Relato. **Facebook**, 2014. Disponível em:<
<https://www.facebook.com/groups/ModularNoticias/permalink/803680126387526>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CARNEIRO NETO, E. D. A formação dos Circuitos no Polo Santarém: um pouco da história. **Facebook**, 2019. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/photo/?fbid=2614169178671471&set=gm.2631656993589821>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CARVALHO, H. **O que é a Escala Likert e como aplicá-la**. Disponível em:
<https://vidadeproduto.com.br/escala-likert/>. 2019. Acesso em: 12 abr. 2023.

CARVALHO, R. História das comunidades. **Almanaque Monte Alegre**. 2. Ed. Ampl. E atual. Santarém,PA: Editora Brasil, 2010.

CARVALHO, S. B. **O SOME na comunidade de Belos Prazeres em Cametá/PA**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Cametá, 2021.

CASTRO, I. E. **Geografia e política**: território, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CASTRO, A. S.; COLARES, M. L. I. S. Mudanças no cenário nacional: reflexos para a educação integral de tempo integral na Amazônia. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; TAMBORIL, M. I. B. **Educação e realidade amazônica**. Volume 2. – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CAVALCANTI, L. M. D. (2014) Poesia, o que é e para quê serve? **RECORTE** – revista eletrônica do Mestrado em Letras: Linguagem, Cultura e Discurso/ UNINCOR V. 11 - N.º 1 (janeiro-junho – 2014).

CYRINO, E. S.; PIMENTEL, G. G. A. **Instrução normativa nº 01/2017-pef - modelo escandinavo**. Pós-graduação stricto-senso Educação Física UEL, 2017. Disponível em:

<<http://www.uel.br/pos/ppgef/portal/pages/arquivos/Arquivos%20UEL/MODELO%20ESCA NDI%20NAVO%2031-01-17.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

COLARES, A. A. Prefácio Amazônia: para além do território. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação e realidade amazônica**. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

COLARES, A. A. **História da Educação na Amazônia**. Questões de Natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições, 2011.
Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43e/art10_43e.pdf>. Acesso em 06 jan. 2023.

COLARES, A. A; COLARES, M. L. I. S. **Diversidade Cultural**: Desafios educacionais no contexto amazônico, 2011. Disponível em:
<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0068.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2023.

COLARES, M. L. I. S. **Políticas Educacionais no município de Santarém**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

COLOMBO, L. A.; TOLEDO, R. A. PRANDO, R. A. As políticas de incentivo ao desenvolvimento regional em um federalismo assimétrico. **Sinais** n. 20 Jul-Dez 2016/2, Vitória – Brasil. Disponível em:< <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/14464>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Relatório Brundtland. Nações Unidas no Brasil**. 1987. Disponível em:
<<https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente>>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade de construção de políticas e práticas educacionais intermulticulturais. **NERA**, Presidente Prudente, n. 18, p. 79-105, jan. /jun. 2011.
Disponível em:<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336/1326>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CORRÊA, P. S.; BARRETO, E. A. **Ensino médio no estado do Pará segundo as estatísticas oficiais**: impasse das políticas públicas educacionais e os desafios para o século XXI. Paper do NAEA, 1999.

CORRÊA, Z. P. S. DO CFI AO IFII. **Histórico**. Disponível em:
<<https://www.ufopa.edu.br/ifii/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CORDEIRO, R. J. M. Análise sobre as LDBs 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 e seu foco no ensino pré-primário, primário, educação infantil e fundamental I. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**. Nº. 16, v.16 – jan. a jun. de 2019. Disponível em:
< <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLem/article/view/3297/pdf>>. Acesso em: Acesso em: 28 abr. 2024.

COSTA, M. S. **Processos de resignificação docente na educação básica**: experiências socioeducacionais vivenciadas no ensino modular do Pará. Dissertação (Mestrado).

Universidade de Évora – Portugal. ÉVORA, 2010.

COSTA, D.; CORREA, M. Uma escola para a amazônia? In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (ORGS.). **Educação e realidade amazônica**. Volume 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

COSTA, R. A. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Çairé: cultura amazônica reinventada pelo mercado para a mídia. In: BURGEILE, O.; BUENO, J. L. P.; PACÍFICO, J. M. (Org.). **Olhares da Mídia na Amazônia: movimentos e manifestações**. Porto Velho – RO: EDUFRO, 2016.

COSTA, M. S.; OLIVEIRA, J. R. L. NASCIMENTO, S. B. O SOME na Amazônia paraense: territorialidade e pessoalidade docente. In: COSTA, M. S.; OLIVEIRA, J. R. L. NASCIMENTO, S. B. **Educação na Amazônia em repertório de saberes: o sistema de organização modular de ensino**. Belém, PA: Paka-Tutu, 2020.

COSTA, F. Regiões de integração do Estado do Pará. **Colegiado de dança do Pará**, 2022. Disponível em: <<https://www.colegiadodedancadopara.com.br/regi%C3%B5es>>. Acesso em: 30 maio 2022.

COSTA, M. R. S. **As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino nas décadas de 1980 e 1990**. Tese. Universidade Federal do Pará – UFPA: Belém, 2014.

COSTA, J. *et al.* **Carta Geológica da Folha de Salinópolis**. Programa Nacional de Gerenciamento Costeiro. IBAMA/IDESP, Belém. 1992.

COELHO, M. S. C. **Nas Águas o Diploma: O olhar dos Egressos sobre a Política de Interiorização da UFPA em Cametá-PA**. 332f. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COELHO, M. S. C.; OLIVEIRA, N. C. M. Os egressos no processo de avaliação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, 2012, v.8 n.2. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10855>>. Acesso em: 26 jun. 2024.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CUNHA, E. M. Mutirão e trabalhadoras de Igarapé-Miri: açaí como alternativa econômica no contexto de gênero. **Paper do NAEA 206**, dezembro de 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/pnaea/article/view/11492>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** (2a ed., L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, J. I. M.; SANTOS, R. M. R. Gestão Escolar no SOME: do apogeu à “decadência” do Sistema de Organização Modular de Ensino no Pará. **Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação lato sensu a distância em Gestão Escolar** pelo convênio UCDB e Portal da Educação. Pará, 2017.

CLIMATE-U. **Protocolo para Pesquisa-Ação Participativa sobre o Papel das Universidades na Justiça Climática: Princípios e Ferramentas**. Transforming Universities for a Changing Climate Working Paper Series, No. 3, 2021 Disponível em: <<https://www.climate-uni.com/publications>>. Acesso em: 02 de abr. 2023.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DEPUTADO DIRCEU TEN CATEN, **Depoimento sobre o Dia Estadual dos Profissionais do SOME**, Belém/PA, 2019.

DIÁRIO DO ESTADO DO PARÁ. **Lei regulamenta Sistema de Organização Modular de Ensino**. Belém, quarta-feira 30 de abril de 2014. Disponível em: <<https://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.DOE.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

DIAS, M. O. S. L. **A interiorização da metrópole e outros estudos**. São Paulo: Alemeda, 2009

DOURADO, L. F. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

DOZE EX-ALUNOS NOTÁVEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **EduRank.org**, 2023. Disponível em: <<https://edurank.org/uni/federal-university-of-para/alumni/>>. Acesso em: 16 jul. 2023.

EMBRAPA. **Contando Ciência na Web**.

Disponível em: <<https://www.embrapa.br/contando-ciencia/bioma-amazonia>>. Acesso em: 16 jul. 2023.

EGRESSO. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** (DPLP) , 2023. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/eGRESSO>>. Acesso em: 20 jun. 2024

FARENHOF, H. A.; FERNANDES, R. F. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: Método SSF. **Revista ACB**, v. 21, n. 3, p. 550–563, 2016. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5664211/mod_forum/intro/Desmistificando%20a%20revis%C3%A3o%20da%20literatura.pdf?time=1584711901754>. Acesso em: 02 de jun. 2023.

FAUSTINO, M. **Poesia-experiência**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

FERNANDES, A. N. O.; FERNANDES, S. B.; PAIVA, M. M.; Lei n.º 5.692/1971 e a formação de professores na educação profissional: uma revisão do estado do conhecimento. **Revista Momento** – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 33, n. 1, p. 185-209, jan./abr., 2024. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/15256/10870>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

FERNANDES, M. S. **Educação do Campo**. Revista Panorâmica online, v. 1, 2019.

FERREIRA, G. V.; BRASILEIRO, T. S. A. Amazônia, sociedade tecnológica e educação da juventude: políticas públicas em discussão In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S.

(Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. Santarém, Pará: UFOPA, 2019.

FERREIRA, L. C. Sustentabilidade: uma abordagem histórica da sustentabilidade. In: Ferraro Júnior, L. A. **Encontros e caminhos: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores**. Brasília, DF: MMA/DEA, 2005.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista eletrônica de Educação**. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_um_olhar_historico_uma_realidade_concreta.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

FERREIRA, J. M. R. C. **Carreira e remuneração de professores do Sistema De Organização Modular do Ensino Médio – SOME No Pará**. Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FONSECA *et al.* **Boletim do desmatamento da Amazônia Legal** (dezembro 2020) SAD (p. 1). Belém: Imazon, 2020.

FONSECA, L. Ciberativismo na Amazônia: os desafios da militância digital na floresta. In: SILVEIRA, S. A.; BRAGA, S.; PENTEADO, C (Orgs.). **Cultura, política e ativismo nas redes digitais**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/334311941/Cultura-PoliticaAtivismo-nas-Redes-Digitais-2014-libre-pdf>> Acesso em: 06 jan. 2023.

FONSECA, A. P. Prefácio. In: PHILIPPI JR., C. E. M. TUCCI, D. J. HOGAN, R. A. (Orgs.). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. Navegantes. São Paulo: Signus Editora, 2000.

FORESTGIS. **Página inicial**. Disponível em: <https://forest-gis.com/#google_vignette>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS – Fapespa. **Estatística municipal de Igarapé-Miri**, 2023. Disponível em: <<https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Igarape-Miri.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS – Fapespa. **Estatística municipal de Curuçá**, 2023. Disponível em: <<https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/Curuca.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS – Fapespa. **Estatística municipal de Igarapé-Açu**, 2023. Disponível em: <<https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/Igarape-Acu.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS – Fapespa. **Estatística municipal de Nova Timboteua**, 2023. Disponível em: <<https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Nova-Timboteua.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRUTUOSO, C.; MACIEL, A. C. A ocupação socioeconômica do município de Machadinho d'Oeste (RO): a fronteira agrícola entre a teoria das frentes e da dinâmica inovativa. In: BRASILEIRO, T. S. A.; PACÍFICO, J. M. (Orgs). **Educação para a Amazônia**: estudos e pesquisas em movimento. – Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

FLEURY, S.; OUVÉRY, A. M. **Gestão de redes**: a estratégia de regionalização da política de saúde. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion**: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020. Disponível em: <<https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revis%C3%A3o-Sistem%C3%A1tica-de-Literatura.pdf>>. Acesso em: 02 de jun. 2023.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar 2014. Disponível em: <<http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v23n1/v23n1a18.pdf>>. Acesso em: 02 de jun. 2023.

GAMA, A. P.; BRASILEIRO, T. S. A. Cultura digital na formação de professores dos laboratórios de informática educativa em Santarém – Pará. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; TAMBORIL, M. I. B. **Educação e realidade amazônica**. Volume 2. – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

GAMA, M. M.; ALMEIDA, L. I. M. V.; Os exames de admissão da década de 1931 a 1971. **XVI Seminário temático provas e exames e a escrita da história da educação matemática**. Boa Vista, Roraima, 11 de abril a 13 de abril de 2018, Universidade Federal de Roraima, 2018. ISSN: 2357-9889.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GOCH, G. J. F. **Políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Santarém no Período de 2003 a 2016**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

GOMES, L. A. **Ambientalização curricular nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste do Pará**. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, PA, 2020.

GONÇALVES. C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 3ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

GONÇALVES, G. A. **Radiografia dos Egressos PPGE/UFOPA (2015-2019)**: subsídios para elaboração de proposta de modelo de sistema de acompanhamento institucional.

Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2021.

GOMES, G. S.; JESUS, L. P. Agronegócio, desenvolvimento e sustentabilidade: reflexões sobre a formação dos sujeitos na Amazônia Brasileira. In: COLARES, A. A.; RODRIGUES, G. C. L.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica** – Volume 5. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

GONZALEZ-GAUDIANO, E. Educação ambiental para a biodiversidade: conceitos e práticas. In: Junqueira, V.; Neiman, Z. **Educação ambiental e conservação da biodiversidade**: reflexões e experiências brasileiras. Barueri, SP: Manole, 2007.

G1. **Alunos estudam em barracão improvisado em Monte Alegre, PA**. Santarém e região, 2014. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2014/04/em-barracao-improvisado-alunos-do-some-reclamam-da-falta-de-estrutura.html>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

GOV.BR, Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços. **Governo Digital**. Linha do tempo, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/governodigital/pt-br/estrategia-de-governanca-digital/do-eletronico-ao-digital>>. Acesso em: 6 jul. 2023.

GUIMARÃES, D. **As danças indígenas na formação inicial em Educação Física**: App Didático para o 2º Ciclo do Ensino Fundamental. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro -- Rio Claro, 2019

GREENPEACE. **Proteja a Amazônia**. Disponível em: <<https://www.greenpeace.org/brasil/informe-se/amazonia/>>. Acesso em: 16 fev. 2023

GREIPHIL MINAS LTDA. Relatório final de pesquisa. Belém, 2018. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/555867527/1-Relatorio-Final-Positivo-850004-2015-Nova-Timboteua>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

HAGE, S. A. M. Movimentos Sociais do Campo e Educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n.1, p. 133-150, 2011. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1018>>. Acesso em: 3 abr. 2023.

HIGUCHI, M. I. G.; AZEVEDO, G. C. de; FORSBERG, S. S. A Floresta e a sociedade: histórias, ideias e práticas. In: HIGUCHI, M. I.G.; HIGUSHI, N. **A Floresta Amazônica e suas múltiplas dimensões**: uma proposta de Educação Ambiental. Manaus: INPA; Brasília: CNPq, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE FLORESTAS. **Bioma Amazônico**. Disponível em: <<https://www.ibflorestas.org.br/biomaamazonico#t>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA [INCRA]. **Portaria/INCRA n. 268, de 23 de outubro de 1996**. Cria a modalidade de Projeto de Assentamento Agroextrativista. Brasília: 1996a.

INSTITUIÇÃO. In: **Dicionário On-line de Português**, 2024. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/instituicao/>>. Acesso em: 22 jun. 2024

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Amazônia Legal**, 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa de biomas do Brasil** – Primeira aproximação, 2004. Disponível em <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/territorio.html>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas. Rio de Janeiro: **IBGE**, 1990. [Volume 1]. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=22269>>. Acesso em: 30 maio 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE). **Amazônia Legal**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/informacoes-ambientais/estudos-ambientais/31681-zoneamento-ecologico-economico.html?edicao=16019&t=sobre>>. Acesso em 06 jan. 2023.

ISPEN - Instituto Sociedade, População e Natureza. **A maior floresta tropical do mundo**. Disponível em: <<https://ispen.org.br/biomas/amazonia/>>. Acesso em 06 jan. 2023.

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **Perguntas frequentes**. Disponível em: <<http://www.inpe.br/faq/index.php?pai=6#:~:text=At%C3>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

ITERPA. **Instrução Normativa No 03/2010 - ITERPA**. Dispõe sobre o processo de criação dos Projetos Estaduais de Assentamentos. Disponível em: <<http://portal.iterpa.pa.gov.br/instrucoes-normativas/>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

IFPA - Instituto Federal do Pará. **13º Aniversário do IFPA Campus Santarém**. Disponível em: <<https://santarem.ifpa.edu.br/ultimas-noticias/511-13-aniversario-ifpa-stm>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

IFPA - Instituto Federal do Pará. **Estatuto**, 2009. Disponível em: <<https://www.ifpa.edu.br/documentos-institucionais/institucional/2009-4/157-estatuto-ultima-versao-do-mec-19-08-09/file>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

IFPA - Instituto Federal do Pará. **Processo Seletivo Unificado 2019**. Disponível em: <<https://ifpa.edu.br/ultimas-noticias/887-prosel-unificado-2019-1>>. Acesso em: 22 out. 2023.

IFPA - Instituto Federal do Pará. **Edital nº 24, de 06 de Setembro de 2019. Processo Seletivo Unificado Graduação 2020**. Disponível em: <<https://prosel.ifpa.edu.br/ensino/documentos/2020/psu-graduacao/266-edital-n-24-set-2019>>.

retificado-viii/file>. Acesso em: 22 out. 2023.

IFPA - Instituto Federal do Pará. **Processos Seletivos de 2019**. Disponível em: <<https://prosel.ifpa.edu.br/ensino/documentos/provas-e-gabaritos/2019>>. Acesso em: 22 out. 2023.

IFPA - Instituto Federal do Pará. **Processos Seletivos de 2020**. Disponível em: <<https://prosel.ifpa.edu.br/sisu-2021/69-processos-seletivos/psu-graduacao-2020>>. Acesso em: 22 out. 2023.

IFPA - Instituto Federal do Pará. **Processos Seletivos de 2021**. Disponível em: <<https://prosel.ifpa.edu.br/psu-tecnico-integrado-2021>>. Acesso em: 22 out. 2023.

IFPA - Instituto Federal do Pará. **Processos Seletivos de 2022**. Disponível em: <<https://prosel.ifpa.edu.br/psu-graduacao-2022>>. Acesso em: 22 out. 2023.

IFPA - Instituto Federal do Pará. **Processos Seletivos de 2023**. Disponível em: <<https://prosel.ifpa.edu.br/ensino/documentos/2023>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

IFPA - Instituto Federal do Pará. **Processos Seletivos de 2024**. Disponível em: <<https://prosel.ifpa.edu.br/psu2024>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

IFPA. **Projeto Pedagógico do Curso Aquicultura Técnico em Nível Médio Subsequente**, Santarém/PA, 2020. Disponível em: <<https://santarem.ifpa.edu.br/images/site-novo-2023/2023/cursos/aquicultura/ppc/PPC-Aquicultura-2020.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2024.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Planos de Ação para Cidades Históricas Patrimônio Cultural e Desenvolvimento Social Construindo o Sistema Nacional de Patrimônio Cultural**, 2009. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Cartilha%20-%20Planos%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20para%20Cidades%20Hist%C3%B3ricas.pdf>> Acesso 22 abr. 2024.

JESSON, J.; MATHESON, L.; LACEY, F. M. **Doing your literature review: traditional and systematic techniques**. Los Angeles, Calif; London: SAGE, 2011.

JORNAL DE CAMPANHA, **PMDB**. Jader é a vez do povo para ganhar. PARÁ, 1982.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Coordenação do GEEM muda de endereço**. Santarém/PA, março de 2007.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Relatório final é enviado à SEDUC**. Santarém/PA, março de 2007.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Mudanças no currículo do GEEM**. Santarém/PA, março de 2007.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Comunidades pedem a implantação do GEEM**. Santarém/PA, março de 2007.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Comunidades que solicitaram a implantação do GEEM.** Santarém/PA, março de 2007.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Educadores reestruturam o SOME.** Santarém/PA, janeiro de 2008.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Conferencistas aprovam o texto base do PPE.** Santarém/PA, março de 2008.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Comissão ajuda a sistematizar os circuitos.** Santarém/PA, março de 2008.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Abraço simbólico na URE e nota de repúdio.** Santarém/PA, junho de 2008.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Grevistas denunciam descaso do Estado ao Ministério Público.** Santarém/PA, junho de 2008.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Santarém registra 3.163 estudantes no SOME.** Santarém/PA, março de 2010.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Polo atendeu 3.915 alunos.** Santarém/PA, junho de 2010.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Polo de Santarém – comunidades atendidas.** Santarém/PA, junho de 2010.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Comunidade solicita construção de escola estadual.** Santarém/PA, junho de 2011.

KRAEMER, M. E. P. A universidade do século XXI rumo ao desenvolvimento sustentável. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 3, n. 2, p. 1, 2004.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

KUENZER. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** Educação & Sociedade, São Paulo, v. 21, n. 70, abr. 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo, SP: Atlas 2003.

LAMARTINE. “Os destinos da poesia (excetos): 1834”. In: LOBO, Luiza. **Teorias Poéticas do Romantismo.** Rio de Janeiro/Porto Alegre: UERJ/Mercado Aberto, 1987.

LAZZAROTTI FILHO, A. **O modus operandi do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil.** [s.l.] Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

LEFF, E. Complexidade, **Interdisciplinaridade e Saber Ambiental.** In: PHILIPPI JR., C. E.

M. TUCCI, D. J. HOGAN, R. A. (Orgs.). *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais. Navegantes*, São Paulo: Signus Editora, 2000.

LEAL, V. **Seduc celebra 70 anos e reafirma o seu compromisso com a educação pública paraense**. ASCOM/SEDUC, 2021. Disponível em: <<https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/11318-seduc-celebra-70-anos-e-reafirma-o-seu-compromisso-com-a-educacao-publica-paraense#:~:text=Criada%20em%2030%20de%20agosto,em%20todo%20o%20territ%C3%B3rio%20paraense>>. Acesso em: 19 jun. 2024

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, v. 10, n. especial, p. 37–45, 2007.

LIMA, R. N. **As relações intergovernamentais e as políticas educacionais**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2000.

LOUREIRO, V.R. *Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir. Estudos Avançados*, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 108, 2002.

LOPES, S. *et al.* Aspecto da intrusão salina no rio Mocajuba (PA). **48º congresso brasileiro de química: química na proteção do meio ambiente e a saúde**. Disponível em: <<https://www.abq.org.br/cbq/2008/trabalhos/5/5-530-4666.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MACHADO, N. C.; MENCHISE, D. C. T.; MONTEIRO, A. S. Responsabilidade socioambiental no contexto educacional: um estudo de caso sobre do programa brasil reciclado da faculdade sul fluminense. **Revista Valore**, Volta Redonda, 6, e-6011, 2021. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/970>>. Acesso em: 02 de jun. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 02 de mar. 2023.

MARDOCK, A. R. M. **Política de Humanização do SUS na Formação Médica no Interior da Amazônia**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

MARENGO, J. A. **Mudanças climáticas globais e seus efeitos sobre a biodiversidade: caracterização do clima atual e definição das alterações climáticas para o território brasileiro ao longo do século XXI**. Brasília: MMA, 2006.

MARENGO, J. A.; SOUZA JR, C. **Mudanças Climáticas: impactos e cenários para a Amazônia**. São Paulo. Dez. 2008. Disponível em: <<https://prioridadeabsoluta.org.br/wpcontent/>> Acesso em: 20 maio. 2023.

MARTINS, J. de S. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. São Paulo:

HUCITEC, 1980.

MARQUES, L. **A pandemia incide no ano mais importante da história da humanidade. Serão as próximas zoonoses gestadas no Brasil?** Universidade Estadual de Campinas: Ciência, saúde e sociedade: Covid-19. 05 maio 2020. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp%20/noticias/2020/05/05/pandemia-incide-no-ano-mais-importante-da-historia-da-humani-%20dade-serao-proximas>>. Acesso em 06 jan. 2023.

MATIAS, J. C.; BARROS, J. A. As Políticas Sociais nos Planos de Governo dos Presidenciáveis 2018 no Brasil e a Mídia, **Revista 23**, n.1, Porto Velho, 2019, p.339-355. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/%20index.php/%20rppublica/article/view/11923>>. Acesso em: 07 jan. 2023.

MATOS, D. A.; COLARES, A. A. Pensar a diversidade amazônica no ensino de história. In: COLARES, A. A.; RODRIGUES, G. C. L.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. Volume 5. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

MMA. **Bioma Amazônia**. Ministério do Meio Ambiente, 2019. Disponível em: <www.mma.gov.br/biomas/amaz%C3%B4nia>. Acesso em: 06 jan. 2023.

MEDINA, E. U.; PAILAQUILÉN, R. M. B. Systematic Review and its Relationship with Evidence-Based Practice in Health. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 824–831, ago. 2010.

MELLO, N. A. de. **Políticas territoriais na Amazônia**. São Paulo: Annablu-me, 2006.

MELO, L. A. C. **O Direito à Educação Pública e Gratuita com qualidade social na Amazônia Tocantina Paraense**: (De) Formação E/Ou (In) Visibilidade dos sujeitos do SOME em uma Escola do Campo no Município de Oeiras do Pará (PA). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, 2022.

MEAD, L. M. “**Public Policy**: Vision, Potential, Limits”, Policy Currents, Fevereiro: 1-4. 1995.

MENDES, D. M. **Juventude e Educação do Campo na Amazônia**: representações sociais sobre o SOME e as implicações em seus projetos de vida. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

MESORREGIÃO DO BAIXO AMAZONAS. **Cidade-Brasil**.com.br. Disponível em: <<https://www.cidade-brasil.com.br/mesorregiao-do-baixo-amazonas.html>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

MIMESSE, E. A implantação dos estudos sociais nas grades curriculares das escolas estaduais nos anos de 1970 e a formação acadêmica do professor do professor. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. p. 193–204. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1664>>. Acesso 22 abr. 2024.

MODULAR NOTÍCIAS. Polarização do Álvaro Adolfo da Silveira. **Facebook**, 2015. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/photo?fbid=946249672130105&set=gm.957639824324888>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MODULAR NOTÍCIAS. Encontro encerra hoje. **Facebook**, 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo?fbid=865787393509667&set=gm.878717128883825>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MODULAR NOTÍCIAS. Polo SOME – comunidades atendidas. **Facebook**, 2010. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/799299343492271/search/?q=comunidades%20atendidas>>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MODULAR NOTÍCIAS. Circuitos SOME 2015 – Polo Santarém. Santarém, Aveiro, Belterra e Mojuí dos Campos. **Facebook**, 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo/?fbid=817365761685164&set=gm.830332363722302>>. Acesso: 29 abr. 2024.

MODULAR NOTÍCIAS. Sistema de Organização Modular de Ensino SOME. **Facebook**, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1178179398937130&set=gm.1186243734797828>> Acesso: 29 abr. 2024.

MODULAR NOTÍCIAS. Organização do Sistema de Organização Modular de Ensino SOME – polo Santarém. **Facebook**, 2016. Disponível em: <<https://web.facebook.com/photo/?fbid=971938422894563&set=gm.983251915097012>> Acesso: 29 abr. 2024.

MODULAR NOTÍCIAS. É preciso discutir. Transferência para a escola rural. **Facebook**, 2019. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo/?fbid=2446607038761020&set=gm.2469161116506077>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MODULAR NOTÍCIAS. URE: 5ª URE Santarém. **Facebook**, 2014. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo/?fbid=7102084716546539&set=gm.7178306182258190&id=799299343492271>>. Acesso em: 22 abr. 2024.

MODULAR NOTÍCIAS. Anexos rurais do polo Santarém. **Facebook**, 2014. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo/?fbid=7185001774921499&set=gm.7259477127474428&id=799299343492271>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MOLINARI, C. A Voz do Brasil 85 anos: ouvintes contam histórias com programa. **Agência Brasil**, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-07/voz-do-brasil-85-anos-ouvintes-contam-historias-com-programa>>. Acesso em: 16 jul. 2023.

MONTAG, L. *et al.* RELATÓRIO 1. Ictiofauna da Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns, Baixo Tapajós, Estado do Pará, Brasil. In: ICMBio. **Plano de manejo reserva extrativista Tapajós-Arapiuns volume 3**, 2014. Disponível em: <https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/plano_manejo/ResexTapajosArapiunsPMVol.3_Anexos.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MONTEIRO, B. **História do Pará**. Belém: Ed. O Liberal, 2001. Coleção de fascículos.

MORAES, I. S. **Ordenamento territorial e governança florestal no Oeste do Pará: O caso do Conjunto de Glebas MamuruArapuins**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2021.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

MOUTINHO, M. V. C. Narrativas memorialísticas sobre a gênese do Sistema de Organização Modular de Ensino no Pará. In: COSTA, M. S.; OLIVEIRA, J. R. L. NASCIMENTO, S. B. **Educação na Amazônia em repertório de saberes: o sistema de organização modular de ensino**. Belém, PA: Paka-Tutu, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Rio de Janeiro: HUCITEC; ABRASCO, 1992.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, S. B.; COSTA, M. S.; OLIVEIRA, J. R. L. A interiorização da formação de professores primários da Amazônia paraense pelas vias do SOME (1980-1990). In: COSTA, M. S.; OLIVEIRA, J. R. L. NASCIMENTO, S. B. **Educação na Amazônia em repertório de saberes: o sistema de organização modular de ensino**. Belém, PA: Paka-Tutu, 2020.

NASCIMENTO, S. B.; OLIVEIRA, J. R. L.; COSTA, M. S. A FEP e o SOME: entre as experiências de interiorização do Ensino Secundário e o Ensino Superior na Amazônia paraense (1980-1990). In: NASCIMENTO, S. B.; COSTA, M. S.; OLIVEIRA, J. R. L. **Educação na Amazônia em repertório de saberes: o sistema de organização modular de ensino: volume II – Ananindeua, PA: Copacabana, 2022.**

NEVES, J. A. V.; BRASILEIRO, T. S. A. Territorialidades amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.15, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/>>. Acesso em: 19 maio 2023

NOBRE, A. D. **O futuro Climático da Amazônia**. Articulação Regional Amazônica. Disponível em: <www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/futuro-climatico-da-amazonia.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

OLIVEIRA, M M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, R. F. **Filosofia na Antiguidade: Sócrates e Platão**. São Paulo : Editora Revista dos Tribunais, 2012.

OLIVEIRA, J. A.; SCHOR, T. Urbanização na Amazônia: o local e o global. In: VAL, A. L.; SANTOS, G. M. (Orgs.). **Grupo de Estudos Estratégicos Amazônicos**. TOMO III. Manaus: INPA, 2010.

OLIVEIRA, L. A.; BRASILEIRO, T. S. A. A avaliação da formação de professores para a promoção e o desenvolvimento da educação para sustentabilidade em contexto amazônico. In: BRASILEIRO, T. S. A.; PACÍFICO, J. M. (Orgs). **Educação para a Amazônia: estudos e pesquisas em movimento**. – Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

OLIVEIRA, J. R. L. Resgate da história e memória do SOME. **Blog do Riba**, 2019. Disponível em: < <https://ribaprasempre.blogspot.com/2019/12/resgate-da-historia-e-memoria-do-some.html>>. Acesso em: 16 jul. 20263.

OLIVEIRA, F. E. S. **O ensino modular em pequenas comunidades da Amazônia Paraense: uma estratégia de gestão escolar**. – Santarém/PA: Prefeitura municipal de Santarém, 2001.

OLIVEIRA, R. M. **Elementos administrativos e pedagógicos do SOME nas percepções de seus atores**. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>>. Acesso: 3 abr. 2023.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

PADUA, J. A. O Nascimento da Política Verde no Brasil: Fatores Exógenos e Endógenos. In: LEIS, H. (Org.). **Ecologia e Política Mundial**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991. v. 1, p. 135-161.

PARÁ. **Lei n.º 7.806 de 29 abril de 2014**. Dispõe sobre a Regulamentação e funcionamento do SOME. Belém-PA. Disponível em: <<https://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.DOE.pdf>>. Acesso em: 02 de mar. 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento curricular do estado do Pará – Etapa Ensino Médio: Volume II**. SEDUC-PA, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf>. Acesso em: 02 de mar. 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Plano de implementação novo ensino médio**. SEDUC-PA, 2022. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPA.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2023.

PARÁ. **Lei n.º 9.901, de 3 de maio de 2023**, que dispõe sobre a reestruturação organizacional da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), 2023. Disponível em: <<https://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/alerta-legislativo/LO9901.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2023.

PARÁ. **Governo Aloysio da Costa Chaves**. Diretrizes de Ação de Governo 1975/1979. Saúde e Saneamento/Educação e Cultura/Habitação e Bem-Estar Social.

PARÁ. **SEDUC celebra 70 anos e reafirma o seu compromisso com a educação pública paraense**. Disponível em: <<https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/11318-seduc-celebra-70-anos-e-reafirma-o-seu-compromisso-com-a-educacao-publica->>

paraense#:~:text=Criada%20em%2030%20de%20agosto,em%20todo%20o%20territ%C3%B3rio%20paraense>. Acesso em: 20 mai. 2024.

PARÁ. **Resolução nº 20 de 18 de janeiro de 2021**. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%200202021%20CEEPA_0.pdf>. Acesso em 12 mai. 2024.

PARÁ. **Caderno Orientador para Nucleação da Formação Geral Básica – Etapa Ensino Médio - Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Pará (2022)** / Organizador: SEDUC-PA, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/CADERNO_FGB_04_05_2022-5e3ce.pdf> Acesso em: Acesso em 22 mai. 2024.

PARÁ. **Lei n.º 5.747, de 18 de maio de 1993**. Cria a Universidade do Estado do Pará e dá outras providências. Disponível em: <<http://lex.pge.pa.gov.br/atos/view/1714>>. Acesso em: 22 mai. 2024

PARÁ. **NORMAS REGULAMENTARES DO 2º GRAU POR ORGANIZAÇÃO MODULAR**, Belém/PA, 1981.

PARÁ. FEP. **Ensino de 2º grau por Organização Modular**: Normas regimentares e de funcionamento do ano letivo de 1981, Belém/PA, 1981.

PARÁ. FEP. **Relatório da FEP**, Belém/PA, 1991.

PARÁ. **Inventário da oferta turística do Estado do Pará**: município de Curuçá. Disponível em: < <https://www.setur.pa.gov.br/sites/default/files/curuca.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

PARÁ. **Secretária de estado de turismo do Pará**. Inventário da oferta turística do município de Nova Timboteua– PA. Belém, 2016. Disponível em: <https://setur.pa.gov.br/sites/default/files/pdf/iot_nova_timboteua1.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PPGSAQ. **Programa de Pós-graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de vida**. UFOPA, Santarém/PA, 2023. Disponível em: < <https://ppgsaq.wixsite.com/ppgsaq>>. Acesso em: 02 de mar.2023.

PEDRINI, A. G. Educação ambiental para o desenvolvimento ou sociedade sustentável?: uma breve reflexão para a América Latina. **Educação Ambiental em Ação**, v. 17, 2006.

PENA, M. D. C. Acompanhamento de egressos: uma análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 5, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/6/3>> . Acesso em: 02 de mar. 2023.

PEREIRA *et al.* Mudanças climáticas, biodiversidade e educação na Amazônia. In: COLARES, A. A.; RODRIGUES, G. C. L.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. Volume 5. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PEREIRA, V. S. **O sistema de organização modular de ensino**: um estudo sobre as interfaces entre a cultura vivida e o cotidiano escolar em Vila Cristal – Viseu/PA. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

PEREIRA, T. S. L.; BRASILEIRO, T. S. A. **O processo seletivo especial da Universidade Federal do Oeste do Pará**: uma política afirmativa para os indígenas. Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

PEREIRA, T. S. L. **Os indígenas e o ensino superior na Amazônia**: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010 – 2015). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

PESSANHA, E. C.; BRITO, S. H. A. Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua História. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 38, p. 237-250, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/750>>

PINHO, J. **Portal Amazônia**. Disponível em: <<https://portalamazonia.com/amazonia-az/amazonia-regiao>> Acesso em: 07 mai. 2024.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES. **Quem somos**. Disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>>. Acesso em: 02 de mar. 2023.

PRAZERES, M. S. C. Educação do Campo e políticas públicas na Amazônia: Desafios e possibilidades. In: HAGE, S. A. *et al.* (Org.). **Educação do Campo**: Políticas e Práticas no Pará e no Brasil. 01ed. Belém: Alves, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-AÇU. Reservatório elevado – torre de concreto armado e caixa d'água de fibra de vidro. **Memorial descritivo**. Agosto de 2020. Disponível em: <<https://prefeituradeigarapeacu.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/MEMORIAL-DESCRITIVO.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-AÇU. **Plano Municipal de educação do município de Igarapé-Açu**, 2022. Disponível em: <https://prefeituradeigarapeacu.pa.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/PME_VERSAO-FINAL-CMEI2022.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

PRESTES, C. A. T. A proposta pedagógica do SOME e a importância dos registros de memória. In: NASCIMENTO, S. B.; COSTA, M. S.; OLIVEIRA, J. R. L. **Educação na Amazônia em repertório de saberes**: o sistema de organização modular de ensino: volume II – Ananindeua, PA: Copacabana, 2022.

PRICE, D. S. (org.). **Little science, big science**. Nova York: Columbia University Press, 1963.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD).

Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: PNUD, 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA E.E.E.F.M. SÃO FELIPE, Santarém/PA. Edição de 2023.

PHILIPPI JR *et al.* Uma Visão Atual e Futura da Interdisciplinaridade em C&T Ambiental. In: PHILIPPI JR., C. E. M. TUCCI, D. J. HOGAN, R. A. (Orgs.). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. Navegantes. São Paulo : Signus Editora, 2000.

PNUMA/OTCA. Perspectivas do Meio Ambiente na Amazônia: Geo Amazônia. 2008. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/estruturas/PZEE/_arquivos/geoamazonia_28.pdf>. Acesso em 17 mar. 2023.

QUEIROZ, C. M. *et al.* Evolução do ensino médio no Brasil. **Simpósio Internacional: o Estado e as políticas educacionais no tempo presente**, v. 5, p. 1-15, 2009.

QUEIROZ, A. G. **O Sistema modular de ensino no estado do Pará:** contribuição para o Desenvolvimento Educacional no município de Abaetetuba. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Economia, Contabilidade e Administração, Programa de Pós-graduação em Planejamento e Desenvolvimento Regional, Taubaté/SP 2010.

QUEIROZ, N. G; ARAUJO, S. A. Catálogos on-line: um breve estudo dos catálogos on-line de acesso público (OPAC'S). **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/17404>>. Acesso em: 7 jul. 2024.

RELATÓRIO PAR CLIMATE-U NA UFOPA. **Desafios de uma bioeconomia ecológica e circular na Resex Tapajós-Arapicuns:** um estudo de caso na vila do Anã. Santarém – PA, maio de 2023.

RIBEIRO, M. B.; BRASILEIRO, T. S. A. Conceitos e práticas de ti verde: um breve estado da arte. **Revista EDUCAmazônia** – Educação, Sociedade e Meio Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Grupo de Investigação: Relação educativa e Aprendizagem – UFAM/CNPq, Humaitá, Vol. XV, nº 1, jan-jun, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/10155>>. Acesso em: 02 de jun. 2023.

RIBEIRO, A. F. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/view/26678>>. Acesso em: 22 mai. 2024

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBERT, P., **Petit Robert** : *dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*. Paris, Société du Nouveau Littré, 1978.

RODRIGUES, J. M. P.; SILVA, G. P. O Sistema Modular de Organização de Ensino (MTOS) sob a ótica de egressos do município de Breves – Pará. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, 3(1), 260–286, 2018 Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/4541>>. Acesso em: 02 de jun. 2023.

RODRIGUES, R.N.; SILVA, M.A.R. Avaliação de políticas públicas de educação: uma análise da eficácia do programa nacional de tecnologia educacional (Proinfo) no município de Gurupi (TO). **R. Tecnol. Soc.**, Curitiba, v. 16, n. 42, p. 123-139. jul/set. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/9889>>. Acesso em: 6 nov. 2022.

RODRIGUES, J. M. P. **No espelho do rio o que reflete o que “SOME”? O Sistema Modular de Ensino (“SOME”) sob o olhar de jovens egressos no município de Breves.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

RODRIGUES, J. M.P.; SILVA, G.P. O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves-Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v.3, nº1, p.260-286, jan./abr. ISSN: 2525-4863. 2018.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 31. ed. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RUFINO, L. G. B. Entre o modelo tradicional e o escandinavo de produção de tese. **Pós-graduando**. 2015. Disponível em: <<https://posgraduando.com/entre-o-modelo-tradicional-e-o-escandinavode-producao-de-tese/>>. Acesso em: 02 de mar. 2023.

SÁ, E. F.; CORRÊA, T. A. Educação infantil do campo: relações entre o geral e o específico nas propostas pedagógicas e no trabalho docente com as crianças da várzea amazônica. In: In: Colares, A. A.; Colares, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica** – Volume 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SACRAMENTO, B. N. **Política de ensino médio modular no Pará: princípios, diretrizes e práticas formativas para juventude do campo na Amazônia.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018.

SANTANA, T. A. S.; BRITTO, L. P. L. Pós-graduação na Amazônia: desafios para expansão e melhoria da qualidade. In: Colares, M. L. I. S.; Perez, J. R. R.; Cardozo, M. J. P. B. **Educação e realidade amazônica**. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SANTOS, S. A.; SOUZA, M. F. M. O PARFOR como Política Pública de (con)formação de professores: reflexões necessárias. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, e45211730202, 2022. Disponível em: <PARFOR as a Public Policy for the (con)training of teachers: necessary reflections | Research, Society and Development (rsdjournal.org)> Acesso em: 22 jul. 2023.

SANTOS, G. S. L.; COLARES, M. L. I. S. O município de Itaituba/PA: contextualização histórica e educacional. In: COLARES, M.L. I. S.; Perez, J. R. R.; Cardozo, M. J. P. B. **Educação e realidade amazônica**. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SANTOS *et al.* Mudanças climáticas e modo de vida ribeirinho: bases para a governança de

risco no Amazonas. **Educamazônia**. Dossiê: Estudos e Pesquisas sobre EJA e Temas livres. v. 16 n. 2, jul-dez, 2023. Disponível em:
<<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/11862/8372>>. Acesso em 04 de abr. 2023.

SARTORI, R. F. **Funções Executivas, Habilidades Motoras e Desempenho Escolar em Crianças com Desordem Coordenativa de Desenvolvimento**. Tese (doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2019.

SECRETARIA GERAL DE LA ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS. **Programas Binacionales de Cooperación Fronteriza - Un Modelo para el Desarrollo de la Amazonía**. Washington DC, 1993. Disponível em: <<http://www.oas.org/dsd/publications/unit/oea08b/begin.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SECRETARIA EXECUTIVA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E FINANÇAS (SEPOF). **Pará em Números - 2008**. Disponível em: <<http://www.iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE TURISMO. **História de Santarém**, on-line. Disponível em:<<https://turismo.santarem.pa.gov.br/historia-de-santarem>>. Acesso em: 18 mai. 2024.

SENNA, N. Leis que regem o sistema Educacional Brasileiro. **JusBrasil**, 2018. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/leis-que-regem-o-sistema-educacional-brasileiro/605460083>>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5562413/mod_resource/content/1/Metodologia-Do-Trabalho-Cientifico-23%C2%AA-Edicao-Severino-EBOOK-Escolhido.pdf>. Acesso em: 02 de mar. 2023.

SEVERINO, A. J. Fundamentos éticos-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.F.; NEVES, L.W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 289- 320. Disponível em:
<<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/cap%C3%ADtulo%208.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2023.

SEVEN EDITORA, **Collection of International Topics in Health Science - V1**, 2023. Disponível em: <<http://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/issue/view/11>>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SIGNIFICADOS. **Amazônia Internacional**. Disponível em:
<<https://www.significados.com.br/amazonia-internacional/>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SILVA, D. O. **Educação física, mídia e redes sociais: tecendo análises sobre a profissão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SILVA, D. J. O Paradigma Transdisciplinar: uma Perspectiva Metodológica para a Pesquisa Ambiental. In: PHILIPPI JR., C. E. M. TUCCI, D. J. HOGAN, R. A. (Orgs.).

Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais. Navegantes. - São Paulo: Signus Editora, 2000.

SILVA, B. J. P. Ensino médio no campo como espaço de disputa entre o público e as parcerias público-privadas: uma análise inicial sobre o SOME e o SEI. In: NASCIMENTO, S. B.; COSTA, M. S.; OLIVEIRA, J. R. L. **Educação na Amazônia em repertório de saberes:** o sistema de organização modular de ensino – volume II. Ananindeua, PA: Cabana, 2022.

SILVA, A. I.; COSTA, S. C.; LELLIS, I. L. Contexto amazônico: uma reflexão sobre a educação e implementação do programa de habilidades de vida. IN: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação e realidade amazônica.** Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, J. *et al.* O perfil socioeconômico dos estudantes do curso de pedagogia da UFPA/CAMETÁ, 2020. In: SILVA, J. B. C. (Org). **Universidade, formação e trabalho:** implicações do isolamento social na rotina dos (as) estudantes do curso de pedagogia. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020.

SILVA, T. H. C.; CASTRO, C. A. O ensino secundário no estado do Pará na Segunda República (1930–1945). **Revista Brasileira de Educação** v. 26 e260025 2021.

SILVA, K. C. R.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, J. B. C. Ensino médio e processos formativos na construção de saberes sociais em um contexto amazônico. **Nova Revista Amazônica.** Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6975>>. Acesso em: 02 de jun. 2023.

SILVA, K. C. R.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, J. B. C. Ensino médio e processos formativos na construção de saberes sociais em um contexto amazônico. **Nova Revista Amazônica - Volume VII - nº 01 - Abril 2019.** Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6975>>. Acesso 22 abr. 2024.

SILVA, J. M. O.; SILVA, S. L. Possibilidades para uma educação diversa e inclusiva na amazônia: uma experiência no sistema de organização modular de ensino no estado do Pará. **ETHNOSCIENTIA** – ano 08, número 03 – 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ethnoscientia/article/view/14965/14965-EDF>>. Acesso 22 abr. 2024.

SILVA, S. G.; PAIVA, A. C. S. manifestações de adoecimento de educadores em áreas rurais: narrativas de docentes do sistema modular de ensino (SOME) do estado do Amapá. 2º **Seminário internacional sociedade e fronteira.** Novembro de 2014, Boa vista – RR. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46828/1/2014_eve_sgsilva.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SILVA JÚNIOR, A. P. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL. Maringá, 2016.

SIQUEIRA, A. O. S. A educação na Amazônia e os desafios para a educação integral. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica** – Volume 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

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

SILVA, K. C. R. **Integração e fragmentação dos processos formativos na conjuntura de implantação do Sistema Modular de ensino médio em um contexto amazônico**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SILVA, M. F.; DINIZ, R. E. S.; ALENCAR, J. C. P. M. A questão da cidadania sob o olhar dos indígenas na Terra Indígena Cobra Grande, Santarém/PA. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e226019, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/tygvBWCVDMBGjwkNQHF3wwg/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 22 jun. 2024.

SILVA, V. A. **Projeto de assentamento agroextrativista Eixo Forte em Santarém-PA**: cenários dinâmicos de um assentamento diferenciado. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida) – Programa de Pós Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-79, jul./dez. 2015. <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.586>.

SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO DE 2º GRAU (SOME). **Relatório**, 1980.

SOARES, L. V.; ALMEIDA, E. P.; FERREIRA, M. A. V. Bases para uma educação ética com a natureza no município de Óbidos/Pará. In: COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A.; RIBEIRO, A. A. M. (Orgs.). Encontro Regional do Grupo de Estudos e Pesquisa (1.: 2017: Santarém, Pa.). **I encontro regional do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR-UFOPA**: educação e realidade amazônica: história, formação docente, tecnologia, política educacional e diversidade cultural. – Santarém, PA, 2017.

SOBREIRA, D. S. B. **Poder local, partido político e ditadura militar**: a Aliança Renovadora Nacional (Arena) na Paraíba (1969-1979). Tese. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: Belo Horizonte, 2021.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/issue/view/141>>. Acesso em: 02 de jun. 2023.

SOUSA, E. C. V. T.; COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B. O Ensino Médio Na Amazônia: enfoque no Estado do Pará. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação e realidade amazônica**. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SOUSA, P. *Egresso - O que é, conceito, importância e exemplos*. **Conceito.de.**, 2023. Disponível em: <<https://conceito.de/egresso>>. Acesso em: 20 jun. 2024

SOUSA, F. M. L.; COLARES, A. A. A universidade no interior da Amazônia: a interiorização da Universidade Federal do Pará no município de Santarém – PA e o acesso ao ensino superior. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. Volume 4. Santarém, Pará: UFOPA, 2019.

SOUSA, A. G. **A educação do campo e seus desafios no ensino do SOME como mecanismo de inclusão socio educacional e formação cidadã na comunidade ribeirinha de rio juba no município de Cametá no ano de 2017**. Dissertação (Mestrado). Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS. Asunción-Paraguay, 2018.

SOUSA, A. G. **SOME: Educação no campo da Amazônia Paraense**. Cametá, PA: AGS, 2020.

SOUSA, A. G. O módulo que durou um ano. **Modular Notícias**, 2021. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/799299343492271/search/?q=Ano%20de%202021>>. Acesso em: 16 jul. de 2023.

SOUZA, L. T. R.; BRASILEIRO, T. S. A. *Amazon: environment, society, quality of life and public policies under discussion!* **Seven Editora**, [S. l.], p. 325–352, 2023. Disponível em: <<http://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/>>. Acesso em: 26 maio. 2023.

SOUZA, L. T. R.; BRASILEIRO, T. S. A. SOME: uma abordagem autobiográfica na educação da Amazônia paraense (Brasil). **REH-Revista Educação e Humanidades**. Ano 5, Vol 5, Núm. 1, jan-jun, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/14149/9042>>. Acesso em: 26 maio. 2023.

SOUZA, L. T. R.; BRASILEIRO, T. S. A. Amazônia(s): entre a internacional e a legal, existe poesia autoral em discussão! **Revista AMAzônica**. Vol. 16, número 2, jul-dez, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/12639/8573>>. Acesso em: 26 maio. 2023.

SOUZA, L. T. R.; BRASILEIRO, T. S. A. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e estudo de egressos: uma revisão sistemática da literatura em teses e dissertações. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**. v.17, n.7, p. 01-30, 2024. Disponível em: <<https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8011/5047>>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, V. C. S. Impacto do Parfor nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106417, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/KXDkJsW6w4FpgDqsWNMsmFm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 04 ago. 2024.

SUDAM. **I Plano de Desenvolvimento da Amazônia** (1972-1974). Belém, 1971.

TAMASAUSKAS, P. F. L. F. **Mudanças de uso e cobertura da terra e sua relação com a fragmentação florestal e o comportamento hidrológico da bacia hidrográfica do rio Caripi-Pará**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

TAVARES NETO, J. G. **O lado instituinte das políticas públicas de educação no Estado do Pará e o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) 1980-1998**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Belém/PA 1998.

TAVARES NETO, J. G. Instituído e intituinte em políticas públicas: o caso do SOME entre 1980-1998. In: COSTA, M. S.; OLIVEIRA, J. R. L. NASCIMENTO, S. B. **Educação na Amazônia em repertório de saberes: o sistema de organização modular de ensino**. Belém, PA: Paka-Tutu, 2020.

TISCHER, W.; TURNES, V. A.; ROCHA, I. O.; A expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) como empreendimentos regionais no Brasil – uma discussão a partir do uso de metáforas. **RPPR** – Rio de Janeiro – vol. 7, nº 2, maio a agosto de 2020. Disponível em: <[http://www.revistappr.com.br/artigos/publicados/A-expansao-das-Instituicoes-de-Ensino-Superior-\(IES\)-como-empreendimentos-regionais-no-Brasil---uma-discussao-a-partir-do-uso-de-metaforas.pdf](http://www.revistappr.com.br/artigos/publicados/A-expansao-das-Instituicoes-de-Ensino-Superior-(IES)-como-empreendimentos-regionais-no-Brasil---uma-discussao-a-partir-do-uso-de-metaforas.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2024.

TORRES, M. Grilagem para principiantes: guia de procedimentos básicos para o saqueio de terras públicas. In: MARQUES, M. I. M. *et al.* (Orgs.). **Perspectivas de Natureza: geografia, formas de natureza e política**. 1. ed. Brasília; São Paulo: CNPq; Anna Blume, 2018.

TRINDADE, M. J. F.; SILVA, J. B. C. A interiorização da universidade pública: um estudo na sede (polo Cametá) do campus de Cametá – UFPA. **Revista Extensão**, 7(1), 46-60, 2023. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/7906>>. Acesso em: 22 mai. 2024.

UEPA - Universidade do Estado do Pará. **Histórico**. Disponível em:< <https://www.uepa.br/pt-br/pagina/hist%C3%B3rico#:~:text=A%20Universidade%20do%20Estado%20do,%3A%20Sa%C3%BAde%2C%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Tecnologia.>>. Acesso em: 24 mai. 2024.

UEPA - Universidade do Estado do Pará. **Processo Seletivo 2024 – PROSEL**. Disponível em: <<https://prosel.uepa.br/index.php/processo-seletivo-2024-prosel-2024/>>. Acesso em: 24 mai. 2024.

UEPA - Universidade do Estado do Pará. **Processo Seletivo 2023 – PROSEL**. Disponível em: <<https://www3.uepa.br/resultadoproسل2023/>>. Acesso em: 18 set. 2023.

UEPA - Universidade do Estado do Pará. **Processo Seletivo 2022 – PROSEL**. Disponível em: <<https://s1.static.brasile scola.uol.com.br/enem/2022/02/aprovados-uepa-prosel-2022.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2023.

UEPA - Universidade do Estado do Pará. **Processo Seletivo 2021 – PROSEL**. Disponível em: <<https://prosel.uepa.br/index.php/processo-seletivo-prosel-2021/>>. Acesso em: 18 set.

2023.

UEPA - Universidade do Estado do Pará. **Processo Seletivo 2020** – PROSEL. Disponível em: <https://www2.uepa.br/prosel/wp-content/uploads/edital6719-prosel_2020.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

UEPA - Universidade do Estado do Pará. **Processo Seletivo 2019**. Disponível em: <<https://prosel.uepa.br/index.php/processo-seletivo-2019-2/>>. Acesso em: 18 set. 2023.

UEPA. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. **Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física**, Belém/PA, 2007. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/PPP_UEPA.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

UEPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2017-2027)**. (Orgs.) OLIVEIRA, A.C.; MOREIRA, M. E. B.; MIRANDA, S. N. – Belém, PA: UEPA, 2017. Disponível em: <<https://www.uepa.br/sites/default/files/pdi2017-2027.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UEPA. **Relatório anual de gestão** (Orgs.) OLIVEIRA, F. K. R.; BARROS, G. M.; ELUAN, R. B.; SANTANA, T. M., 2023. Disponível em: <<http://uepa.sites.homologar.prodepa.pa.gov.br/sites/default/files/relatorioanualdegestao2023.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufopa 2024 – 2031**. Santarém, 2024. Disponível em: <<https://pdi.ufopa.edu.br/media/file/site/pdi/documentos/2024/2bbc3be3fa445f93422176bada4aaebe.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 9/2019-CPPS/UFOPA, de 15 de fevereiro de 2019**. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2019/b3d2864de6a5c03e01806a3df2b0fade.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 8/2020-CPPS/UFOPA, de 11 de fevereiro de 2020**. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2020/bc5f22f474f93dc3ac079428d138deb8.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 10/2021-CPPS/UFOPA, de 30 de julho de 2021**. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2021/ab492a70ab352a1ab533967a574a70ec.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 20/2022-CPPS/UFOPA, de 28 de junho de 2022**. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2022/eaeb3fa6568d3ac41718a0e94a264a9c.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 53/2022-CPPS/UFOPA, de 12 de setembro de 2022**. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2022/ec1825e34e9f954b0a9a09>>

0c26be32cd.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 60/2023-CPPS/UFOPA, de 30 de junho de 2023.** Processo Seletivo Regular Unificado 2023(PSR/UFOPA 2023).

Disponível em:

<<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/5f19f2b8cb760ad0868a5e1ff56a5b74.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 34/2024-CPPS/UFOPA, de 20 de maio de 2024.** Processo Seletivo Regular Unificado 2024(PSR/UFOPA2024). Disponível em:

<https://ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2024/9dc70641d93995d79c90e0854dca34c5_M1lwVNB.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 045/2019-CPPS/UFOPA, de 02 de outubro de 2019.** Disponível em:

<<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2019/f7650ec5dec7d0f60aafd952dc97012a.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 046/2019-CPPS/UFOPA, de 04 de outubro de 2019.** Disponível em:

<<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2019/f3b4bd3858d793fb1d4bc1fb3e313e0c.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 05/2021-CPPS/UFOPA, de 07 de junho de 2021.** Disponível em:

<<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2021/f68140dd0318686521c4e2fc235e48c6.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 24/2022-CPPS/UFOPA, de 01 de julho de 2022.** Disponível em:

<<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2022/62cf550570506cfff1b624a91a3461e.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ/UFOPA 2023).** Disponível em:

<<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/6499020d02a7194823c01e32959b1aa5.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 22/2024/CPPS/UFOPA, 12 de abril de 2024.** Disponível em:

<<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2024/e9ab25b72ffc0b775e9e83872f8aedd7.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 093/2018-CPPS/UFOPA, de 12 de dezembro de 2018.** Disponível em:

<<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2018/5de9baee568954da0224c6dc341bf4fe.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 061/2019-CPPS/UFOPA, de 13**

de dezembro de 2019. Disponível em:

<<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2019/761f2ce58a23a09030d77a90b847cd7e.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 04/2021-CPPS/UFOPA, de 07 de junho de 2021. Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI/UFOPA 2021).** Disponível em:

<<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2021/00d44e425ec8c9d31d00832cd496d911.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Resultado Final PSEI 2022.** Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2022/1471f98f45d15318aba5fc3f0d84d524.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 58/2023-CPPS/UFOPA, de 30 de junho de 2023.** Disponível em:

<<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/534c21605c84b3495c2f7f887cdede1b.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 27/2024-CPPS/UFOPA, de 18 de abril de 2024.** Disponível em:

<<https://ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2024/00574ede34648dcf0e968da209f5cb66.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 91/2018-CPPS/UFOPA, de 05 de outubro de 2018. Processo Seletivo Regular Unificado 2019 (PSR/UFOPA, 2019.**

Santarém/PA. Disponível em:

<<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2018/eaf0eb93ab70390170cd6fddca6901f6.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 19/2021-CPPS/UFOPA, de 17 de setembro de 2021. processo seletivo especial indígena 2021.** Disponível

em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2021/df2c2baa1189429e4f169b4602f658b9.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital n.º 20/2021-CPPS/UFOPA, de 17 de setembro de 2021. Processo seletivo especial quilombola 2021.** Disponível

em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2021/7c752d9346690d2a60d1ca2b309ef069.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará. **Edital nº 54/2022-CPPS/UFOPA, de 12 de setembro de 2022. homologação do preenchimento de vagas ofertadas na convocação.** Disponível

em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2022/f52cb0af7008fb882a2d04390d83a4e8.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UFOPA. Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural (IFII). **Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Ambientais**, Santarém/PA, 2023. Disponível em:

<<https://www.ufopa.edu.br/ifii/graduacao/programa-interdisciplinar/bacharelado-interdisciplinar-em-ciencias>>

ambientais/#:~:text=O%20curso%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20de,sociedade%2C%20meio%20ambiente%20e%20desenvolvimento>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Engenharia e Geociências (IEG). **Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia**, Santarém/PA, on-line. Disponível em: <https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=284591>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Informática educacional. **Objetivos do curso**, Santarém/PA, on-line. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/informaticaeducacional/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=127> Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Engenharia e Geociências (IEG). **Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia**, Santarém/PA, on-line. Disponível em: <https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=284591>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Engenharia e Geociências (IEG). **Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia**, Santarém/PA, on-line. Disponível em: <https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=284591>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Ciências da Educação (ICED). Licenciatura em Geografia. **Projeto Pedagógico do Curso**, Santarém/PA, on-line. Disponível em: <https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=301550196> Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Engenharia e Geociências (IEG). **Bacharelado em Engenharia Mecânica**, Santarém/PA, 2023. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/ieg/graduacao/bacharelado-em-engenharia-mecanica/>> Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Ciências da Educação (ICED). **Licenciatura em Pedagogia**, Santarém/PA, Santarém/PA, on-line. Disponível em: <https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=20>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBF). **Engenharia Florestal**, Santarém/PA, 2023. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/ibef/cursos/graduacao-2/engenharia-florestal/>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas (ICTA). **Ciências Biológicas**, Santarém/PA, 2022. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/icta/graduacao/ciencias-biologicas/>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Ciências da Educação (ICED). **Projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em ciências biológicas**, Santarém/PA, 2015. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/7e821d8f74ed0e97cc2b3887f8f0aff4.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Saúde Coletiva (ISCO). **Bacharelado em Farmácia**, Santarém/PA, 2024. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/isco/graduacao/farmacia/>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Ciências da Educação (ICED). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**, Santarém/PA, 2020. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/d3b698f846485c37e112103c43a31ab2.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas (ICTA). **Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental**, Santarém/PA, *on-line*. Disponível em: <https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=12&lc=pt_BR&nivel=G>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Ciências da Sociedade (ICS). **Ciências econômicas**, Santarém/PA, 2023. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/ics/graduacao/ciencias-economicas/#:~:text=O%20curso%20de%20Bacharelado%20em,a%20intera%C3%A7%C3%A3o%20com%20outras%20Ci%C3%A7ncias>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas (ICTA). **Curso de Engenharia de Pesca**, Santarém/PA, *on-line*. Disponível em: <https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=10>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Engenharia e Geociências (IEG). **Bacharelado em Ciências da Computação**, Santarém/PA, 2023. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/ieg/graduacao/bacharelado-em-ciencias-da-computacao/>> Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Ciências da Sociedade (ICS). **Gestão pública e Desenvolvimento regional**, Santarém/PA, 2023. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/ics/graduacao/gestao-publica-e-desenvolvimento-regional/#:~:text=O%20Curso%20de%20Bacharelado%20em,s%C3%B3lida%20de%20conhecimentos%20fundamentados%20na>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBF). **Agronomia**, Santarém/PA, 2024. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/ibef/cursos/graduacao-2/agronomia/>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Saúde Coletiva (ISCO). **Bacharelado Interdisciplinar em Saúde**, Santarém/PA, *on-line*. Disponível em: <https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?id=301702843&lc=pt_BR>. Acesso em: 20 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBF). **Biotecnologia**, Santarém/PA, *on-line*. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/ibef/cursos/graduacao-2/biotecnologia/>>. Acesso em: 21 jun. 2024.

UFOPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Projeto**

Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Ambientais, Santarém/PA, 2019. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/f1f6e26a25607c32978efc0021de143c.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBF). **Bacharelado em Ciências Agrárias**, Santarém/PA, 2024. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/ibef/cursos/graduacao-2/bacharelado-em-cienciasagrarias/#:~:text=O%20Bacharelado%20Interdisciplinar%20em%20Ci%C3%AAncias,biodiversidade%2C%20em%20especial%20ao%20bioma>>. Acesso em: 21 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Engenharia e Geociências (IEG). **Bacharelado em Geofísica**, Santarém/PA, 2023. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/ieg/graduacao/bacharelado-em-geofisica/>>. Acesso em: 21 jun. 2024.

UFOPA. Campus Juruti. **Sobre o CJUR**, Santarém/PA, 2023. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/juruti/institucional/sobre-o-cjur/>> Acesso em: 21 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Engenharia e Geociências (IEG). **Bacharelado em Geologia**, Santarém/PA, 2023. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/ieg/graduacao/bacharelado-em-geologia/>>. Acesso em: 21 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Ciências da Educação (ICED). **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em História**, Santarém/PA, 2017. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/7acd684be62a1d5448b31446e4926bf7.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Ciências da Educação (ICED). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês**, Santarém/PA, 2021. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/65618a4555eb6ecf0875ae7f679d10d1.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Ciências da Sociedade (ICS). **Antropologia**, Santarém/PA, 2024. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/ics/graduacao/antropologia/>>. Acesso em: 21 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Engenharia e Geociências (IEG). **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciências da Terra**, Santarém/PA, 2017. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/bef52a25a1450ab39afdf7a5b93cb1f4.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Ciências da Educação (ICED). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**, Santarém/PA, 2023. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/5921fffb5b58c47c68f14b07134033.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Saúde Coletiva (ISCO). **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Saúde Coletiva**, Santarém/PA, 2018. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/1617f4be32995b3884f73c>>

3b13d664f0.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

UFOPA. Instituto de Ciências da Sociedade (ICS). **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito**, Santarém/PA, 2018. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/54097a57bb4c69775e7f024832334007.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2024

UFOPA. Instituto de Ciências da Educação (ICED). **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Arqueologia do Instituto de Ciências da Sociedade**, da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2023. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/016e3477db1baa935d08657455b136f4.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2024

UFOPA. Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBF). **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Zootecnia**, Santarém/PA, 2016. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proen/documentos/2023/0956c7ab09c4b7fba4cc8b882c1bf6f0.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2024.

UFPA - Universidade Federal do Pará . **Resolução nº 1.355 de 23 de fevereiro de 1986**. Dispõe aprovação do Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará.

VALENTE, J. A., & ALMEIDA, M. E. B. Políticas de tecnologia na educação no Brasil: Visão histórica e lições aprendidas. **Arquivos Analíticos de políticas educativas, arquivos analíticos de políticas educativas**, 28(94), 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>>. Acesso em: 06 de jul. 2023.

VICO, G. **Princípios de uma ciência nova**: acerca da natureza comum das nações. (Trad. Antônio Lázaro) São Paulo: Abril Cultural, 1979.

VIDAL, V. V.; SANTOS, M. M. C. Responsabilidade socioambiental frente aos avanços em logística portuária na Amazônia. **Novos Cadernos NAEA**. v. 25 n. 1, p. 59-77, jan-abr 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/9359>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

VIEIRA, S. Colégio Álvaro Adolfo completa 53 anos de fundação nesta sexta-feira. **O Estado net**. Disponível em: <<https://www.oestadonet.com.br/noticia/6984/colégio-alvaro-adolfo-completa-53-anos-de-fundacao-nesta-sexta-feira/>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WANZELER, A. V.; RODRIGUES, D. S. Reflexões sobre o mundo do trabalho e suas ressonâncias no sistema modular de ensino (some) no município de Cametá-Pa. **Anais V CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48876>>. Acesso em: 02 de jun. 2023.

WWF BRASIL. **Biomás**. Disponível em: <www.wwf.org.br/naturzabrasileira/areas-prioritarias/amazonia1/biomaamazonia/>. Acesso em 28 dez de 2022.

WWF BRASIL. **5 de setembro**: dia da Amazônia. Disponível em: <<https://www.wwf.org.br/?25900/5-de-setembro-dia-da-Amazonia>>. Acesso em: 07 mai.

2024.

ZUKOWSKI, N. B. S.; SILVA, G. M. O Egresso como referência fundamental no desenvolvimento das relações institucionais e o Mundo do Trabalho. **VII CONNEPI** – Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. Palmas, Tocantins, 2012. Disponível em: <<https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/5324/2799>> Acesso em: 13 mai 2024.

ANEXOS

ANEXO A – LEI N.º 7.806, DE 29 DE ABRIL DE 2014

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA – ASSESSORIA TÉCNICA

LEI N.º 7.806, DE 29 DE ABRIL DE 2014.

Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, e dá outras providências.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ estatui e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Esta Lei regulamenta o Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, como Política Pública Educacional do Estado, estabelecendo normas gerais para sua adequada estrutura e funcionamento.

Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.

Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o ensino regular, de modo complementar ao ensino municipal.

Art. 3º O Sistema de Organização Modular de Ensino deve ser desenvolvido em consonância com as orientações e diretrizes curriculares vigentes no Estado do Pará e no Brasil.

Art. 4º O Ensino Modular terá os seguintes objetivos e fins:

I - assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade;

II - levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia;

III - valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo;

IV - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;

V - possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio;

VI - garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado.

Art. 5º O Ensino Modular deverá ser implantado nos municípios quando:

I - não existir escola pública estadual que ofereça os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio;

II - existir escola pública municipal de ensino fundamental com espaço físico disponível e capacidade de expansão;

III - existir comprovada demanda nas localidades do município, quando não existir escolas estaduais, para criação de turmas com, no máximo, quarenta alunos;

IV - houver comprovada necessidade e solicitação da comunidade a ser beneficiada, que será analisada pela URE e convalidada pela Coordenação Estadual do SOME.

§ 1º A implantação de turma do ensino modular dependerá da análise da Coordenação Estadual do SOME, independente de número mínimo de alunos.

§ 2º A diagnose favorável para implantação do SOME em novas localidades deve envolver as seguintes condições: demanda, condições de permanência do professor, condições para desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, e transporte de qualidade para os alunos.

Art. 6º No Sistema de Organização Modular de Ensino, a carga horária anual mínima será de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar.

§ 1º O ano letivo, no SOME, será composto de quatro módulos desenvolvidos em, no mínimo, cinquenta dias, para o desenvolvimento do conteúdo programático e aplicação de, no mínimo, duas avaliações em cada disciplina, excetuando-se o mês de julho e o período de recesso escolar definido no calendário escolar da Secretaria de Estado de Educação.

§ 2º Para alunos em dependência será ofertada no ano subsequente, a atividade curricular paralela ao período letivo correspondente.

§ 3º No caso da não oferta de disciplina dentro dos quatro módulos, a mesma será ofertada entre períodos letivos consecutivos, ou paralelamente ao período letivo no ano seguinte.

Art. 7º A documentação escolar dos alunos do ensino modular será expedida pela Escola Sede dos municípios, obedecendo às exigências curriculares legais estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 8º Os professores que atuam no Sistema Modular de Ensino - SOME serão lotados com jornada integral de 40 (quarenta) horas semanais, definida no inciso III do art. 35 da Lei nº 7.442, de 2 de junho de 2010.

§ 1º A lotação de professor do quadro docente do SOME, por circuito e módulo, será feita conjuntamente pela Direção de URE'S, Escolas Sedes, Supervisão Pedagógica, e Coordenação

Geral do SOME, observando a diversidade geográfica com diferentes distâncias entre as localidades e as sedes na composição dos circuitos.

§ 2º As disciplinas ofertadas como dependência e reposição comporão a carga horária docente anual para cumprimento da jornada.

§ 3º O professor lotado no SOME poderá complementar a carga horária de sala de aula com projetos educacionais na sua área de atuação, de modo a atingir a jornada de 40 (quarenta) horas semanais, quando a oferta de turmas não for suficiente para atingir o limite da carga horária em regência de classe da respectiva jornada.

§ 4º Para fins desta Lei, denomina-se circuito o conjunto de localidades em que o professor deverá atuar durante o ano letivo, devendo na composição do mesmo priorizar o município e a URE em que o professor estiver lotado.

Art. 9º Na organização pedagógica e administrativa do SOME deverá ser lotado um Supervisor Pedagógico por município, ocupante de cargo de Especialista em Educação, conforme enquadramento funcional na rede estadual de ensino.

§ 1º O Supervisor Pedagógico subordinar-se-á à Coordenação Estadual do SOME, ao Gestor da Unidade de Ensino e à Direção da Escola.

§ 2º Para a organização administrativa do SOME, deverá ser designado no mínimo um Assistente Administrativo por município que será lotado na Escola Sede ou URE, dentre os servidores do quadro da Secretaria de Estado de Educação.

Art. 10. São atribuições do Supervisor Pedagógico do Sistema de Organização Modular de Ensino:

- I - administrar e executar o calendário escolar específico da modalidade de ensino;
- II - colaborar com o planejamento anual do SOME no município, em articulação com a Coordenação Estadual do SOME e o Gestor da URE;
- III - elaborar, em conjunto com a comunidade local, o Projeto Político Pedagógico, inclusive o Planejamento da Proposta Pedagógica das disciplinas na modalidade de ensino;
- IV - disseminar e apoiar, de forma articulada com o município ou localidade, a eficiência e eficácia da prestação do serviço educacional na modalidade de ensino, que implique no perfeito entrosamento entre o corpo docente, discente, técnico pedagógico, administrativo e a comunidade;
- V - informar ao Diretor da Escola Sede, URE e posteriormente à Coordenação Estadual do SOME o descumprimento dos deveres funcionais dos professores lotados no Sistema de Organização Modular de Ensino, inclusive o não cumprimento regular da jornada obrigatória de trabalho;
- VI - comunicar à Coordenação Estadual do SOME a eventual necessidade de professores, visando garantir o estabelecido na matriz curricular;

VII - manter atualizadas as informações específicas do gerenciamento do Sistema de Organização Modular de Ensino, referente ao município, inclusive as ocorrências funcionais dos servidores, encaminhando-as ao Diretor da Escola Sede, URE e posteriormente à Coordenação Estadual do SOME;

VIII - acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do Sistema de Organização Modular de Ensino em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, de pessoal e de recursos materiais;

IX - coletar e analisar os resultados de desempenho dos alunos do Sistema de Organização Modular de Ensino do município, visando à correção de desvios no Planejamento Pedagógico ou do Planejamento Administrativo;

X - cumprir e fazer cumprir as disposições contidas no Planejamento Escolar da Modalidade de Ensino e Projeto Político Pedagógico da Escola Sede, em razão da especificidade do sistema;

XI - articular junto à direção da unidade de ensino ou Escola Sede a emissão de certificados, atestados, guias de transferência e demais documentos, visando agilidade no atendimento do aluno;

XII - controlar o mapa de frequência dos docentes do SOME, por disciplina ministrada, nos módulos de cada localidade;

XIII - controlar e informar à Coordenação Estadual do SOME a movimentação docente, quando dos afastamentos legais;

XIV - convocar os professores para a definição da distribuição das aulas de acordo com a sua habilitação, adequando-as à necessidade do SOME e a do Professor, observadas as orientações da Coordenação Estadual do SOME, com vistas ao cumprimento e atendimento das diretrizes do Ensino Médio e dos Anos Finais do Ensino Fundamental;

XV - zelar pelo patrimônio sob sua responsabilidade, bem como o uso dos recursos disponíveis para funcionamento administrativo do SOME;

XVI - exercer outras atribuições correlatas e afins, sempre no interesse da prestação do serviço educacional e do processo ensino-aprendizagem oferecido pelo Sistema de Organização Modular de Ensino.

CAPÍTULO II ENSINO MÉDIO MODULAR INDÍGENA

Art. 11. O Ensino Modular Indígena será desenvolvido em aldeias indígenas, garantindo a oferta de educação de forma intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária.

Art. 12. O Ensino Médio Modular Indígena em sua organização baseia-se em:

I - especificidade e diferença, pois as sociedades indígenas brasileiras possuem tradições culturais próprias, tendo cada povo suas especificidades e devendo suas escolas serem diferenciadas das escolas dos não-indígenas;

II - interculturalidade, uma vez que as escolas devem reconhecer as diversidades de saberes, promovendo situações de comunicação entre eles;

III - bilinguismo, porque o uso da língua ancestral representa a preservação de suas identidades e é um direito assegurado aos povos indígenas;

IV - globalidade do processo de aprendizagem;

V - currículo baseado nas práticas socioculturais de cada sociedade indígena.

Art. 13. O Ensino Médio Modular Indígena é desenvolvido através de blocos de disciplinas ministradas ao longo do ano letivo, obedecendo a um esquema de revezamento composto por equipes de professores, sendo que, cada bloco de disciplinas corresponde a um módulo.

Art. 14. Os módulos são trabalhados respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas.

Art. 15. O Ensino Modular poderá ser implantado nas aldeias quando:

I - não existir escola pública estadual de ensino médio;

II - existir escola pública estadual de ensino fundamental com espaço físico disponível e capacidade de expansão;

III - estiver comprovada a demanda para criação de turmas com no mínimo doze e máximo quarenta, e demanda potencial para os anos seguintes;

IV - houver manifestação favorável das lideranças indígenas para implantação do Ensino Modular;

V - houver diagnose favorável da URE para implantação do Ensino Modular, devidamente convalidada pela Coordenação Estadual do SOME.

Art. 16. Na Coordenação do Ensino Médio Modular Indígena será lotado um Coordenador Indígena na Escola Sede ou URE para atender o município com mais de cem alunos.

§ 1º O Coordenador subordina-se à Coordenação de Educação Escolar Indígena e à Coordenação Estadual do SOME.

§ 2º Aplicam-se, no que couber, à coordenação do Ensino Médio Modular Indígena as atribuições do Supervisor Pedagógico do Sistema de Organização Modular de Ensino contidas no art. 10 desta Lei.

CAPÍTULO III
DISPOSIÇÕES FINAIS

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

Art. 18. A Secretaria de Estado de Educação, no prazo de até dezoito meses, a contar da publicação desta Lei, desenvolverá estudo, planejamento e reordenamento da oferta dos anos finais do ensino fundamental na modalidade do Sistema de Organização Modular de Ensino, visando transferir a gerência desses anos finais às prefeituras cujo ensino fundamental esteja municipalizado.

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

Art. 20. Cabe à Secretaria de Estado de Educação, em parceria com os municípios, garantir aos alunos do Sistema de Organização Modular de Ensino, transporte e alimentação escolar, bem como a distribuição de livros didáticos.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO, 29 de abril de 2014.

SIMÃO JATENE
Governador do Estado

DOE Nº 32.632, DE 30/04/2014.

TEXTO IDÊNTICO AO PUBLICADO NO DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ



ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFOPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO DIGITAL NA RESEX TAPAJÓS-ARAPIUNS: UM ESTUDO DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME) NA ESCOLA POLO DA COMUNIDADE DE ANÃ

Pesquisador: LUCIANDRO TASSIO RIBEIRO DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70571823.7.0000.0171

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.326.693

Apresentação do Projeto:

O pesquisador descreve que o presente estudo tem como objetivo geral analisar os impactos da política pública SOME para a inserção dos egressos no mundo do trabalho considerando à inclusão digital e sua constituição cidadã amazônica com responsabilidade socioambiental. Quanto aos objetivos específicos, propomos realizar Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre políticas públicas educacionais de inclusão digital, SOME e estudos de egressos (1997-2022); analisar o SOME enquanto política de ensino médio para uma possível inclusão digital com responsabilidade socioambiental; mapear e traçar o perfil acadêmico profissional dos egressos do SOME da escola polo de Anã (2007-2022) e sua inserção no mundo do trabalho na era digital; analisar a percepção desses egressos com relação as contribuições e desafios da política SOME para seu desenvolvimento pessoal e profissional, comprometido com a sustentabilidade socioambiental, com ênfase nas mudanças climáticas. A investigação é de natureza qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e empírica, envolvendo os egressos da escola em questão. Os instrumentos a serem adotados são questionários on-line e/ou impressos gerados pelo Google Formulários, diário de campo e registros fotográficos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os impactos da política pública SOME para a inserção dos egressos no

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.326.693

mundo do trabalho considerando à inclusão digital e sua constituição cidadã amazônica com responsabilidade socioambiental.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:

- Realizar Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre políticas públicas educacionais de inclusão digital, SOME e estudos de egressos (1997-2022);
- Analisar o SOME enquanto política de ensino médio para uma possível inclusão digital com responsabilidade socioambiental;
- Mapear e traçar o perfil acadêmico-profissional dos egressos do SOME da escola polo de Anã (2007-2022) e sua inserção no mundo do trabalho na era digital;
- Analisar a percepção desses egressos com relação as contribuições e desafios da política SOME para seu desenvolvimento pessoal e profissional, comprometido com a sustentabilidade socioambiental, com ênfase nas mudanças climáticas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

No estudo tem riscos de constrangimento, uma vez que ocorrerá o contato direto do pesquisador com os participantes. Para tanto, as entrevistas serão realizadas em espaço reservado, o qual deixará o entrevistado à vontade e onde serão esclarecidos os princípios éticos da pesquisa, dentre eles: o anonimato dos participantes, serão tomadas medidas de biossegurança nas entrevistas in loco, para o cuidado de não infecção do novo Coronavírus. Apontamos também, riscos de perda de dados, uma vez que, envolverá questionário on-line, aqueles riscos característicos do ambiente virtual, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Serão esclarecidos os princípios éticos da pesquisa, dentre eles: o anonimato dos sujeitos, e ao final deste estudo serão deletados os instrumentos de pesquisa.

BENEFÍCIOS

Mediante ao exposto, esperamos que esta pesquisa proporcione benefícios, podendo subsidiar ações/formações docentes/capacitações com novas estratégias de formação para a inclusão digital com responsabilidade socioambiental no âmbito do ensino médio para as escolas que ofertam o SOME.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho de pesquisa, é de grande relevância social e acadêmica.

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.326.693

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram inseridos os seguintes termos:

- Projeto de pesquisa detalhado;
- Informações básicas do projeto;
- Declaração de não iniciação da pesquisa;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Autorização do ICMBio;
- Carta de Aceite da Escola Pólo- Termo de Anuência;
- Carta de Aceite da Associação de Anã;
- Questionário;
- Folha de rosto;
- Cronograma.

Recomendações:

O trabalho de pesquisa, é de grande relevância, porém foi necessário alguns ajustes pelos pesquisadores.

Os pesquisadores fizeram as devidas correções conforme solicitado por esse CEP/UFOPA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do Projeto Avaliado pelo CEP/UFOPA, fica APROVADO o trabalho avaliado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Não.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2163009.pdf	27/07/2023 16:52:15		Aceito
Parecer Anterior	PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP.pdf	27/07/2023 16:51:38	LUCIANDRO TASSIO RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	27/07/2023 16:49:25	LUCIANDRO TASSIO RIBEIRO DE SOUZA	Aceito

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255

UF: PA **Município:** SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA**



Continuação do Parecer: 6.326.693

Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA.pdf	27/07/2023 16:46:41	LUCIANDRO TASSIO RIBEIRO	Aceito
Brochura Pesquisa	POLITICAS_PUBLICAS_EDUCACIONAIS_DE_INCLUSAO_DIGITAL_NA_RESEX_TAPAJOS_ARAPIUNS_UM_ESTUDO_DO_SISTEMA_MODULAR_DE_ENSINO_SOME_NA_ESCOLA_POLO_DA_COMUNIDADE_DE_ANA.pdf	27/07/2023 16:44:49	LUCIANDRO TASSIO RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	POLITICAS_PUBLICAS_EDUCACIONAIS_DE_INCLUSAO_DIGITAL_NA_RESEX_TAPAJOS_ARAPIUNS_UM_ESTUDO_DO_SISTEMA_MODULAR_DE_ENSINO_SOME_NA_ESCOLA_POLO_DA_COMUNIDADE_DE_ANA_COMPLETO.pdf	27/07/2023 16:43:06	LUCIANDRO TASSIO RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
Outros	ANEXO_A_AUTORIZACAO_DO_ICMBIO_PARA_REALIZAR_PESQUISA_CIENTIFICA_NA_RESEX_TAPAJOS_ARAPIUNS.pdf	16/06/2023 08:15:39	LUCIANDRO TASSIO RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
Outros	ANEXO_C_CARTA_DE_ACEITE_DA_ESCOLA_POLO_DA_COMUNIDADE_DE_ANA.pdf	16/06/2023 08:08:50	LUCIANDRO TASSIO RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
Outros	ANEXO_B_CARTA_DE_ACEITE_DA ASSOCIACAO DE ANA APRONA.pdf	16/06/2023 08:08:20	LUCIANDRO TASSIO RIBEIRO	Aceito
Outros	APENDICE_B_MODELO_DE_QUESTIIONARIO_A_SER_APLICADO_AOS_EGRESSOS_DO_SISTEMA_DE_ORGANIZACAO_MODULAR_DE_ENSINO_SOME_NA_ESCOLA_DA_COMUNIDADE_DE ANA.pdf	16/06/2023 08:06:46	LUCIANDRO TASSIO RIBEIRO DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_NAO_INICIACAO_DA_PESQUISA.pdf	16/06/2023 08:05:23	LUCIANDRO TASSIO RIBEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DO_ESTUDO.pdf	16/06/2023 07:42:11	LUCIANDRO TASSIO RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	15/06/2023 20:52:43	LUCIANDRO TASSIO RIBEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255

UF: PA **Município:** SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.326.693

SANTAREM, 27 de Setembro de 2023

Assinado por:
Flavia Garcez da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

ANEXO C – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA JUNTO À 5ª DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO

19/06/2023, 17:12

sipac.ufopa.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=714097


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR E
INTERCULTURAL**

**OFÍCIO Nº 19 / 2023 - IFII (11.01.05)****Nº do Protocolo: 23204.010576/2023-99****Santarém-PA, 16 de junho de 2023.**

Ao Senhor
Francisco de Assis do Nascimento Costa
Diretor da 5ª Unidade Regional de Ensino

Assunto: Autorização para Pesquisa

Senhor Diretor,

1. Apresentamos o discente Luciandro Tássio Ribeiro de Souza, matrícula nº 2022101961, junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, vinculado ao Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural da Universidade Federal do Oeste do Pará, que está desenvolvendo a pesquisa sobre "Políticas Públicas Educacionais de Inclusão Digital na Resex Tapajós: Um Estudo do Sistema Modular de Ensino (Some) na Escola Pólo da Comunidade de Anã", sob a orientação da Professora Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

2. A presente pesquisa tem como objetivo obter informações sobre o histórico do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na referida unidade de ensino; ter acesso aos relatórios resumidos de alunos matriculados no SOME regular e anexos da unidade de ensino em questão desde a implantação até os dias atuais; Ter acesso aos relatórios detalhados com os nomes dos egressos do SOME da comunidade de Anã, Resex Tapajós-Arapiuns, desde implantação (2005) até os dias atuais.

3. Diante do exposto, solicitamos autorização para que o referido discente possa efetivar a coleta mencionada em data e horário a combinar.

4. Disponibilizamos os contatos do mestrando, caso necessite de informações mais detalhadas:
Email: tassyandrosouza4193@gmail.com, Telefone: 93- 991977682

Atenciosamente,

Governo do Estado do Pará
Secretaria de Estado de Educação
Diretoria Regional de Ensino - Santarém
Recebido em: 21/06/23
Horário: 17:39
Assinatura:

Prof. Dr. Itamar Rodrigues Paulino
Coordenador do PPGSAQ
Portaria UFOPA nº 108, de 24 de março de 2023

https://sipac.ufopa.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=714097

1/2

19/06/2023, 17:12

sipac.ufopa.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=714097

(Assinado digitalmente em 19/06/2023 17:01)

ITAMAR RODRIGUES PAULINO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
IFII (11.01.05)
Matrícula: 1794508

Visualize o documento original em <https://sipac.ufopa.edu.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **19**, ano: **2023**, tipo: **OFÍCIO**, data de emissão: **16/06/2023** e o código
de verificação: **ba0f3b3d96**

https://sipac.ufopa.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=714097

2/2

ANEXO D – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA DOCUMENTAL JUNTO À ESCOLA SÃO FELIPE

19/06/2023, 16:49

sipac.ufopa.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=714236

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR E
INTERCULTURAL



OFÍCIO Nº 21 / 2023 - IFII (11.01.05)

Nº do Protocolo: 23204.010605/2023-12

Santarém-PA, 16 de junho de 2023.

À Senhora
Marinelza Galvao Figueira
Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Felipe

Assunto: Autorização para Pesquisa

Senhora Diretora,

1. Apresentamos o discente Luciandro Tássio Ribeiro de Souza, matrícula nº2022101961, junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, vinculado ao Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural da Universidade Federal do Oeste do Pará, que está desenvolvendo a pesquisa sobre "Políticas Públicas Educacionais de Inclusão Digital na Resex Tapajós: Um Estudo do Sistema Modular de Ensino (Some) na Escola Pólo da Comunidade de Anã", sob a orientação da Professora Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

2. A presente pesquisa tem como objetivo obter informações sobre o histórico da escola; ter acesso aos relatórios resumidos de alunos matriculados no SOME regular e anexos da unidade de ensino em questão desde a implantação até os dias atuais; ter acesso aos relatórios detalhados com os nomes dos egressos do SOME da comunidade de Anã, Resex Tapajós-Arapiuns, desde implantação (2005) até os dias atuais.

3. Diante do exposto, solicitamos autorização para que o referido discente possa efetivar a coleta mencionada em data e horário a combinar.

4. Disponibilizamos os contatos do mestrando, caso necessite de informações mais detalhadas:
Email: tassyandrosouza4193@gmail.com, Telefone: 93-991977682

Atenciosamente,

Profa. Dra. Sheyla Regina Marques Couceiro
Vice-coordenadora do PPGSAQ
Portaria UFOPA nº 108, de 24 de março de 2023

Marinelza Galvão Figueira
Diretora
Portaria nº 21/2023
21/06/2023

https://sipac.ufopa.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=714236

1/2

19/06/2023, 16:49

sipac.ufopa.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=714236

(Assinado digitalmente em 19/06/2023 08:48)
SHEYLA REGINA MARQUES COUCEIRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
ICTA (11.01.47)
Matrícula: 1844173

Visualize o documento original em <https://sipac.ufopa.edu.br/public/documentos/index.jsp>
Informando seu número: **21**, ano: **2023**, tipo: **OFÍCIO**, data de emissão: **16/06/2023** e o código
de verificação: **812790186f**

ANEXO E - CARTA DE ACEITE DA ESCOLA SÃO FELIPE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
CENTRO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, AMBIENTE E
QUALIDADE DE VIDA

CARTA DE ACEITE DA ESCOLA SÃO FELIPE

Eu, Marinelza Galvão Figueira, diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Felipe, Município de Santarém/PA, declaro que o pesquisador Luciandro Tassio Ribeiro de Souza, CPF n.º 013.745.412-06, **discente mestrando do PPGSAQ**, apresentou-me o projeto de dissertação de mestrado "Políticas públicas educacionais de inclusão digital na Resex Tapajós-Arapiuns: um estudo do Sistema Modular de Ensino (SOME) na escola polo da comunidade de Anã.", cujas atividades serão desenvolvidas em minha comunidade, e que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo e os eventuais riscos e benefícios.

Desse modo, AUTORIZO a realização, nesta comunidade, do projeto de dissertação de mestrado, colocando-me à disposição para cooperar com a execução das atividades e permitindo o uso de informações e imagens, desde que utilizadas para fins estritamente acadêmicos, culturais e esportivos, sem finalidade de obtenção de lucro, para a divulgação do projeto, exceto aquelas determinadas como sigilosas por aspectos legais e éticos

21 de Junho de 2023

LOCAL E DATA

ASSINATURA DA DIRETORA
Marinelza Galvão Figueira
Diretora
Portaria n.º 3713/2021

APÊNDICES

Catálogo de Mapas das regiões do SOME de Santarém/PA



APRESENTAÇÃO

Na vasta terra de Santarém, que o rio enlaça,
Onde as águas do Tapajós e Amazonas se abraçam,
Desenham-se nos mapas histórias e destinos,
Cada linha traçada revela seus caminhos.

Mapas que contam a saga de um ensino especial,
Do SOME, que chega a cada canto e local,
Traçando no papel a geografia do saber,
Levando educação, esperança e o querer.

Cada ponto marcado, cada localidade anotada,
É um sonho plantado, uma esperança renovada,
Os mapas do SOME não são só papel e cor,
São a prova viva do alcance do ensino

As trilhas desenhadas, em mapas coloridos,
Mostram as rotas, os sonhos tecidos,
Em cada sala de aula, um pedaço do futuro,
Na cidade que avança, no tempo seguro.

Nas margens do rio, onde a floresta sussurra,
Cada escola, um farol, em meio à verde fartura,
Povoados pequenos, aldeias distantes,
Recebem o saber, em gestos constantes.

Na cidade de Santarém, onde a vida é um poema,
Os mapas do catálogo são mais que um emblema,
São a trilha que guia os passos do amanhã,
Construindo com saber, um futuro sã.

Que as águas do Tapajós levem essa canção,
De um ensino que floresce em cada coração,
E que Santarém veja, nos mapas tecidos,
Um reflexo somante de tudo que se projeta.

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (2024).

Segundo Queiroz e Araújo (2014), o catálogo é um instrumento de trabalho que organiza itens, geralmente apresentados de maneira sistemática, para facilitar a consulta e o acesso às informações. Para os autores, o principal objetivo de um catálogo é compilar e disponibilizar dados de forma estruturada, permitindo que os usuários encontrem facilmente procurando, o que pode incluir livros, produtos, exposições, e até mesmo mapas, entre outras finalidades.

Entretanto, quando nos referimos, especificamente, a um catálogo de mapas, estamos falando de uma compilação de mapas organizados de forma lógica e acessível. Este tipo de catálogo, de acordo com Moraes (1997) é uma ferramenta valiosa para pesquisadores, assim como para o público, por fornecer uma visão detalhada e visual das feições da superfície terrestre de uma área específica. Para o autor, a finalidade de um catálogo de mapas é ilustrar dados espaciais, facilitar a navegação e análise geográfica, assim como tecer estudos ambientais.

Concebido para mostrar a dimensão do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) nas diversas regiões do município de Santarém/PA, este catálogo de mapas desempenha uma ferramenta essencial para ilustrar a distribuição e alcance do SOME. Por meio de mapas do município e de suas regiões que o compõe é possível visualizar as localidades atendidas pelo sistema modular, entender a cobertura geográfica, as distâncias, bem como o percurso longitudinal. Além disso, as fotos ilustrativas de algumas localidades, que estão incluídas no catálogo, enriquecem a compreensão visual, tornando mais evidente a realidade, as belezas locais e os desafios enfrentados nas localidades atendidas.

A seguir, apresentamos um quadro que destaca as regiões e as respectivas localidades do SOME de Santarém.

Quadro 41 – As regiões e as respectivas localidades do SOME Santarém.

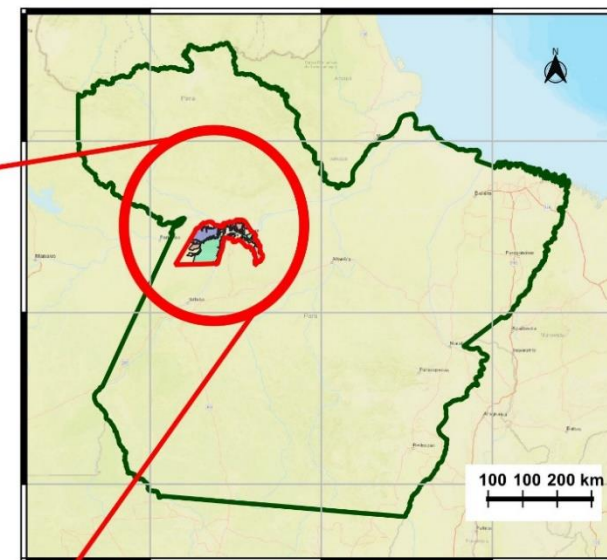
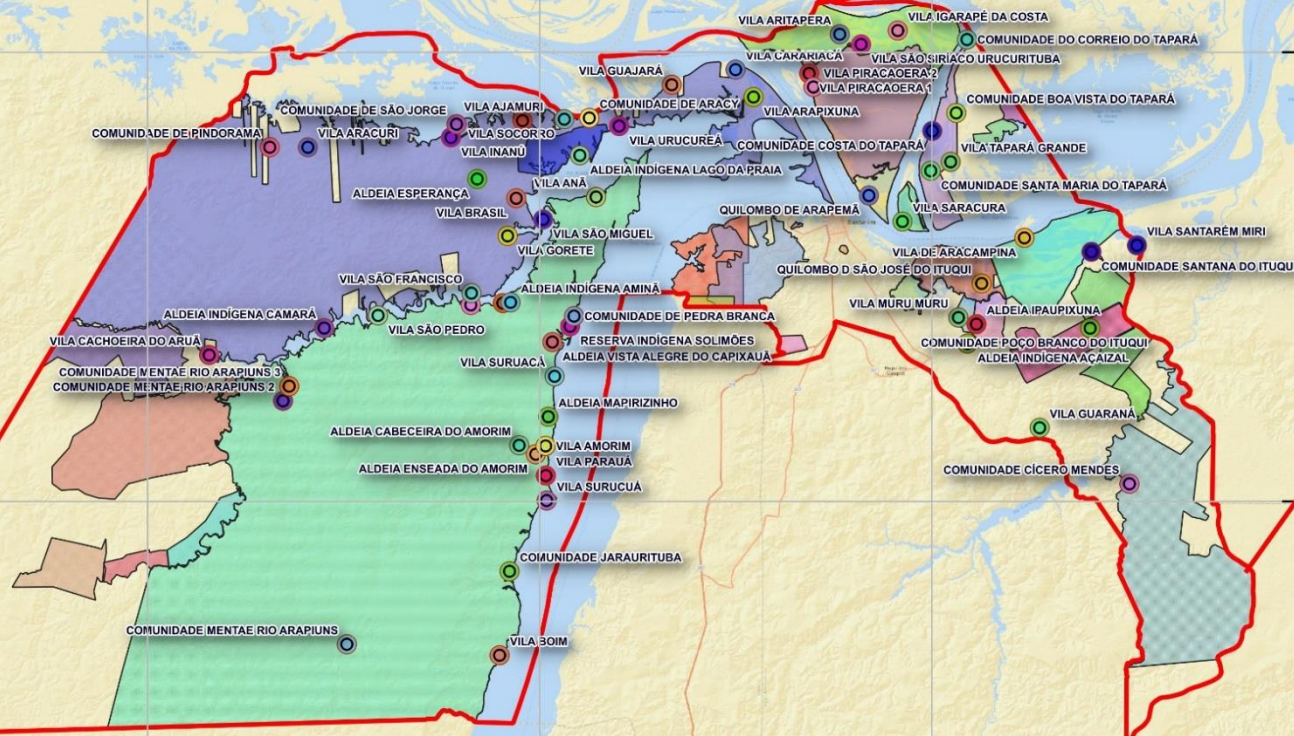
REGIÕES	LOCALIDADES
RIO ARAPIUNS	Aldeia Indígena Aminã
	Aldeia de Aningalzinho na Reserva Terra dos Encantos
	Aldeia Atrocal
	Aldeia Indígena Camará
	Aldeia Esperança
	Aldeia Vila Franca - Etnia Arapiun
	Aldeia Indígena Lago da Praia
	Aldeia Nova Vista - Etnia Arapiun
	Vila Anã
	Vila Brasil
	Vila Goreth
	Comunidade Mentae Rio Arapiuns
	Vila São Francisco
	Vila São Miguel
	Vila São Pedro
	Vila Urucureá
RIO TAPAJÓS	Aldeia Cabeceira do Amorim
	Aldeia Caruci Arimun - Etnia Arapiun Tapajós
	Aldeia Enseada do Amorim
	Aldeia Mapirizinho
	Aldeia Muratuba - Tupinambá
	Reserva Indígena Solimões
	Aldeia Vista Alegre do Capixauã
	Vila Amorim

	Vila Boim
	Comunidade Jauarituba
	Vila Parauá
	Comunidade de Pedra Branca
	Vila Suruacá
	Vila Surucuá
VÁRZEA	Vila Aracampina*
	Vila Aritapera
	Comunidade Boa Vista do Tapará
	Comunidade Boca de Cima do Aritapera
	Comunidade do Correio do Tapará
	Comunidade Costa do Tapará
	Vila Igarapé da Costa
	Vila Piracaoera
	Quilombo Arapemã
	Quilombo São José do Ituqui
	Vila Saracura
	Comunidade de Santa Maria do Tapará
	Vila São Siriaco Urucurituba
	Vila Tapará Grande
LAGO GRANDE	Vila Ajamuri
	Comunidade de Aracy
	Vila Aracuri
	Vila Inanu
	Comunidade de Pindorama
	Comunidade de São Jorge
	Comunidade de São Pedro do Uruari Lago Grande
	Vila Socorro
PLANALTO	Aldeia Indígena Açaízal
	Aldeia Ipaupixuna
	Comunidade Cícero Mendes
	Vila Guaraná
	Comunidade Poço Branco de Ituqui
	Vila Muru Muru
	Comunidade Santana do Ituqui
	Vila Santarém-Miri
ARAPIXUNA	Vila Arapixuna
	Vila Carariacá
	Vila Guajará
RIO ARUÃ	Vila Cachoeira do Aruã
RIO MARÓ	Aldeia Cachoeira do Maró - Etnia Arapiun

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) a partir de dados da E.E.E.F.M. São Felipe (2023).

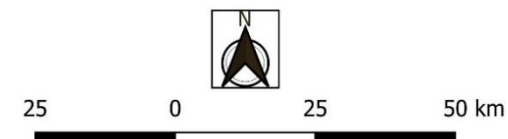
Após detalharmos a relação das localidades do SOME por regiões, fornecemos o mapa do município de Santarém, indicando as respectivas localidades. Em seguida, apresentamos os mapas individuais de cada região e suas localidades correspondentes, conforme descritas neste quadro, além de fotos ilustrativas de algumas localidades pertencentes às regiões do SOME, que foram cedidas gentilmente por colaboradores.

MAPA DAS LOCALIDADES DO SOME DE SANTARÉM (2024)



MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

- ÁREA DO ESTADO DO PARÁ, 1.245.870,704 km²
- ÁREA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, 17.898,389 km²



SISTEMA DE PROJEÇÃO UTM, DATUM SIRGAS 2000 21 S
BASES CARTOGRÁFICAS: IBGE 2021/INCRA 2017/SEMAS 2022.
CRÉDITOS: RAIMUNDO ANDRÉ R. DE SOUZA, TEC. EM AGROPECUÁRIA.
2024

ELEMENTOS DO MAPA

 ÁREA DO ESTADO DO PARÁ, 1.245.870,704 km²

 ÁREA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, 17.898,389 km²

LOCALIDADES DO SOME DE SANTARÉM (2024)

-  ALDEIA ATROCAL
-  ALDEIA CABECEIRA DO AMORIM
-  ALDEIA CACHOEIRA DO MARÓ-ETNIA ARAPIUN
-  ALDEIA CARUCI ARIMUN-ETNIA ARAPIUN TAPAJÓS
-  ALDEIA DE ANINGALZINHO-RESERVA TERRA DOS ENCANTOS
-  ALDEIA ENSEADA DO AMORIM
-  ALDEIA ESPERANÇA
-  ALDEIA INDÍGENA AÇAIZAL
-  ALDEIA INDÍGENA AMINÃ
-  ALDEIA INDÍGENA CAMARÁ
-  ALDEIA INDÍGENA LAGO DA PRAIA
-  ALDEIA IPAUPIXUNA
-  ALDEIA MAPIRIZINHO
-  ALDEIA MURATUBA-TUPINAMBÁ
-  ALDEIA NOVA VISTA-ETNIA ARAPIUN
-  ALDEIA VILA FRANCA-ETNIA ARAPIUN
-  ALDEIA VISTA ALEGRE DO CAPIXAUÃ
-  COMUNIDADE BOA VISTA DO TAPARÁ
-  COMUNIDADE BOCA DE CIMA DO ARITAPERÁ
-  COMUNIDADE CÍCERO MENDES
-  COMUNIDADE COSTA DO TAPARÁ
-  COMUNIDADE DE ARACY
-  COMUNIDADE DE PEDRA BRANCA

-  COMUNIDADE DE PINDORAMA
-  COMUNIDADE DE SÃO JORGE
-  COMUNIDADE DE SÃO PEDRO DO URUARI LAGO GRANDE
-  COMUNIDADE DO CORREIO DO TAPARÁ
-  COMUNIDADE JARAURITUBA
-  COMUNIDADE MENTAE RIO ARAPIUNS
-  COMUNIDADE MENTAE RIO ARAPIUNS 2
-  COMUNIDADE MENTAE RIO ARAPIUNS 3
-  COMUNIDADE POÇO BRANCO DO ITUQUI
-  COMUNIDADE SANTA MARIA DO TAPARÁ
-  COMUNIDADE SANTANA DO ITUQUI
-  QUILOMBO D SÃO JOSÉ DO ITUQUI
-  QUILOMBO DE ARAPEMÃ
-  RESERVA INDÍGENA SOLIMÕES
-  VILA AJAMURI
-  VILA AMORIM
-  VILA ANÃ
-  VILA ARACURI
-  VILA ARAPIXUNA
-  VILA ARITAPERÁ
-  VILA BOIM
-  VILA BRASIL
-  VILA CACHOEIRA DO ARUÃ
-  VILA CARARIACÁ
-  VILA DE ARACAMPINA
-  VILA GORETE
-  VILA GUAJARÁ

-  VILA GUARANÁ
-  VILA IGARAPÉ DA COSTA
-  VILA INANÚ
-  VILA MURU MURU
-  VILA PARAÚÁ
-  VILA PIRACAOERA 1
-  VILA PIRACAOERA 2
-  VILA SANTARÉM MIRI
-  VILA SÃO FRANCISCO
-  VILA SÃO MIGUEL
-  VILA SÃO PEDRO
-  VILA SÃO SIRÍACO URUCURITUBA
-  VILA SARACURA
-  VILA SOCORRO
-  VILA SURUACÁ
-  VILA SURUCUÁ
-  VILA TAPARÁ GRANDE
-  VILA URUCUREÁ

TERRA INDÍGENA

 Cobra Grande

 Maró

QUILOMBOS

 ARAPEMÃ

 BOM JARDIM

 MARIA VALENTINA

 MURU MURU

 SARACURA

 TININGU

ASSENTAMENTOS PA; PAE; PAC; PE

 PA BUERU

 PA CORTA CORDA

 PA ITUQUI

 PA TAPERÁ VELHA

 PAC BELA TERRA II

 PAE ALDEIA

 PAE ARITAPERÁ

 PAE EIXO FORTE

 PAE ITUQUI

 PAE JAQUARÁ

 PAE LAGO GRANDE

 PAE PIAPÓ

 PAE PINDOBAL

 PAE TAPARÁ

 PAE URUCURITUBA

 PE ARUA

 PE MARIAZINHA ARACATI

 PE REPARTIMENTO

 PE VISTA ALEGRE

ÁREAS DE CONSERVAÇÃO RESEX; APA

 APA DA SERRA DO SAUBAL

 APA DE ALTER DO CHÃO

 APA DO JUÁ

 RESEX TAPAJÓS-ARAPIUNS

GLOSSÁRIO

> ASSENTAMENTOS:

PA = PROJETO DE ASSENTAMENTOS;

PAE = PROJETOS DE ASSENTAMENTOS AGROEXTRATIVISTA;

PAC = PROJETOS DE ASSENTAMENTOS EM CONSOLIDAÇÃO;

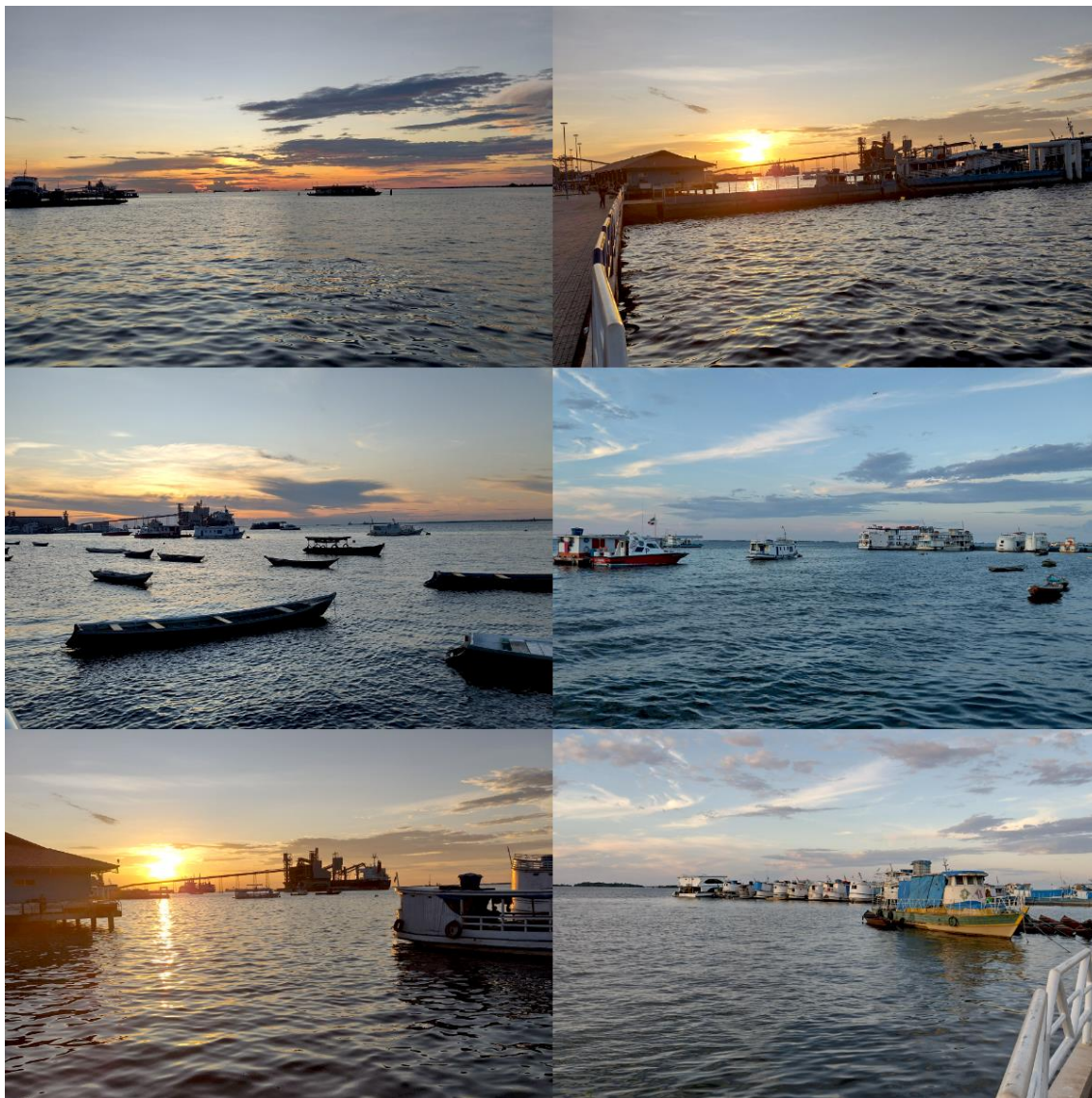
PE = PROJETOS DE ASSENTAMENTOS ESTADUAIS;

> ÁREAS DE CONSERVAÇÃO:

APA = ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL;

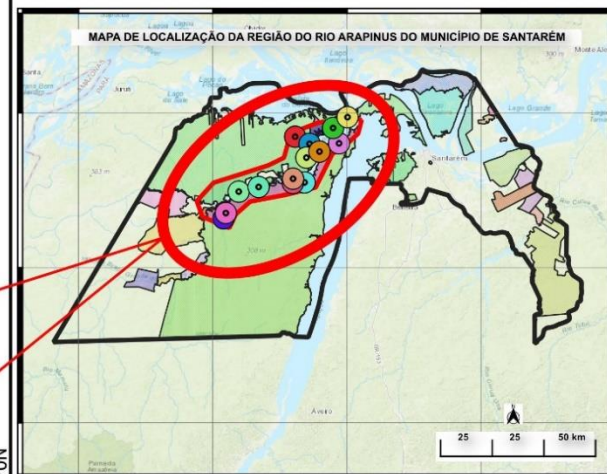
RESEX = RESERVA EXTRATIVISTA

Fotos da frente da cidade de Santarém/PA.



Fonte: Autor (2024).

MAPA DAS LOCALIDADES DO SOME NA REGIÃO DO RIO ARAPIUNS (2024)



ELEMENTOS DO MAPA

- ÁREA DA REGIÃO SOME ARAPIUNS, 1.507,30 km²
- ÁREA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, 17.898,389 km²

COMUNIDADES DA REGIÃO DO RIO ARAPIUNS

- ALDEIA ATROCAL
- ALDEIA DE ANINGALZINHO RESERVA TERRA DOS ENCANTOS
- ALDEIA ESPERANÇA
- ALDEIA INDÍGENA AMINÃ
- ALDEIA INDÍGENA LAGO DA PRAIA
- ALDEIA NOVA VISTA-ETNIA ARAPIUN
- ALDEIA VILA FRANCA-ETNIA ARAPIUN
- COMUNIDADE MENTAE RIO ARAPIUNS 2
- COMUNIDADE MENTAE RIO ARAPIUNS 3
- VILA ANÃ
- VILA BRASIL
- VILA GORETE
- VILA SÃO FRANCISCO
- VILA SÃO MIGUEL
- VILA SÃO PEDRO
- VILA URUCUREÁ

RESEX DA REGIÃO DO RIO ARAPIUNS

- RESEX TAPAJÓS-ARAPIUNS

TERRA INDÍGENA DA REGIÃO DO RIO ARAPIUNS

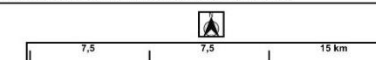
- COBRA GRANDE
- MARÓ

PAE LAGO GRANDE

- PAE LAGO GRANDE

GLOSSÁRIO:

RESEX = RESERVA EXTRATIVISTA
T.I. = TERRA INDÍGENA
PAE = PROJETO DE ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA



SISTEMA DE PROJEÇÃO UTM, DATUM SIRGAS 2000, 21S
BASES CARTOGRÁFICAS: IBGE 2021, INEPA 2017, SEMAS 2023
CRÉDITOS: RAFAEL ANDRÉ RODRIGUES DE SOUZA, TEC. EM AGROPECUÁRIA AÑO 2024

Fotos da Aldeia Indígena Lago da Praia



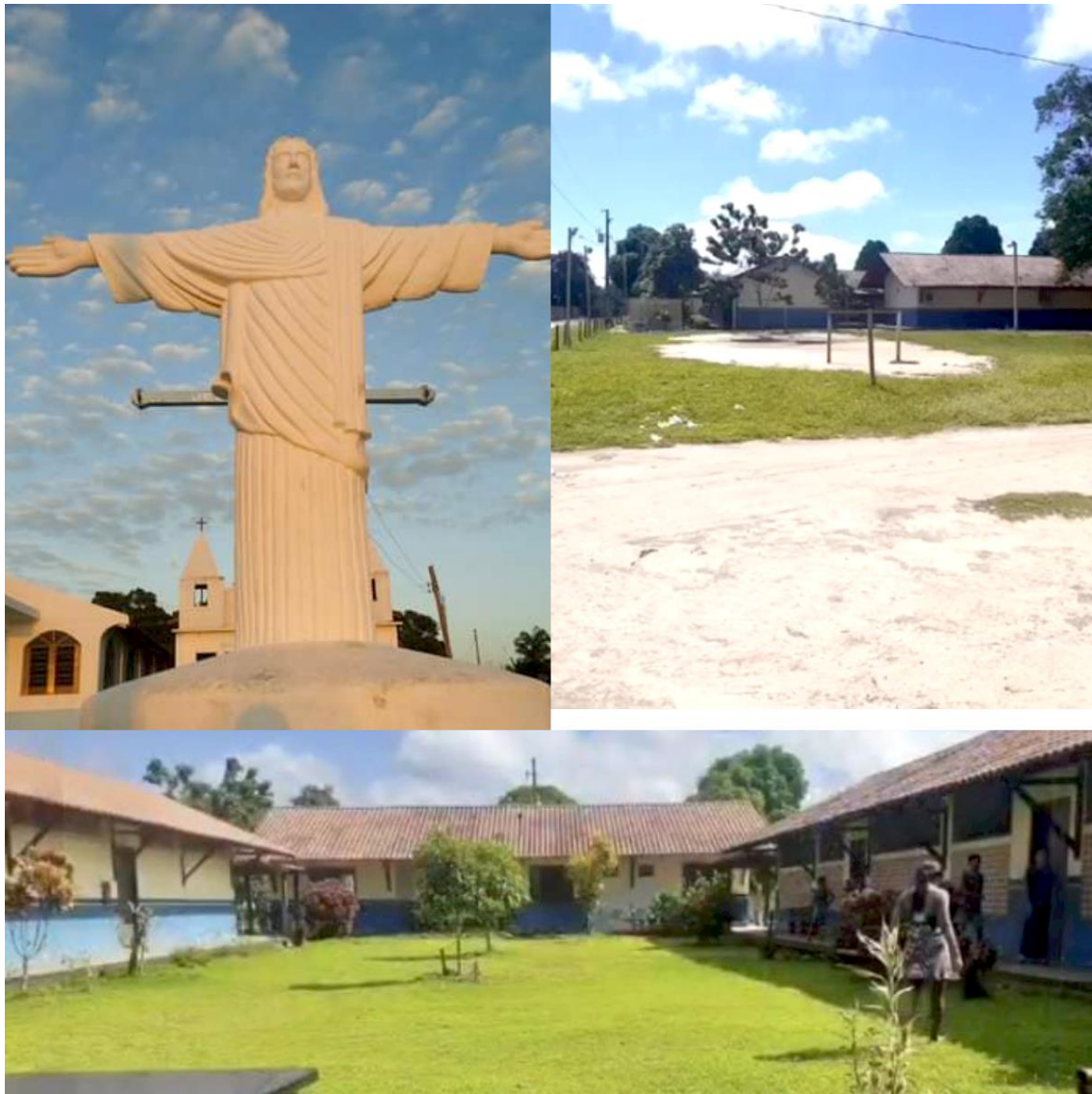
Fonte: David Castro (2024).

Vila Brasil



Fonte: Prof. Ivanira Cerdeira (2023).

Vila Goreth



Fonte: Prof. Ivanira Cerdeira (2023).

Comunidade Mentae Rio Arapiuns



Fonte: Prof. Alex Sam (2023).

Vila São Pedro



Fonte: Prof. Claudio Sidônio (2023).

660000E

720000E

MAPA DAS LOCALIDADES DO SOME NA REGIÃO DO RIO TAPAJÓS (2024)

ALDEIA CARUCI ARIMUN-ETNIA ARAPIUN TAPAJÓS

RESERVA INDÍGENA SOLIMÕES

COMUNIDADE DE PEDRA BRANCA

ALDEIA VISTA ALEGRE DO CAPIXAUÃ

VILA SURUACÁ

ALDEIA CABECEIRA DO AMORIM

ALDEIA MAPIRIZINHO

VILA AMORIM

ALDEIA ENSEADA DO AMORIM

VILA PARAUÁ

VILA SURUCUÁ

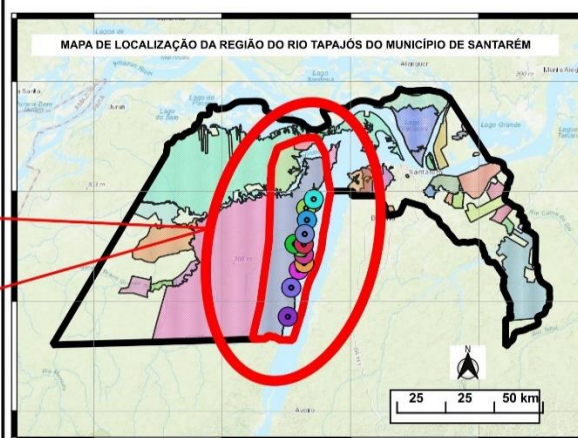
ALDEIA MURATUBA - TUPINAMBÁ

COMUNIDADE JARAURITUBA

VILA BOIM

660000E

720000E



ELEMENTOS DO MAPA

- ÁREA DA REGIÃO DO RIO TAPAJÓS, 2.639,083 km²
- ÁREA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, 17.898,389 km²

LOCALIDADES DO SOME NA REGIÃO DO RIO TAPAJÓS (2024)

- ALDEIA CABECEIRA DO AMORIM
- ALDEIA CARUCI ARIMUN-ETNIA ARAPIUN TAPAJÓS
- ALDEIA ENSEADA DO AMORIM
- ALDEIA MAPIRIZINHO
- ALDEIA MURATUBA - TUPINAMBÁ
- ALDEIA VISTA ALEGRE DO CAPIXAUÃ
- COMUNIDADE DE PEDRA BRANCA
- COMUNIDADE JARAURITUBA
- RESERVA INDÍGENA SOLIMÕES
- VILA AMORIM
- VILA BOIM
- VILA PARAUÁ
- VILA SURUACÁ
- VILA SURUCUÁ

TERRA INDÍGENA

COBRA GRANDE

RESEX TAPAJÓS

RESEX TAPAJÓS-ARAPIUNS

PAE LAGO GRANDE

PAE LAGO GRANDE

GLOSSÁRIO:

T.I.= TERRA INDÍGENA

RESEX= RESERVA ESTRATIVISTA

PAE= PROJETO DE ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA



10 10 20 km

SITEMA DE PROJEÇÃO UTM, DATUM SIRGAS 2000, 21S
 BASES CARTOGRAFICAS: IBGE 2021, INCRA 2017, SEMAS 2023
 CRÉDITOS: RAIMUNDO ANDRÉ RODRIGUES DE SOUZA, TEC. EM AGROPECUÁRIA ANO 2024

Vila Boim



Fonte: Prof. Waldeir Paz (2023).

Vila Suruacá



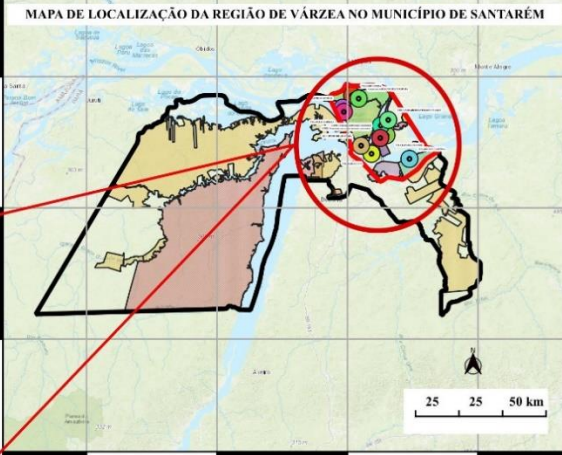
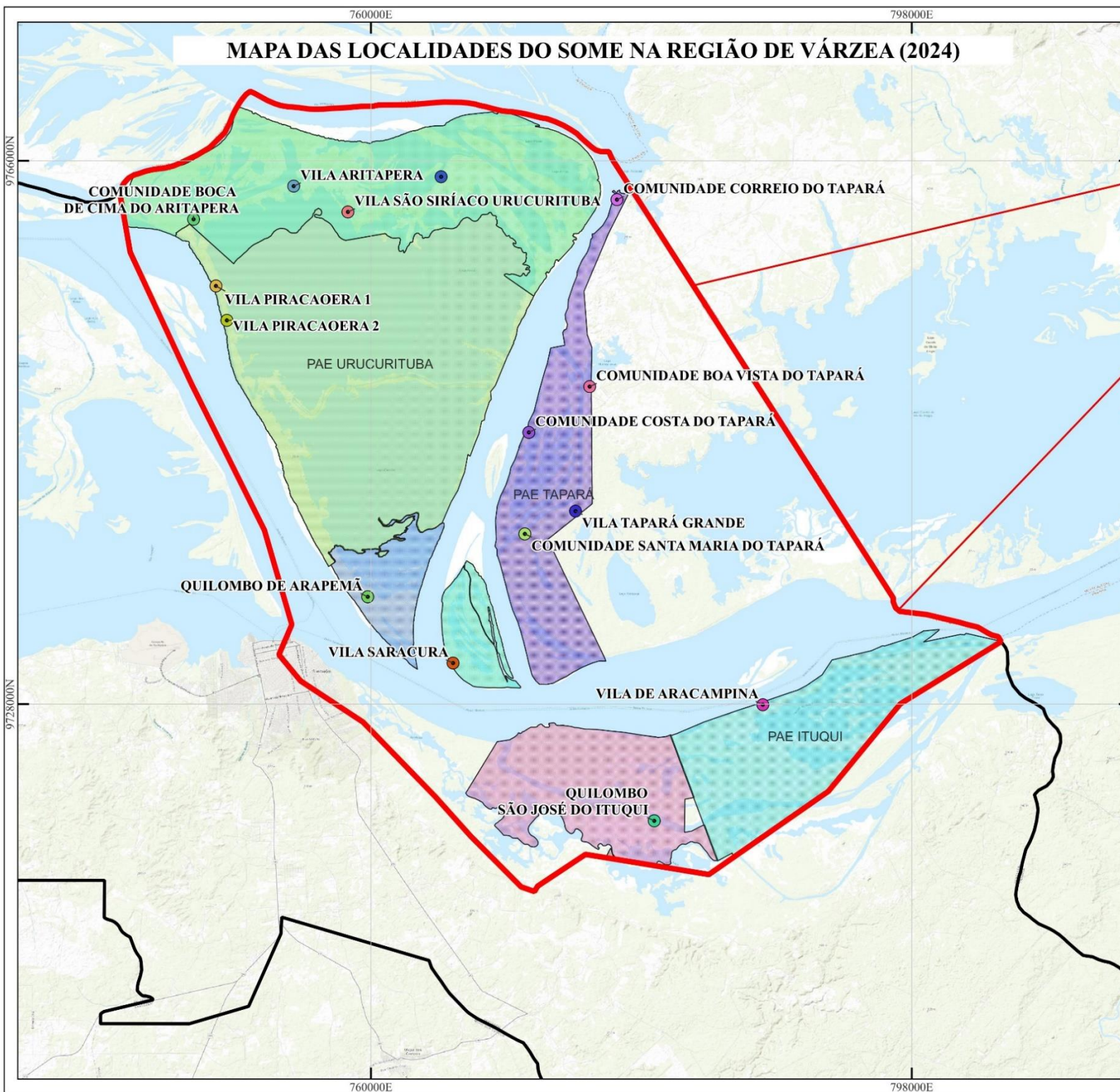
Fonte: Prof. Alex Sam (2023).

Vila Surucuá



Fonte: Samila Vinhote (2023).

MAPA DAS LOCALIDADES DO SOME NA REGIÃO DE VÁRZEA (2024)



ELEMENTOS DO MAPA

- ÁREA DA REGIÃO DE VÁRZEA, 1.957,17 km²
- ÁREA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, 17.898,389 km²
- COMUNIDADES DA REGIÃO DE VÁRZEA
 - COMUNIDADE BOA VISTA DO TAPARÁ
 - COMUNIDADE BOCA DE CIMA DO ARITAPERA
 - COMUNIDADE CORREIO DO TAPARÁ
 - COMUNIDADE COSTA DO TAPARÁ
 - COMUNIDADE SANTA MARIA DO TAPARÁ
 - QUILOMBO DE ARAPEMÃ
 - QUILOMBO\$ SÃO JOSÉ DO ITUQUI
 - VILA ARITAPERA
 - VILA DE ARACAMPINA
 - VILA IGARAPÉ DA COSTA
 - VILA PIRACAOERA 1
 - VILA PIRACAOERA 2
 - VILA SÃO SIRÍACO URUCURITUBA
 - VILA SARACURA
 - VILA TAPARÁ GRANDE
- ASSENTAMENTOS DA REGIÃO DE VÁRZEA
 - PAE ARITAPERA
 - PAE ITUQUI
 - PAE TAPARÁ
 - PAE URUCURITUBA
- QUILOMBOS DA REGIÃO DE VÁRZEA
 - ARAPEMA
 - MARIA VALENTINA
 - SARACURA

GLOSSÁRIO:
PAE = PROJETO DE ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA
QUILOMBOS= TERRITÓRIOS DE ASSENTAMENTOS QUILOMBOLA



SISTEMA DE PROJEÇÃO UTM, DATUM SIRGAS 2000, 21S
BASES CARTOGRÁFICAS, IBGE 2021, INCRA 2017, SEMAS 2023
CRÉDITOS: RAIMUNDO ANDRÉ R. DE SOUZA, TEC. EM AGROPECUÁRIA
ANO 2024

Vila Aracampina



Fonte: Prof. Clarice Rebelo (2024).

Vila Aritapera



Fonte: Gisele Maciel (2023).

Costa do Tapará



Fonte: Prof. Claudio Sidônio (2023).

Comunidade Correio do Tapará



Fonte: Samila Vinhote (2023).

Vila Piracaoera



Fonte: Sheila Paiva (2023).

Vila Tapar Grande



Fonte: Bruno Mota (2024).

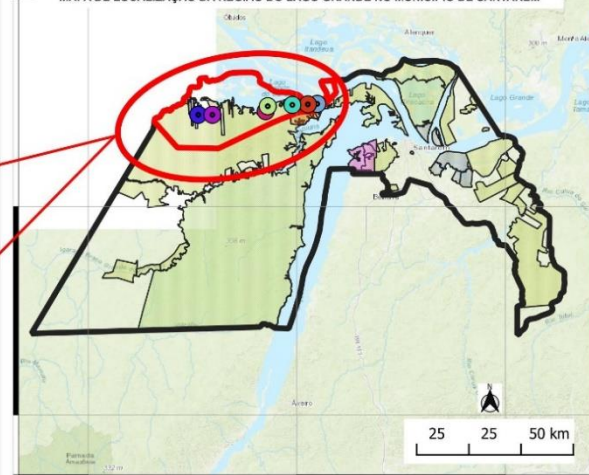
650000E

700000E

MAPAS DAS LOCALIDADES DO SOME NA REGIÃO DO LAGO GRANDE (2024)

COMUNIDADE DE PINDORAMA
COMUNIDADE DE SÃO PEDRO DO URUARI LAGO GRANDE
COMUNIDADE DE SÃO JORGE
VILA ARACURI
VILA INANÚ
VILA AJAMURI
COMUNIDADE DE ARACY
VILA SOCORRO

MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA REGIÃO DO LAGO GRANDE NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM



ELEMENTOS DO MAPA

ÁREA DA REGIÃO DO LAGO GRANDE : 1.675,88 km²

ÁREA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, 17.898,389 km²

LOCALIDADES DO SOME NA REGIÃO DO LAGO GRANDE (2024)

- COMUNIDADE DE ARACY
- COMUNIDADE DE PINDORAMA
- COMUNIDADE DE SÃO PEDRO DO URUARI LAGO GRANDE
- COMUNIDADE DE SÃO JORGE
- VILA AJAMURI
- VILA ARACURI
- VILA INANÚ
- VILA SOCORRO

TERRA INDÍGENA DA REGIÃO DO LAGO GRANDE

T.I. COBRA GRANDE

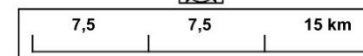
ASSENTAMENTO DA REGIÃO DO LAGO GRANDE

PAE LAGO GRANDE

GLOSSÁRIO:

T.I.= TERRAS INDÍGENAS

PAE= PROJETOS DE ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA



SITEMA DE PROJEÇÃO UTM, DATUM SIRGAS 2000, 21S
BASES CARTOGRAFICAS, IBGE 2021, INCRA 2017, SEMAS 2023
CRÉDITOS: RAIMUNDO ANDRÉ RODRIGUES DE SOUZA, TEC. EM AGROPECUÁRIA ANO 2024

650000E

700000E

Comunidade de Aracy



Fonte: Prof. Alex Sam (2023).

Vila Aracuri



Fonte: Samila Vinhote (2023).

Vila Inanú



Fonte: Paulo Afonso (2023).

Comunidade São Pedro do Uruarí Lago Grande



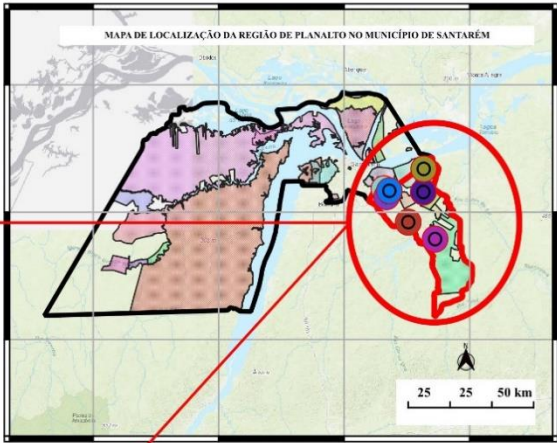
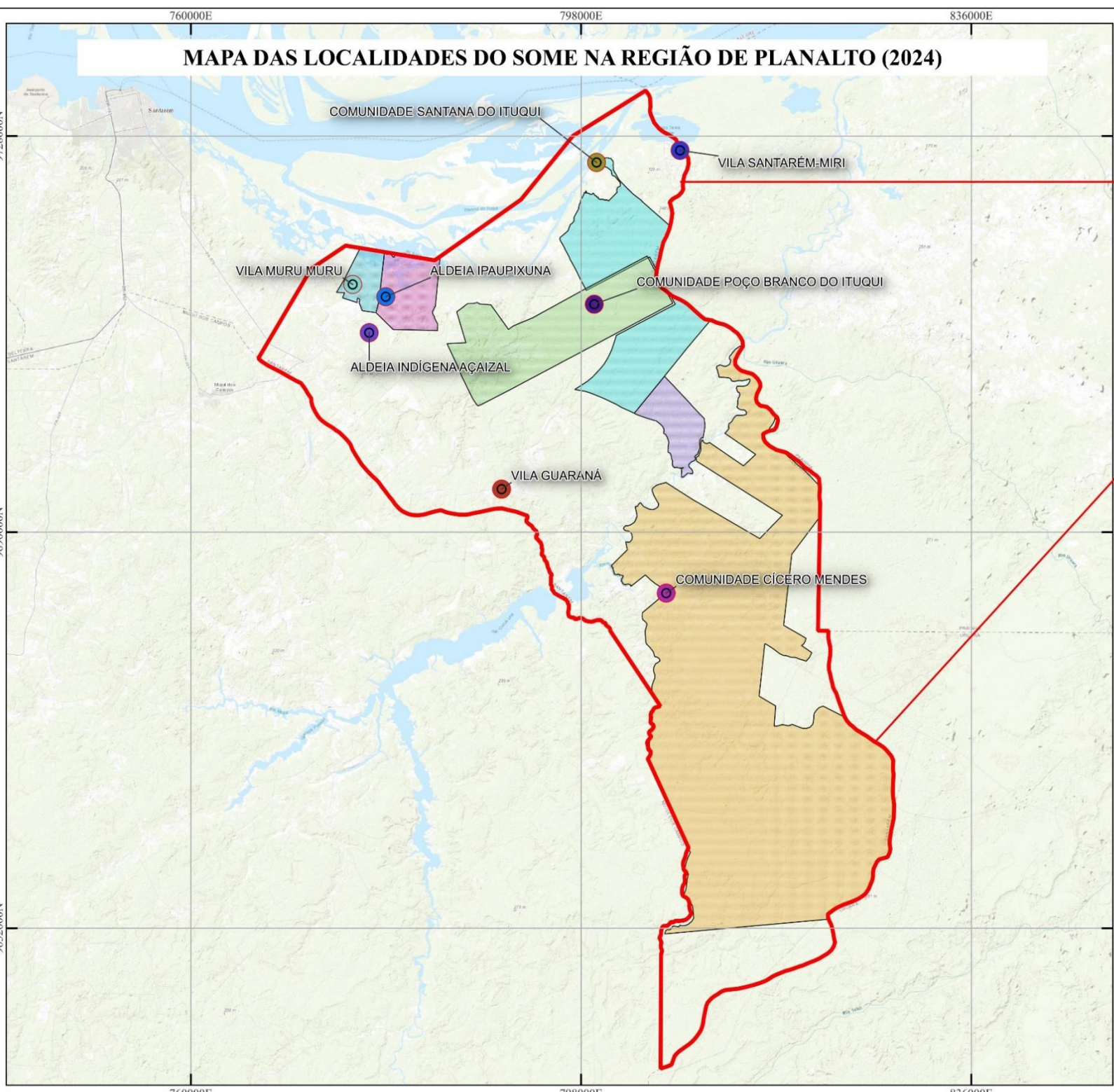
Fonte: Prof. Claudio Sidônio (2023).

Vila Socorro



Fonte: Prof. Ana Elisa Alho (2023).

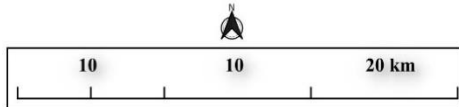
MAPA DAS LOCALIDADES DO SOME NA REGIÃO DE PLANALTO (2024)



ELEMENTOS DO MAPA

- ÁREA DA REGIÃO DE PLANALTO, 2.188,90 km²
- ÁREA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, 17.898,389 km²
- LOCALIDADES DO SOME NA REGIÃO DE PLANALTO (2024)
 - ALDEIA INDIGENA AÇAIZAL
 - ALDEIA IPAUPIXUNA
 - COMUNIDADE CÍCERO MENDES
 - COMUNIDADE POÇO BRANCO DO ITUQUI
 - COMUNIDADE SANTANA DO ITUQUI
 - VILA GUARANÁ
 - VILA MURU MURU
 - VILA SANTARÉM-MIRI
- ASSENTAMENTOS DA REGIÃO DE PLANALTO
 - PA BUERU
 - PA CORTA CORDA
 - PA ITUQUI
 - PA TAPERA VELHA
- QUILOMBOS DA REGIÃO DE PLANALTO
 - MURUMURU
 - TINGU

GLOSSÁRIO:
PA = PROJETO DE ASSENTAMENTO
PAE = PROJETO DE ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA
QUILOMBO = TERRITÓRIOS QUILOMBOLA



SISTEMA DE PROJEÇÃO UTM, DATUM SIRGAS 2000, 21S
BASES CARTOGRÁFICAS, IBGE 2021, INCRA 2017, SEMAS 2023
CRÉDITOS: RAIMUNDO ANDRÉ R. DE SOUZA, TEC. EM AGROPECUÁRIA, 2024

Comunidade Poço Branco de Ituqui



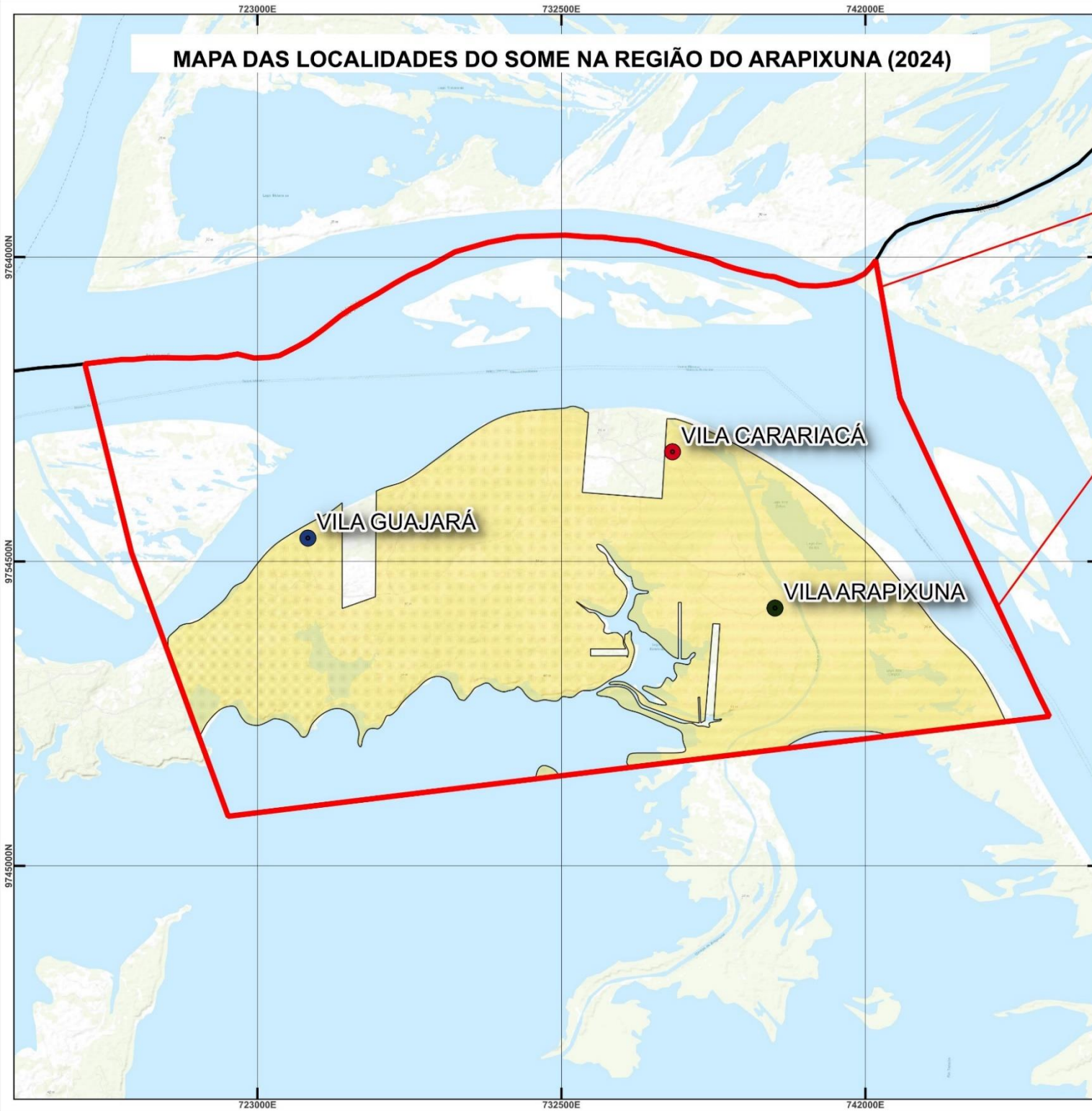
Fonte: Éricles Meireles (2023).

Comunidade Santana do Ituqui

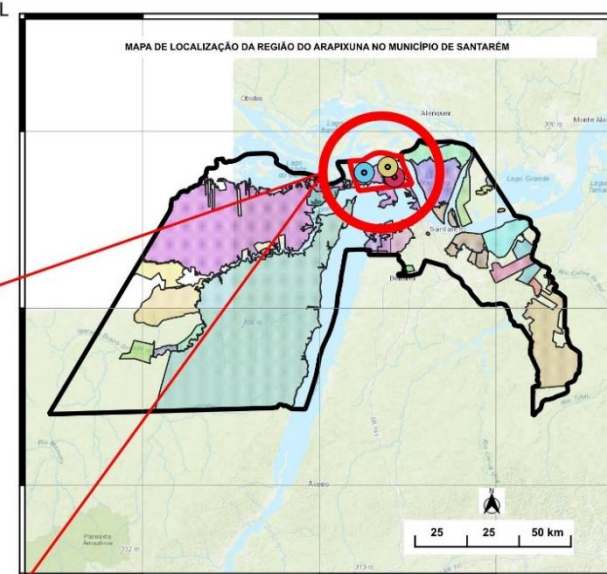


Fonte: Éricles Meireles (2023).

MAPA DAS LOCALIDADES DO SOME NA REGIÃO DO ARAPIXUNA (2024)



MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA REGIÃO DO ARAPIXUNA NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM



ELEMENTOS DO MAPA

- ÁREA DA REGIÃO DO ARAPIXUNA, 385,298 km²
- ÁREA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, 17.898,389 km²

LOCALIDADES DO SOME NA REGIÃO DO ARAPIXUNA (2024)

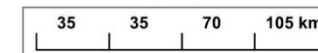
- VILA ARAPIXUNA
- VILA CARARIACÁ
- VILA GUAJARÁ

ASSENTAMENTO DA REGIÃO DO ARAPIXUNA

- PAE LAGO GRANDE

GLOSSÁRIO:

PAE = PROJETO DE ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA



SISTEMA DE PROJEÇÃO UTM, DATUM SIRGAS 200, 21S
BASES CARTOGRÁFICAS IBGE 2021, INCRA 2017, SEMAS 2023
CRÉDITOS: RAIMUNDO ANDRÉ RODRIGUES DE SOUZA, TEC. EM AGROPECUÁRIA 2024.

Vila Arapixuna



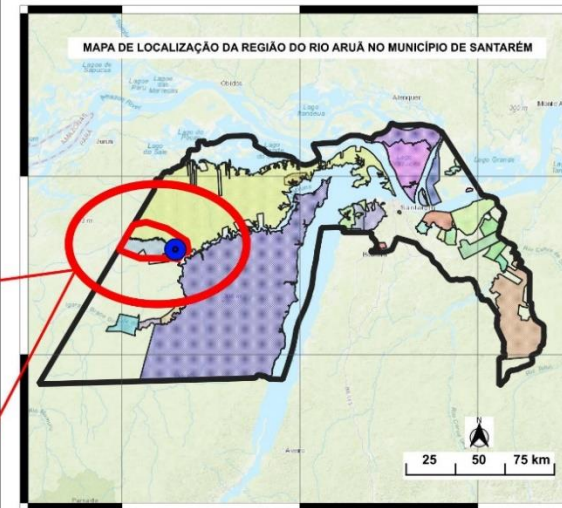
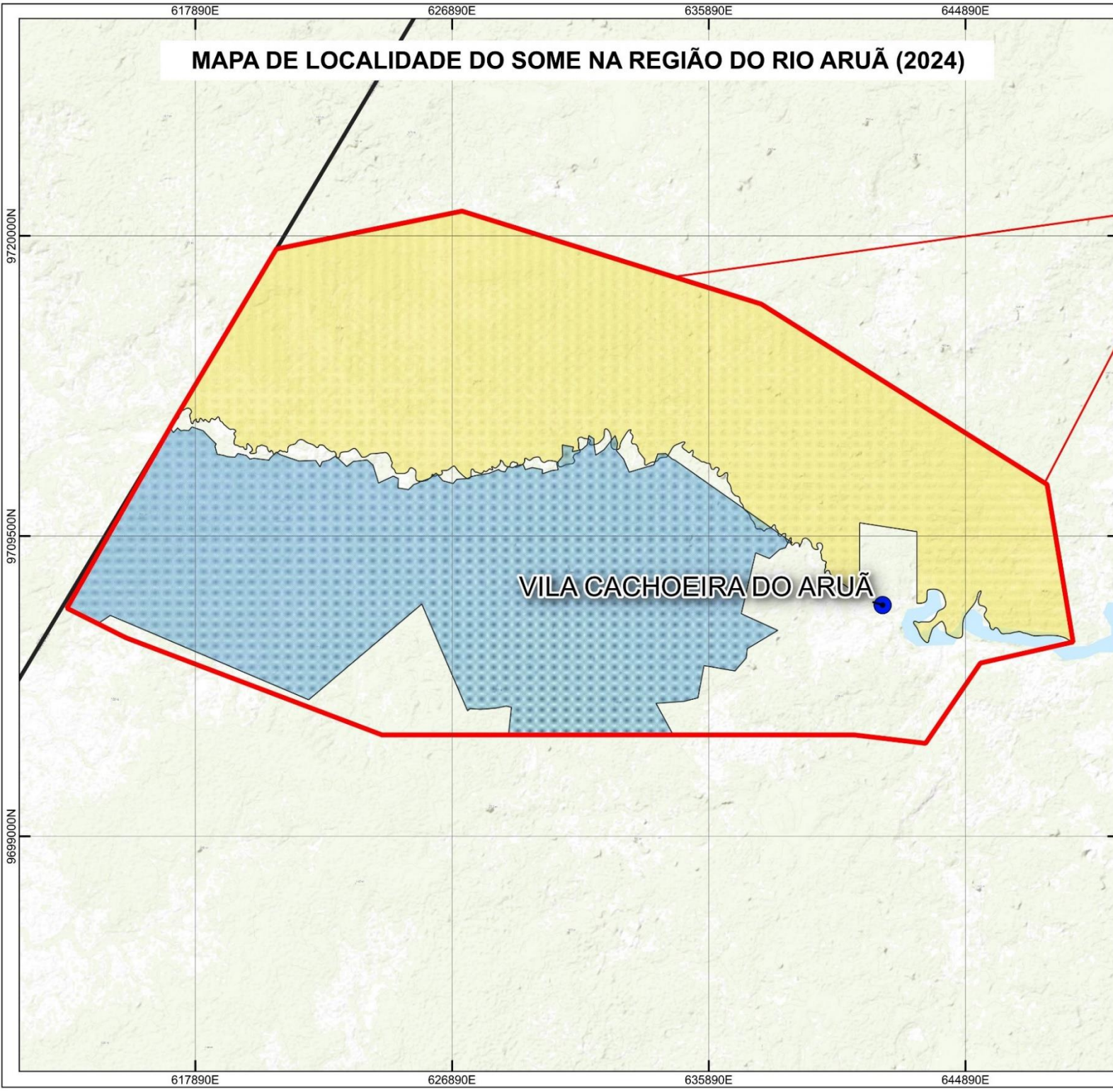
Fonte: Luciana Mota (2023).

Vila Guajará



Fonte: Luana Costa (2023).

MAPA DE LOCALIDADE DO SOME NA REGIÃO DO RIO ARUÃ (2024)

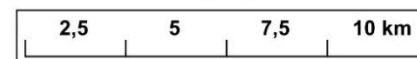


ELEMENTOS DO MAPA

- ÁREA DA REGIÃO DO RIO ARUÃ, 459,707 km²
- ÁREA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, 17.898,389 km²
- LOCALIDADE DO SOME NA REGIÃO DO RIO ARUÃ (2024)**
 - VILA CACHOEIRA DO ARUÃ
- ASSENTAMENTO NA REGIÃO DO RIO ARUÃ**
 - PAE LAGO GRANDE
 - PE ARUÃ

GLOSSÁRIO:

PAE = PROJETO DE ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA
PE = PROJETO DE ASSENTAMENTO ESTADUAL



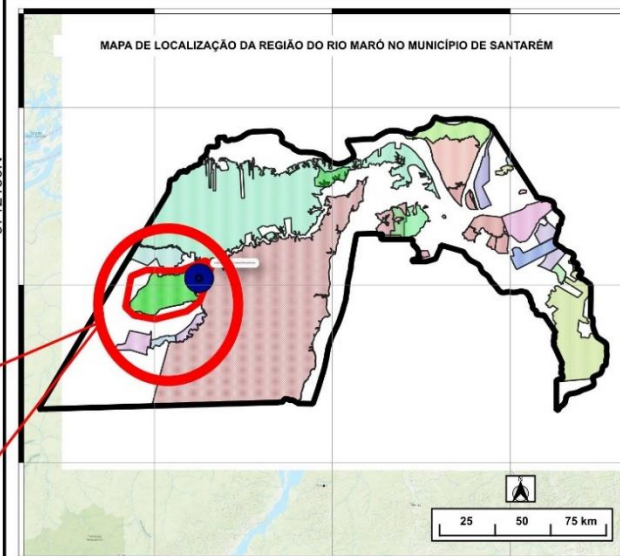
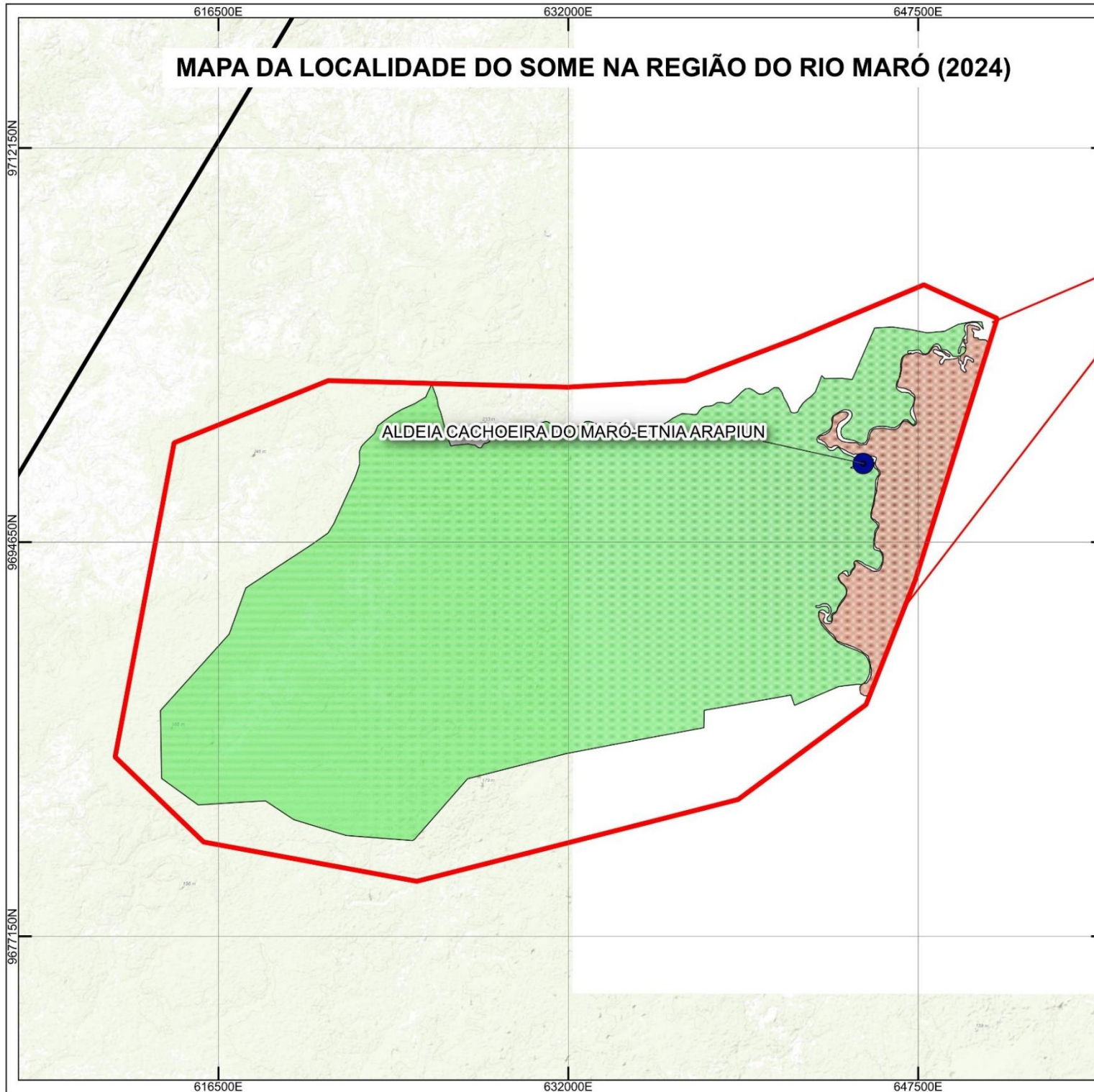
SISTEMA DE PROJEÇÃO UTM. DATUM SIRGAS 2000. 21S
BASES CARTOGRÁFICAS, IBGE 2021, INCRA 2017, SEMAS 2023
CRÉDITOS: RAIMUNDO ANDRÉ RODRIGUES DE SOUZA, TEC. EM AGROPECUÁRIA, 2024

Vila Cachoeira do Aruã



Fonte: Gisele Maciel (2023).

MAPA DA LOCALIDADE DO SOME NA REGIÃO DO RIO MARÓ (2024)

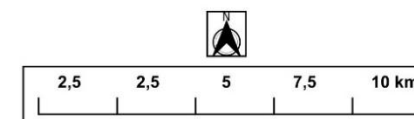


ELEMENTOS DO MAPA

- ÁREA DA REGIÃO RIO MARÓ, 691,293 km²
- ÁREA DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM, 17.898,389 km²
- LOCALIDADES DO SOME NA REGIÃO DO RIO MARÓ
- ALDEIA CACHOEIRA DO MARÓ-ETNIA ARAPIUN
- TERRA INDIGENA DA REGIÃO DO RIO MARÓ
- MARÓ
- RESEX DA REGIÃO DO RIO MARÓ
- RESERVA EXTRATIVISTA TAPAJÓS-ARAPIUNS

GLOSSÁRIO:

- T.I = TERRAS INDÍGENAS MARÓ
- RESEX = RESERVA EXTRATIVISTA TAPAJÓS-ARAPIUNS



SISTEMA DE PROJEÇÃO UTM, DATUM SIRGAS 2000, 21S
BASES CARTOGRÁFICAS, IBGE 2021, INCRA 2017, SEMAS 2023
CRÉDITOS: RAIMUNDO ANDRÉ RODRIGUES DE SOUZA TÊC. EM AGROPECUÁRIA, ANO 2024

Aldeia Cachoeira do Maró - Etnia Arapiun



Fonte: Prof. Ian Caroline Carneiro (2022).