



Ano 6, Vol 6, Núm. 1, jan-jun, 2025, pág. 239-261.

## Nas Raízes do Some - o Ensino Modular na Amazônia Paraense

In the Roots of Some - Modular Education in the Amazon of Paraense

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza<sup>1</sup>  
Tânia Suely Azevedo Brasileiro<sup>2</sup>

### RESUMO

O estudo aborda a política pública educacional SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino), trazendo o seu contexto histórico e a reflexão sobre a educação na Amazônia paraense. Busca-se analisar sua criação na década de 1980, nos quatro municípios-pilotos dessa região, destacando os avanços e dificuldades de sua implementação. A pesquisa é de cunho histórico-educativo, fundamentada em fontes bibliográficas e documentais, apoiando-se em Nascimento, Oliveira e Costa (2022); Correa e Barreto (1999); Oliveira (2001); Prestes (2022); Tavares Neto (1998; 2020); Sousa (2017; 2020) e Moutinho (2020). As fontes documentais utilizadas foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71; Relatório do Sistema de Organização Modular de Ensino de 2º grau (1980) e Relatório da Fundação Educacional do Pará - FEP (1991). Os resultados demonstram que a principal dificuldade foi a definição dos municípios -piloto. Com relação aos avanços, observou-se que o SOME alcançou seus objetivos e com isto houve a sua interiorização para os demais municípios do Pará, dando acesso ao ensino médio público a uma parcela excluída da população. Nas considerações finais, reafirma-se a importância do SOME como política educacional inovadora e genuinamente paraense, essencial para atender às necessidades de educação específicas das regiões do estado.

**Palavras-chave:** Ensino médio; Política pública; Amazônia

### ABSTRACT

The study addresses the public educational policy SOME (Modular Education Organization System), bringing its historical context and reflection on education in the Amazon of Pará. The aim is to analyze its creation in the 1980s, in the four pilot municipalities of this region, highlighting the advances and difficulties of its implementation. The research is of a historical-educational nature, based on bibliographic and documentary sources, based on Nascimento, Oliveira and Costa (2022); Correa and Barreto (1999); Oliveira (2001); Prestes (2022); Tavares Neto (1998; 2020); Sousa (2017; 2020) and Moutinho (2020). The documentary sources used were: National Education Guidelines and Bases Law No. 5,692/71; Report of the Modular Organization System for Secondary Education (1980) and Report of the Fundação Educacional do Pará - FEP (1991). The results show that the main difficulty was defining the pilot municipalities. Regarding advances, it was observed that SOME achieved its objectives and with this it was internalized to the other municipalities of Pará, giving access to public secondary education to an excluded portion of the population. In the final considerations, the importance of SOME is reaffirmed as an innovative and genuinely Pará educational policy, essential to meet the specific educational needs of the state's regions.

**Keywords/Palabras clave:** High school; Public policy; Amazon

<sup>1</sup> Mestre do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGSAQ/UFOPA). Doutorando do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/UFOPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8151-5545>

<sup>2</sup> Pós-doutora em Psicologia (IP/USP) e doutora em Educação (URV/ES-FE/USP). Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), lotada no Instituto de Ciências da Educação (ICED). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8423-4466>



## INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980 o Brasil começou a vivenciar um momento histórico marcado pela convergência de diversas lutas sociais, todas visando superar o regime ditatorial instaurado em 1964 sob o controle militar. Após anos de repressão, Tavares Neto (1998) aponta que nesta mesma década o processo de redemocratização começou a se redesenhar abrindo espaço para a emergência de diversos movimentos sociais, com destaque para a mobilização em prol da educação como um instrumento na luta contra as desigualdades sociais e econômicas do país, herdadas durante o regime militar, englobando:

[...] 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. (Correa; Barreto, 1999, p. 5).

Diante do exposto, Tavares Neto (2020) frisa que a pressão exercida pelos movimentos sociais e sociedade civil fez com que a questão educacional se tornasse uma prioridade, o que contribuiu para a implementação de diversas políticas e reformas educacionais visando ampliar o acesso à educação. No entanto, o autor pontua que somente expandir a rede escolar não era suficiente para a garantia do acesso, pois havia a necessidade também de que as escolas oferecessem um ensino com currículos, métodos pedagógicos e condições adequadas à realidade dos alunos.

Oliveira (2001) destaca que as escolas localizadas em áreas rurais da Amazônia, especialmente aquelas situadas no interior da Amazônia paraense, onde a população é dispersa e estão praticamente desvinculadas do contexto em que se encontram:

[...] os objetivos que as direcionam, nada tem a ver com a realidade da localidade, livros, programas e currículos totalmente absorvidas da Escola-Sede e ainda pior, da Capital do Estado. Falta às aulas, evasão escolar, reprovação e analfabetismo, são alguns dos problemas crônicos dessas escolas que contribuem para que essas áreas permaneçam no subdesenvolvimento socioeconômico e consequentemente, no isolamento cultural. A educação rural se constitui, portanto, numa imitação, arremedo da educação urbana, mais grave, posto que as expectativas do homem aurícula pela escola é tão forte que a do homem da cidade, ainda que de periferias desta. (Oliveira, 2001, p.74).

A citação anterior revela aspectos sobre a educação rural, como a falta de alinhamento dos objetivos das escolas com a realidade local, a dependência de materiais didáticos urbanos



e os obstáculos, como a evasão escolar, a reprovação e o analfabetismo, que evidenciaram a importância de políticas educacionais direcionadas para as comunidades rurais, visando adequar o sistema educacional às demandas e particularidades locais.

Assim, este capítulo se constitui uma pesquisa de cunho histórico-educativo, fundamentada em fontes bibliográficas embasadas nos estudos de Nascimento, Oliveira e Costa (2022), Correa e Barreto (1999), Oliveira (2001), Prestes (2022), Tavares Neto (1998; 2020), Sousa (2017; 2020) e Moutinho (2020), entre outros, além de fontes documentais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71, Relatório do Sistema de Organização Modular de Ensino de 2º grau (1980) e no Relatório da Fundação Educacional do Pará - FEP (1991), 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.

## **O NASCIMENTO DO SOME NO INTERIOR DO PARÁ**

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 5.692/71, que unificou o ensino de 1º e 2º graus no país, vem atender a necessidade de promover 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, conforme Alves, Silva e Jucá (2022, p. 143) 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.



No âmbito do Estado do Pará, a promulgação da Lei n.º 5.692/71 ocorreu durante a gestão do Coronel Alacid da Silva Nunes, que pertencia ao partido ARENA-Aliança Renovadora Nacional, 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.

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)<sup>3</sup>. Essa instituição, de acordo o autor, era responsável pelas escolas de 2º grau e pelo Ensino Superior na época.

Moutinho (2020) menciona no capítulo intitulado “Narrativas memorísticas sobre a gênese do Sistema de Organização Modular de Ensino no Pará (2020)” 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 instituiu 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, atribuiu ao Superintendente Geral da Fundação Educacional do Estado do Pará a missão de implantar no maior número de municípios o ensino de 2º grau.

A 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

<sup>3</sup> Sousa (2020) destaca que a FEP foi uma instituição sem fins lucrativos, dotada de autonomia administrativa, didática e financeira, vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) no ano de 1961, através da Lei n.º 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.



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.

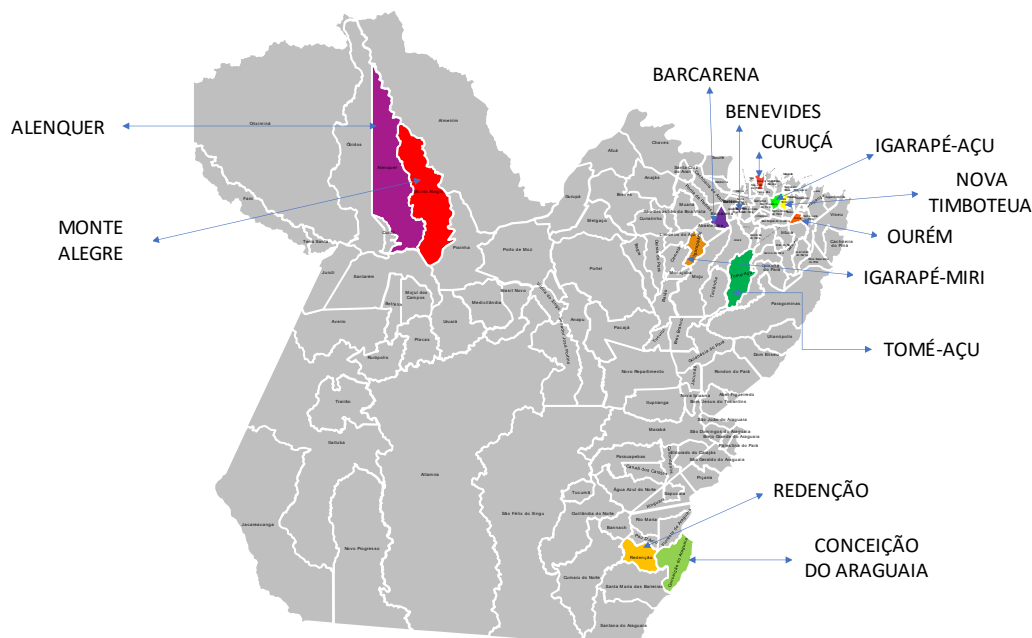
Em sintonia, Oliveira (2019) evidencia que paralelo a essa solicitação de implementação do ensino de 2º grau, na época, estudantes da antiga Vila de Marituba, que hoje é um município da Região Metropolitana de Belém, desejavam continuar seus estudos, mas enfrentavam dificuldades financeiras para frequentar 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 do Estado que possuíam na época o ensino de 1º grau.

Porém, devido à extensão territorial do estado e às dificuldades de locomoção, que demandaria dias de viagens, foi realizado um sorteio entre os 65 municípios para que, inicialmente, fossem visitados, com a intenção de implantar o ensino de 2º grau. Assim os respectivos municípios sorteados foram: Conceição do Araguaia e Redenção, localizadas no Sul; Monte Alegre e Alenquer, na região Oeste; Benevides, Igarapé-Açu, Igarapé-Miri, Barcarena, Ourém, Curuçá, Tomé-Açu e Nova Timboteua, na região Nordeste. O mapa 1 ilustra a localização dos municípios selecionados para o diagnóstico.



**Mapa 1** – Localização dos municípios selecionados inicialmente do projeto SOME.



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024), a partir de ForestGIS (2020).

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 construir-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 era inviável no modelo convencional, ou seja, ensino regular, devido a diversos fatores como:



[...] 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 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 em um sistema chamado “Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)”, que foi inicialmente destinado às cidades de pequeno porte, “ou seja, zona urbana que, conseqüentemente, recebia um ensino de modelo urbanocêntrico” (Sousa, 2018, p. 33-34). Ao continuar, Sousa (2018, p. 116-117) alega que o:

Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, quando foi projetado, 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.

Em concordância, Tavares Neto (1998) enfatiza que o SOME foi estruturado em módulos devido à escassez de recursos humanos, que era aproximadamente quatro vezes menor do que o necessário para implementar o mesmo curso 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:

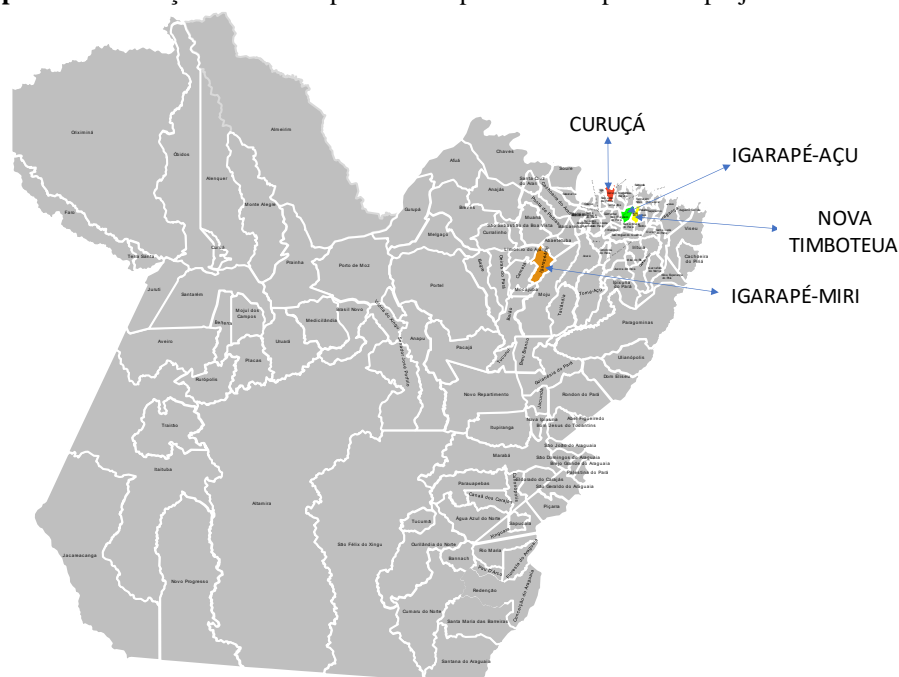
A pensar, de fato, a sua real situação enquanto sujeito que necessitava e necessita de uma postura crítica para pensar e agir no sentido da transformação social para sua melhoria na sociedade. É o Sistema Modular de Ensino que dará a oportunidade de o educando, não só encontrar o seu caminho da profissionalização 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 2 ilustra a localização dos municípios contemplados como piloto para o projeto SOME.

**Mapa 2** – Localização dos municípios contemplados como piloto do projeto SOME



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024), a partir de ForestGIS (2020).

Sousa (2020) pondera que os 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 municípios contemplados como piloto



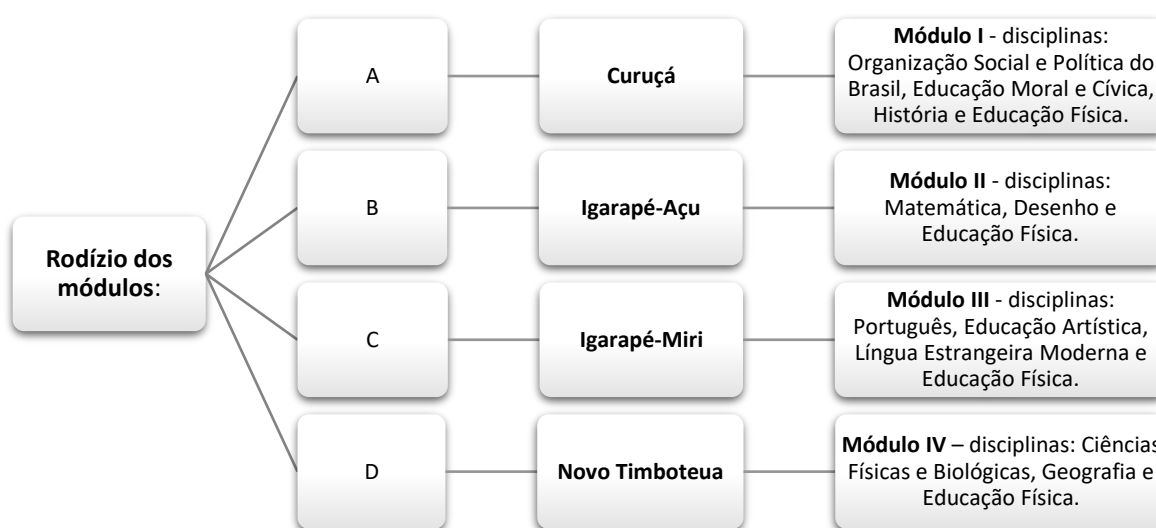


do projeto SOME, Moutinho (2020) relata que apresentou pessoalmente o projeto ao governador do estado do Pará, que ficou impressionado com a organização e distribuição dos módulos para os quatro municípios selecionados.

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.

No organograma 1, a seguir, apresentamos 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 1** – Ordem de distribuição dos módulos do SOME.



**Fonte:** Adaptado pelos autores (2023), a partir de Moutinho (2020).

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 5.692/71<sup>4</sup>, obtendo logo em seguida a aprovação. Em abril de 1980 a execução do SOME foi

<sup>4</sup> 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*).



validada tanto nos municípios selecionados quanto para outras localidades do estado que optassem futuramente por este sistema de ensino em módulos (Moutinho, 2020).

## **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 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 5.692/71<sup>5</sup>, 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 nº 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 (Normas Regulamentares do 2º Grau, 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 n.º 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. Nessas áreas,

<sup>5</sup> Consulte aqui a Lei 5.692/71 na íntegra: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 16 abr. de 2024.



havia demandas por um ensino de 2º grau que atendesse os anseios daqueles que desejavam continuar seus estudos.

Para oliveira (2001), a aprovação das normas permitiu 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 seis dias destinados aos estudos de 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 três ou quatro séries anuais, dependendo da habilitação ou do curso específico que o aluno estivesse cursando, o que implicaria na duração do ensino médio projetado para ser concluído em três ou quatro anos, 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 três séries do ensino médio em um período mínimo de dois anos e máximo de cinco anos, o que significava que, em vez de seguir a estrutura regular de três ou 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 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).

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).

Segundo Oliveira (2001) o programa de interiorização tinha como objetivo diminuir a falta de recursos humanos habilitados no interior do Estado. A respeito, Sousa (2018, p. 47) 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.”.

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



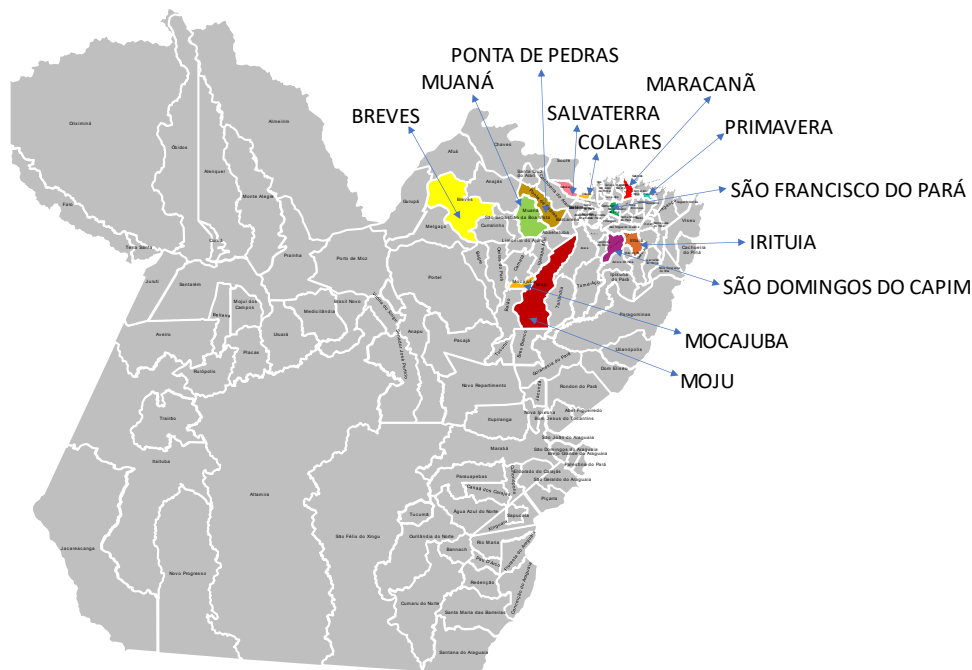
atender à demanda por educação de nível médio e oferecer oportunidades educacionais. Além disso, tinha o objetivo de interiorizar o ensino formal, fixar a população nas regiões onde viviam, democratizar o acesso ao ensino de 2º grau e proporcionar condições para que as pessoas participassem das mudanças nas políticas sociais. Outras metas incluíam também melhorar o padrão de vida e o bem-estar social da comunidade, além de ampliar o mercado de trabalho para profissionais da educação.

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 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 seguinte, foi a vez dos municípios de Moju, Colares, Salvaterra e Muaná integrarem o projeto. O mapa 3 ilustra a localização dos municípios que foram integrados ao SOME no período de 1981 a 1983.



**Mapa 3** - Localização dos municípios que foram integrados ao SOME entre 1981 e 1983.



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024), a partir de ForestGIS (2020).

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. Essa falta de acesso era, principalmente, devido às questões socioeconômicas e geográficas, que dificultavam o deslocamento dos alunos para localidades onde o ensino médio regular estava disponível. Assim, o SOME foi desenvolvido buscando atender especificamente a demanda da população, impulsionada pelos movimentos sociais e visou superar as limitações geográficas, levando conhecimentos e oportunidades educacionais às áreas que haviam sido negligenciadas anteriormente.

Tavares Neto (1998) também alega que, devido aos resultados positivos observados no primeiro ano de experiência, mediante 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 e se distinguiu do restante do ensino médio regular do Pará.

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, até 1982, a FEP precisava atuar apenas em um pequeno número de localidades e circuitos (Tavares Neto, 1998).

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), 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 vir a 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 afim de 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 renunciando ao conforto de seus lares para se lançarem a uma jornada rumo ao desconhecido, 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 operacinalização; b) Com a inexistência de recursos financeiros para o trabalho de assessoria 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 acompanhado por uma infraestrutura que deveria dá 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 envolvidos 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 na localidade, 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) 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) menciona uma série de problemas que impactaram a qualidade dos serviços educacionais oferecidos, em meados da década de 1990. Em contrapartida, também 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).

## **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 neste capítulo 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 profissionalizante 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), impulsionou o desenvolvimento educacional do Estado. 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.

## REFERÊNCIAS

ALVES; P. T. A.; SILVA, S. A.; JUCÁ, S. C. S. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, mai/ago. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/felis/Downloads/45994-154115-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 11 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CAMARGO, A. M. M. *et al.* Universidade Federal do Pará (UFPA): um modelo de universidade multicampi para a Amazônia. In: MOROSINI, M. C. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2. ed. Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: <<http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/314>>. Acesso em:

CORRÊA, P. S. A.; BARRETO, E. A. O ensino médio no estado do Pará segundo as estatísticas oficiais: os impasses das políticas públicas educacionais e os desafios para o século XXI. Paper, **NAEA 122**, agosto de 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/pnaea/article/viewFile/11687/8068>>. Acesso em: 22 abr. 2024.

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.

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.

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, 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 abr. 2024.



PARÁ. Sistema de Organização Modular de Ensino de 2º grau (SOME). **Relatório**, 1980.

PARÁ. Fundação Educacional do Pará – FEP. **Relatório**, 1991.

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.

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.

SOUSA, A. G. **A educação do campo e seus desafios no ensino do some como mecanismo de inclusão socioeducacional 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.

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 intituente 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.



**Autoria:**

**Luciandro Tassio Ribeiro de Souza**

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Mestre em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ/UFOPA) Licenciado em Letras - Português e Literaturas da Língua Portuguesa, Licenciado em Informática Educacional e Licenciado em Pedagogia. Especialista em Letras - Português e Literatura e Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Libras. Membro do Grupo de estudos e pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq. Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

E-mail: [tassyandrosouza4193@gmail.com](mailto:tassyandrosouza4193@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8151-5545>

País: Brasil

**Tania Suely Azevedo Brasileiro**

Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Docente permanente dos programas de pós-graduação da UFOPA: Doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND) e Mestrado Acadêmico em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ). Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (Pgeda) - Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE). É Líder do grupo de estudos e pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq.

Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

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

<https://orcid.org/0000-0002-8423-4466>

País: Brasil