



## **SOME - Reflexões e Vivências Epopeicas de um Egresso-Pesquisador na Amazônia Paraense**

### **SOME - Reflections and Epic Experiences of a Graduate Researcher in the Amazon of Pará**

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

#### **RESUMO**

A Amazônia, reconhecida por sua imensa biodiversidade e riqueza cultural, enfrenta desafios históricos no campo da educação, agravados por suas particularidades geográficas e sociais. No estado do Pará, a dificuldade de acesso ao ensino em áreas rurais motivou a criação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) em 1980, uma política educacional implementada em todos os 144 municípios paraenses ao longo dos anos. O SOME visa assegurar a inclusão e a permanência de estudantes em suas comunidades, respeitando as especificidades locais. Este estudo empreende uma análise crítica e sensível sobre o papel do SOME na formação escolar e cidadã na Amazônia Paraense, tomando como eixo central as experiências formativas de um egresso-pesquisador cujas vivências expressam, de forma contundente, tanto os desafios quanto as potências dessa política educacional. A construção metodológica articula pesquisa bibliográfica, documental e autobiográfica, organizando-se sob a perspectiva das vivências epopeicas, que conferem à narrativa não apenas densidade analítica, mas também sensibilidade e compromisso ético com as populações do campo. Os resultados evidenciam que o SOME viabiliza o acesso ao Ensino Médio em regiões remotas por meio de um sistema modular e com rodízio de professores. Contudo, persistem desafios como a descontinuidade pedagógica, a precariedade da infraestrutura e a inadequação dos currículos às realidades locais. Conclui-se que a trajetória do egresso-pesquisador ressalta a importância do SOME, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de aprimoramentos na política para enfrentar os desafios sociais, ambientais e educacionais contemporâneos.

**Palavras-chave:** Amazônia Paraense; Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME); Egresso-pesquisador.

#### **ABSTRACT**

The Amazon, known for its immense biodiversity and cultural richness, faces historical challenges in the field of education, aggravated by its geographic and social particularities. In the state of Pará, the difficulty of accessing education in rural areas motivated the creation of the Modular Education Organization System (SOME) in 1980, an educational policy implemented in all 144 municipalities of Pará over the years. SOME aims to ensure the inclusion and retention of students in their communities, respecting local specificities. This study undertakes a critical and sensitive analysis of the role of SOME in school and citizenship education in the Amazon region of Pará, taking as its central axis the formative experiences of a graduate researcher whose experiences express, in a forceful manner, both the challenges and the strengths of this educational policy. The methodological construction articulates bibliographical, documentary and autobiographical research, organized under the perspective of epic experiences, which give the narrative not only analytical density, but also sensitivity and ethical commitment to rural populations. The results show that SOME facilitates access to high school education in remote regions through a modular system and teacher rotation. However, challenges persist, such as pedagogical discontinuity,

<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). Orientadora da pesquisa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8423-4466>



precarious infrastructure and inadequacy of curricula to local realities. It is concluded that the trajectory of the graduate-researcher highlights the importance of SOME, while also pointing out the need for improvements in policy to face contemporary social, environmental and educational challenges.

**Keywords/Palabras clave:** Amazon Pará; Modular Teaching Organization System (SOME); Graduate researcher

## INTRODUÇÃO

Na imensidão da floresta que respira,  
Ergue-se um povo sedento de saber,  
Cercado por rios, por matas, por vida,  
Onde a distância se impõe sem ceder,  
Mas nasce o desejo profundo de aprender.

No Pará, entre trilhas e longas jornadas,  
Surge o SOME, caminho de inclusão,  
Vencendo as barreiras de terras isoladas,  
Mantendo o jovem em sua própria região,  
E ofertando esperança em forma de educação.

Professores cruzam caminhos e correntezas,  
Trazendo saber em módulos e rodízios,  
Mesmo que faltem estrutura e clareza,  
O ensino resiste, renova o ofício,  
Alimenta futuros com esforço e compromisso.

Na voz de quem vive a própria travessia,  
Reflete-se a luta de quem não desiste,  
De quem transforma a dor em poesia,  
E faz do ensino um gesto que persiste,  
Mesmo onde o progresso raramente existe.

O SOME revela, com toda sua essência,  
Que formar não é apenas ensinar,  
É respeitar cultura, história e vivência,  
É enfrentar desafios sem nunca recuar,  
E fazer da educação um ato de transformar.

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (2025).

Após a leitura da poesia autoral que aborda o assunto em questão, destaca-se que a Amazônia, celeiro de biodiversidade e berço de culturas tradicionais, é também palco de profundas contradições sociais e educacionais. A relação intrínseca entre o ser humano e a



natureza, tão marcante na região, contrasta com a histórica exclusão educacional, especialmente no interior da Amazônia paraense, onde a vastidão territorial, a densidade florestal e a precária infraestrutura criaram barreiras, quase intransponíveis, para o desenvolvimento social (Simonian; Silva; Baptista, 2015). Durante décadas, as políticas públicas mostraram-se incapazes de superar esses desafios, perpetuando ciclos de pobreza e marginalização, enquanto a educação, potencial ferramenta de emancipação, permaneceu distante das comunidades rurais e ribeirinhas. Esse cenário de negligência não apenas refletiu a desconexão entre Estado e realidade local, mas também evidenciou a urgência de soluções que considerassem as peculiaridades amazônicas.

No cenário educacional paraense, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), concebido em 1980, emerge como uma resposta concreta e necessária às históricas desigualdades no acesso à educação. Trata-se de uma política pública que nasce diretamente das reivindicações dos movimentos sociais, sustentada pela Lei n.º 7.806/2014, e fundamentada no compromisso de assegurar o direito à educação básica nas comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas e indígenas, onde a lógica urbana de ensino se mostra ineficaz e, muitas vezes, excludente.

Conforme afirmam Costa, Oliveira e Nascimento (2020), o SOME não se limita à lógica da transmissão de conteúdo. Ele se constitui como um mecanismo de fortalecimento identitário, capaz de articular os saberes acadêmicos aos conhecimentos ancestrais, construindo pontes que valorizam as práticas socioculturais dos povos amazônicos. Ao assegurar a permanência dos estudantes em seus territórios de origem, essa política não apenas democratiza o acesso ao Ensino Médio, mas também tensiona as estruturas centralizadoras, historicamente responsáveis pela exclusão de sujeitos que vivem fora dos grandes centros urbanos.

Sua proposta pedagógica, estruturada em módulos intensivos de 50 dias letivos, organizados em blocos de disciplinas, não é fruto do acaso. Trata-se de uma arquitetura pensada, planejada e moldada pelas exigências de um território marcado por distâncias, dificuldades logísticas e ausência de recursos, tanto materiais quanto humanos. Essa organização rompe com a rigidez dos calendários convencionais e se alinha às dinâmicas socioterritoriais das comunidades amazônicas.

É nesse contexto que a escrita autobiográfica, na perspectiva de um egresso-pesquisador, ganha centralidade. Brasileiro (2010) observa que a autobiografia, quando



mobilizada como instrumento científico, transcende a simples narração dos fatos e se transforma em ferramenta analítica capaz de revelar os nexos entre a trajetória individual e as dinâmicas sociais, econômicas e políticas que estruturam a educação no campo. Por meio desse exercício reflexivo, a experiência pessoal se converte em um espelho que reflete as potencialidades, os limites e as contradições do próprio modelo educacional.

Bolívar, Domingo e Fernández (1998) sustentam que, quando tratada como metodologia, a narrativa autobiográfica permite compreender a educação não apenas como um fenômeno individual, mas como um processo social e político, profundamente atravessado por disputas, resistências e transformações. Entretanto, Souza e Brasileiro (2024) advertem que, se descontextualizada, a autobiografia pode se fechar sobre si mesma, obscurecendo as forças estruturais que moldam as trajetórias pessoais. Daí a importância de situar as vivências do egresso-pesquisador em um tecido social mais amplo, no qual a luta pelo direito à educação se inscreve como parte de uma agenda coletiva de enfrentamento às desigualdades.

A partir dessa compreensão, este estudo empreende uma análise crítica e sensível sobre o papel do SOME na formação escolar e cidadã na Amazônia Paraense, tomando como eixo central as experiências formativas de um egresso-pesquisador cujas vivências expressam, de forma contundente, tanto os desafios quanto as potências dessa política educacional. A construção metodológica articula pesquisa bibliográfica, documental e autobiográfica, organizando-se sob a perspectiva das vivências epopeicas, que conferem à narrativa não apenas densidade analítica, mas também sensibilidade e compromisso ético com as populações do campo.

Assim, este artigo se desenvolve em cinco momentos interligados, que acompanham a trajetória formativa e os desafios enfrentados no ensino médio modular, tendo como horizonte a reflexão crítica sobre os impactos dessa política pública na construção de um projeto educacional verdadeiramente emancipador e comprometido com a realidade amazônica.

## **NAS LINHAS DA VIDA: UMA ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA**

A capacidade de utilizar a linguagem é uma das características mais distintivas do ser humano, um fenômeno que tem sido amplamente estudado por filósofos, linguistas e teóricos da comunicação. Como observou Noam Chomsky (1957), a linguagem humana é única em



sua complexidade e criatividade, permitindo não apenas a transmissão de informações, mas também a construção de significados que transcendem o imediato e o concreto. Essa habilidade, de acordo com o autor, vai além da mera comunicação instrumental; ela é a base para a construção de narrativas que moldam nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. A linguagem, não é apenas um instrumento de interação social, mas uma ferramenta cognitiva que possibilita a articulação de experiências, memórias e identidades.

Segundo Ricoeur (1997), a narrativa é uma estrutura fundamental para a compreensão humana do tempo e da existência. Através dela, o indivíduo organiza eventos passados, presentes e futuros em uma sequência coerente, atribuindo-lhes sentido e direção. Essa organização narrativa não se limita à mera descrição de fatos; ela envolve a interpretação e a reinterpretação contínua desses eventos, permitindo que o sujeito se posicione criticamente diante de sua própria história. Assim, a narrativa não é apenas um meio de comunicação, mas um mecanismo de construção da identidade e de autoconhecimento.

Para Marques e Satriano (2017), a narrativa não se limita a descrever fatos de maneira objetiva, mas revela a subjetividade do narrador, oferecendo um acesso privilegiado às suas construções mentais e emocionais. Essa perspectiva sugere que a narrativa é, antes de tudo, um processo de elaboração interna, no qual o indivíduo reorganiza suas experiências, valores e visões de mundo. Dessa forma, a narrativa não apenas reflete a realidade, mas a reinterpreta, conferindo-lhe novos sentidos e significados. Essa ideia ecoa a noção de Bakhtin (2015) de que a narrativa é um espaço dinâmico de diálogo e transformação, onde os acontecimentos são constantemente ressignificados.

A relação entre vida e narrativa é ainda mais profunda quando consideramos que, como propõe Delory-Momberger (2008), a narrativa não é apenas um meio de comunicação, mas o próprio lugar onde a vida se desenrola. Em outras palavras, a experiência humana só ganha forma e significado por meio das histórias que contamos sobre nós mesmos e sobre o mundo.

Essa ideia é reforçada por Santos e Torga (2020), que questionam o que seriam as vivências humanas se não fossem narradas. A narrativa, portanto, não é um mero reflexo da vida, mas um elemento constitutivo dela, um lócus onde o vivido é organizado, interpretado e dotado de sentido. Essa perspectiva nos leva a compreender que a narrativa é uma prática fundamental para a construção da identidade e da subjetividade, pois é por meio dela que os



indivíduos integram suas experiências à sua história pessoal, criando uma malha complexa e interconectada de memórias e significados.

Bakhtin (2015) contribui para essa discussão ao destacar que a narrativa não é um espelho passivo da realidade, mas um processo ativo de reinterpretação e reorganização das experiências cotidianas. Para o autor, formas narrativas como o romance não apenas refletem a vida, mas também a questionam e a projetam em novas perspectivas. Essa visão sugere que a narrativa é um espaço de constante negociação de sentidos, onde os indivíduos e os grupos sociais articulam suas vivências e compartilham suas visões de mundo. Além disso, o autor enfatiza que a narrativa não se restringe ao campo literário ou artístico, mas se estende a outras formas de expressão humana, como conversas, discursos políticos e práticas culturais. Essa ampliação do conceito de narrativa revela sua ubiquidade e sua importância como ferramenta de compreensão e organização da experiência humana.

A narratividade autobiográfica, por sua vez, exemplifica como as histórias pessoais, antes confinadas à esfera privada, migraram para o espaço público, redefinindo as relações sociais e como os indivíduos se conectam. A respeito, Santos e Torga (2020) observam que essa migração não é apenas geográfica ou contextual, mas carrega um significado simbólico, representando a erosão das barreiras entre o público e o privado. Esse fenômeno reflete uma sociedade que valoriza a individualidade e a expressão pessoal, ao mesmo tempo, em que busca construir pontes para a coletividade. Para os autores, a narrativa autobiográfica não apenas permite que os indivíduos compartilhem suas histórias, mas também contribui para a construção de uma memória coletiva, na qual as experiências pessoais se entrelaçam com as narrativas sociais e culturais.

Nesse contexto, Goethe (2010), ao trazer o "si mesmo" para o centro da escrita literária, inaugura uma revolução estética e cultural que transcende as convenções de sua época. Em seu livro, *Os Sofrimentos do Jovem Werther*, ele não apenas narra as angústias e paixões do protagonista, mas também estabelece um diálogo íntimo entre a ficção e a própria vida do autor, elevando a experiência individual e a introspecção a um patamar literário inédito. Essa obra, considerada um marco do Romantismo, reflete uma mudança paradigmática na literatura, na qual a subjetividade passa a ocupar um lugar central, não como mero recurso estilístico, mas como expressão de uma nova forma de compreender o indivíduo e sua relação com o mundo.



Em consonância, Arfuch (2010) observa que essa transformação não se restringe ao campo literário, mas reflete uma reconfiguração cultural mais ampla, na qual o sujeito ganha protagonismo tanto na arte quanto na sociedade. A ascensão de gêneros como autobiografias, memórias e diários íntimos ao longo dos séculos subsequentes evidencia uma obsessão humana por registrar e eternizar a singularidade de suas experiências, buscando transcender o efêmero e deixar marcas de sua existência.

Todavia, a escrita autobiográfica não se limita a um registro factual ou a uma mera documentação da vida. Lejeune (2014) destaca que a autobiografia envolve um "pacto" entre autor e leitor, no qual se estabelece um compromisso de veracidade, mas também se reconhece a inevitável reconstrução da memória. A narrativa autobiográfica não é um espelho fiel do passado, mas uma reinterpretação seletiva, mediada pela subjetividade e pelas lacunas da memória.

Ricoeur (1997) aprofunda essa ideia ao argumentar que a identidade é construída por meio da narrativa, que organiza e dá sentido às experiências humanas no tempo. Para ele, a autobiografia não é estática, mas dinâmica, pois envolve um processo contínuo de reinterpretação e ressignificação, tanto para o autor quanto para o leitor. Essa perspectiva ressalta o caráter dialógico da escrita autobiográfica, na qual o sujeito não apenas narra sua história, mas também se reconstrói ao narrá-la.

Camasnie (2007) vai além ao afirmar que a narrativa autobiográfica é uma ferramenta poderosa para a autocompreensão, permitindo que o indivíduo se reconheça como coautor de sua própria vida. Esse processo envolve um diálogo consigo mesmo e com os outros, que atuam como testemunhas e interlocutores. A autobiografia, nesse sentido, desafia a noção de um "eu" fixo e unificado, propondo uma concepção de identidade como algo fluido, dinâmico e multifacetado. Essa visão se alinha aos estudos contemporâneos sobre subjetividade, como os de Trahar (2009), que argumentam que o "eu" é uma construção desenvolvida a partir de múltiplas identidades interconectadas.

Assim, a autobiografia não deve ser vista como um relato linear de eventos, mas como uma "vida em aberto", permeada pelo inesperado, pelo inacabado e pelo provisório. Como destaca Bruner (2001), as narrativas autobiográficas são formas de autoexploração que permitem aos sujeitos construir coerência e significado para suas experiências, mesmo quando estas se apresentam de maneira fragmentada e mutável. A (re)leitura e a



reinterpretação das experiências vividas não são apenas possíveis, mas essenciais para que o sujeito reconstrua e ressignifique sua subjetividade ao longo do tempo. Assim, conforme o autor, a autobiografia se configura como um instrumento de investigação narrativa que vai além da simples documentação da trajetória pessoal, promovendo uma reflexão crítica sobre o "eu" e sua relação com o mundo. Nesse sentido, a escrita autobiográfica não é apenas um ato de recordação, mas um ato de criação, no qual o sujeito se reinventa continuamente, desafiando as fronteiras entre memória, ficção e identidade.

A autobiografia, enquanto prática narrativa, assume um papel que ultrapassa a mera descrição de eventos passados, configurando-se como um ato de construção de significado e de ressignificação da experiência humana. Como aponta Mitidieri (2010), a etimologia do termo já sugere uma dimensão que transcende o verbal, abarcando múltiplas linguagens artísticas que permitem expressar nuances que palavras isoladas talvez não consigam capturar.

Essa perspectiva alinha-se às reflexões de Lejeune (2014), onde o autor também destaca que a autobiografia não é apenas um registro factual, mas um espaço de negociação entre memória, identidade e representação. Nesse sentido, a autobiografia não se restringe a um exercício de rememoração, mas transforma-se em um processo dinâmico de autoconhecimento, no qual o passado é reinterpretado à luz do presente e do futuro, criando uma narrativa que é, simultaneamente, íntima e universal.

Essa dualidade entre o individual e o coletivo é um dos aspectos mais fascinantes da autobiografia. Ao narrar suas vivências, o autor não apenas reflete sobre sua própria trajetória, mas também convida o leitor a estabelecer conexões com suas experiências pessoais. Como observa Ricoeur (1997), a narrativa autobiográfica opera como uma ponte entre o eu e o outro, transformando histórias particulares em reflexões que ressoam coletivamente. Essa capacidade de transformar experiências em sabedoria compartilhada é o que confere à autobiografia seu potencial transformador. Ela não é apenas um exercício de introspecção, mas uma ferramenta de diálogo e empatia, capaz de ampliar o entendimento sobre a condição humana.

No campo educacional, a escrita autobiográfica emerge como uma ferramenta potente de resistência, reflexão e denúncia. Mais do que uma simples rememoração de experiências individuais, ela se afirma como um espaço de análise crítica, onde as vozes antes silenciadas encontram, enfim, lugar de fala e de escuta. Nesse cenário, compreender trajetórias não



significa apenas olhar para percursos isolados, mas, sobretudo, desvendar os entrelaçamentos entre práticas pedagógicas, políticas públicas e as estruturas sociais que, de forma direta ou velada, condicionam o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

O estudo que toma como eixo o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na Amazônia Paraense traduz com rigor essa concepção. Ao optar por uma abordagem metodológica que articula pesquisa bibliográfica, documental e, sobretudo, uma escrita autobiográfica, de viés epopeico, revela-se não apenas uma escolha estética, mas um posicionamento ético e político. Aqui, as vivências epopeicas transcendem seu caráter literário para tornar-se instrumento de denúncia e valorização de experiências históricas, culturais e afetivas. Trata-se de uma escolha que não romantiza o percurso, mas evidencia, com contundência, as contradições, os desafios e as resistências que atravessam o direito à educação no contexto amazônico.

Dialogando com Bakhtin (1987), o recurso às vivências epopeicas assume um papel central, pois carrega em si a potência de fundir o singular e o coletivo, o íntimo e o histórico, o subjetivo e o estrutural. Essa fusão confere ao relato não apenas o caráter de testemunho, mas de contranarrativa que tensiona discursos hegemônicos, ao revisitar experiências invisibilizadas pelas dinâmicas do poder e do saber instituídos. No contexto específico do SOME, essa narrativa transcende o relato biográfico do egresso-pesquisador e passa a ecoar como expressão legítima da luta coletiva de comunidades inteiras que, historicamente, enfrentam processos de exclusão educacional.

A autobiografia, nesse horizonte, rompe os limites da dimensão individual e transforma-se em dispositivo crítico capaz de revelar como projetos formativos, como o SOME, não apenas impactam a trajetória acadêmica dos sujeitos, mas atravessam a constituição de suas identidades, de seus sonhos e de seus projetos de vida. É justamente na tessitura dessa escrita, que alia sensibilidade estética e rigor analítico, que emergem as marcas do pertencimento, da resistência e da esperança.

Em um território marcado por desafios imensos, que vão desde as barreiras geográficas até as profundas desigualdades sociais e culturais, a escrita em forma de epopeia não se limita à representação poética da realidade. Ela se ergue como gesto político e epistemológico, capaz de capturar nuances que escapam às abordagens tradicionais da pesquisa acadêmica. Ao adotar essa perspectiva, o estudo não só amplia o repertório metodológico da pesquisa em



educação, como também oferece uma leitura profundamente humanizada, onde cada parágrafo carrega o peso das ausências, das lutas, das conquistas e das urgências que estruturam a educação no campo amazônico.

Essa narrativa convoca, assim, não apenas o olhar analítico, mas também a empatia, o compromisso ético e a escuta sensível. Constrói-se, desse modo, uma ponte entre academia e sociedade, em que os saberes locais, as memórias coletivas e as práticas culturais ganham centralidade no debate sobre a efetividade das políticas educacionais. E é nesse gesto de narrar-se e, ao mesmo tempo, narrar o coletivo, que o texto reafirma a urgência de uma educação que reconheça, valorize e se comprometa com as singularidades dos povos da Amazônia.

## **CAMINHOS EPOPEICOS DE UM EGRESSO DO SOME À UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Nasci onde os rios se entrelaçam como veias abertas da terra, onde o sol, ao mergulhar nas águas turvas, tingi o horizonte com o sangue dos que resistem. Aqui, no coração do Oeste do Pará, os ventos trazem o cheiro da mata, do suor e da luta diária. Filho de pescador, neto de balateiro e agricultor, fui moldado pelo barro dos igarapés e pelo silêncio da floresta. Antes que os livros pudessem me ensinar, foi a vida que se impôs como mestra.

Sou filho de uma terra onde os rios são estradas, onde a canoa é sala de aula, e o tempo se mede não pelo rigor dos relógios, mas pela dança do sol e da chuva. Meu destino foi traçado sob a égide de um sistema educacional em meio à adversidade: o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME. Nome pomposo para uma realidade árida, onde a precariedade se travestia de inclusão e a abnegação dos professores era o último baluarte contra o naufrágio do saber.

Desde cedo, aprendi que o conhecimento, como as águas do Paytuna, exige remada firme. Não bastava querer aprender; era preciso lutar. Cruzei campos encharcados, caminhei com os pés nus sobre a terra quente, desafiei distâncias e intempéries para chegar às salas improvisadas onde o saber resistia. Da Sementinha do Saber ao São Diogo, cada escola foi um marco na jornada, mas foi no SOME que aprendi que educação, mais do que um direito, era uma batalha.



O SOME, essa quimera pedagógica, surgiu como uma promessa de luz em meio às sombras da exclusão socioeducacional. Chegou na região prometendo levando o ensino a locais onde as estradas eram de água e as salas de aula, quando existiam, eram erguidas com madeira apodrecida e telhas desalinhadas. Mas, como tantas outras promessas, o SOME era uma faca de dois gumes: trazia consigo a esperança de um “futuro melhor”, mas também a dura realidade de um presente precário.

O SOME não era um edifício – era um conceito, um campo de batalha onde a resiliência era a única armadura. Os barracões improvisados, sustentados por tábuas frágeis, abrigavam não apenas estudantes, mas guerreiros. Não havia paredes sólidas, cadeiras confortáveis ou bibliotecas fartas; havia um espaço de resistência onde cada livro desgastado, cada quadro esbranquiçado pelo giz, cada palavra do professor era uma trincheira contra o abandono. A internet? Um luxo inatingível. A merenda? Uma miragem. Mas a fome de aprender, essa, ninguém conseguia saciar.

Os professores, esses heróis anônimos, eram os pilares que sustentavam o frágil teto do sistema. Vinham de longe, carregando nas costas não apenas livros e cadernos, mas a responsabilidade de semear o conhecimento em solo árido. Eram mestres que, muitas vezes, ensinavam mais com seu exemplo de resiliência do que com as lições das apostilas. Aprendi com eles que a educação não se resume a fórmulas matemáticas ou regras gramaticais; é, acima de tudo, um ato de resistência.

Mas o SOME, em sua essência, era também um espelho das contradições de uma região marcada pela desigualdade. Enquanto o Estado se escondia atrás de discursos grandiloquentes, nós, os alunos - falo aqui também na coletividade - éramos deixados à mercê da sorte. As salas de aula, quando existiam, eram precárias; os materiais didáticos, escassos; e o transporte, uma odisseia diária. Aprendi a valorizar cada página de livro, cada palavra do professor, pois sabia que, ali, cada pedaço de conhecimento era conquistado a duras penas.

Fomos nômades do saber. Carregávamos em nossas mochilas não apenas livros, mas o peso da incerteza. O SOME nos ensinava geografia, na prática: a travessia em meio a florestas de igapó quando o verão permitia, as longas caminhadas pela estrada enlameada quando não se tinha transporte ou mesmo quando se tinha este, mas estava quebrado. A pele marcada pelo sol inclemente e pela chuva traiçoeira. Aprendíamos sobre mapas não só pelos atlas envelhecidos



no apostilado comprado com tantos centavos suados de muito custos, mas porque nosso próprio trajeto era um percurso cartográfico de resistência.

As Olimpíadas Geográficas de que participei durante a disciplina de Geografia, nos módulos que ela vinha, se tornou o épico menor dentro da saga maior. O mapa do Brasil não era apenas um desafio, mas um símbolo: um país que me pertencia e, ao mesmo tempo, me negava. Saber as capitais era tentar decifrar uma nação que, de um lado, me prometia futuro e, de outro, me esquecia na margem. Quando a vitória escapava, sabia que perder não era o fim, mas o ensaio para novas conquistas.

O tempo escolar, naquele contexto, não se mede pelos ponteiros do relógio nem pelos meses estampados no calendário oficial. Mede-se pela distância que separa os discursos proferidos em gabinetes refrigerados da realidade de quem atravessa diariamente estradas de barro, onde a lama não apenas gruda nos tornozelos, mas se entranha na alma. A escola, ali, nunca foi apenas espaço físico. Era, antes de tudo, uma ideia teimosa, uma espécie de território simbólico onde resistir se tornava verbo cotidiano. Resistir quando as carteiras se desfaziam em lascas; quando os cães, livres, cruzavam as salas como se fossem parte do mobiliário escolar; quando a fome se sentava, muda e cruel, ao lado dos alunos, ocupando o lugar de cadernos que faltavam. E, mesmo diante da ausência de quase tudo, aquele jovem se ergue. Enfrenta, não por heroísmo, mas porque desistir jamais foi opção.

Aquele jovem que, um dia, cruzou os mapas da Olimpíada Brasileira de Geografia agora cartografa seus próprios caminhos. 2011 marca, oficialmente, sua despedida do Ensino Médio Modular, mas, simbolicamente, representa mais: um rito de passagem. O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) não se resume a um modelo pedagógico; é, na essência, uma forja onde se moldam aqueles que, mesmo lançados às margens, insistem em sonhar. Sonhar, porém, nunca foi confortável. Foi um rito amargo, moldado no atrito constante com as faltas, com os escombros da negligência, com a urgência de transformar ausência em possibilidade.

Concluir o SOME nunca significou para mim o fim dos estudos. Pelo contrário, era só a primeira trincheira vencida. Alimentava, desde então, um desejo claro: adentrar a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que desde 2009 despontava como esperança para a juventude da região de Integração do Baixo Amazonas. Mas sonhar em linha reta era impossível. O ensino fragmentado — diluído em módulos espaçados, que ora avançavam, ora



se atropelavam em reposições no meio das férias ou até mesmo no limiar do Ano Novo — deixava, inevitavelmente, lacunas profundas. E essas fissuras cobravam seu preço no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se tornava, ano após ano, uma parede mais alta, mais escorregadia.

O choque foi brutal. O Enem não mede sonhos, mede competências formatadas para quem teve acesso contínuo, estruturado, pleno. E ali, diante da frustração que cortava mais fundo do que qualquer reprovação formal, compreende: não é o SOME o vilão. Pelo contrário. Foi ele que permitiu, ainda que em meio aos escombros, concluir uma etapa vital. Esse desabafo não carrega mágoa da escola, do ensino modular, dos professores. Carrega denúncia. Carrega o peso de uma engrenagem que nunca foi desenhada para acolher corpos periféricos, vozes ribeirinhas, mentes que crescem entre rios e florestas.

De 2011 a 2013, a esperança persistiu, mas o desencanto se infiltrava. As tentativas eram muitas; as derrotas, constantes. Estudar por conta própria, folheando apostilas envelhecidas, rabiscadas, muitas já defasadas, era como remar contra uma correnteza implacável. A tristeza veio. As lágrimas também. Não por fraqueza, mas pela dor legítima de quem entende que querer não basta quando o contexto lhe arranca as ferramentas.

E então, no meio desse terreno árido, surge uma possibilidade. Não é a ideal. Um trabalho como operador de bomba d'água na própria comunidade. É o que se tem. E, junto ao emprego, uma escolha difícil: ingressar numa universidade particular, semipresencial. Não havia *glamour* na decisão. Era, de novo, resistência. Mas estudar nessa modalidade impunha novos obstáculos. As atividades *online*, que exigiam acesso constante à *internet* e equipamentos tecnológicos, eram quase uma miragem. O celular simples, sem memória suficiente, e a ausência de computador tornavam cada tarefa um martírio.

Ainda assim, segue. Porque desistir nunca coube em sua biografia. Faz da ausência seu combustível. Faz da dificuldade, alavanca. Trabalha pela manhã no microsistema de abastecimento de água, à tarde cuida de porcos e búfalos, garantindo, com o leite e a venda dos animais, algum alívio financeiro. À noite, a rotina não cede: livros, apostilas, materiais surrados, mas vivos nas mãos de quem nunca deixou de acreditar no poder da educação.

As condições melhoram, sim, mas nunca sem luta. Adquirir um celular mais robusto ou um computador não foi uma conquista simples. Custou madrugadas no barro, consertando canos, cavando, secando as lamas da beira de estrada, lidando com perdas — tanto de animais



roubados quanto de produção afetada pelas estiagens severas, que minguavam o pasto e, com ele, a esperança de alguma renda estável.

A vida após o SOME nunca foi simples. Trabalhar e estudar não eram escolhas, mas imperativos. E, mesmo estudando, aprender era tarefa penosa, pois os materiais não dialogavam plenamente com as exigências dos processos seletivos. Aquilo que se aprendia parecia, muitas vezes, não agregar o suficiente para romper as barreiras que separavam os filhos dos trabalhadores dos espaços universitários. E essa não era uma dor isolada. Era dor coletiva. Uma dor que atravessava centenas de outros alunos forjados no mesmo sistema.

O ano de 2014 irrompe como um grito. Uma denúncia rasga o silêncio imposto por anos. Uma foto, circulando nos maiores portais do país, escancara no município de Monte Alegre, região, no Estado e mesmo no Brasil, a precarização do SOME. As imagens não mentem. Revelam a crueza de um sistema educacional que sempre foi descuidado. Ali estavam as carteiras quebradas, as paredes rachadas, os materiais sucateados, sem contar nas fezes de animais expostos ao relento. Era o retrato da negligência institucionalizada. Um sistema que sobreviveu, não por mérito do Estado, mas pela bravura silenciosa de professores e estudantes que, diariamente, escreviam sua própria epopeia de resistência.

Mas o tempo não parou. A denúncia surtiu efeito. Um novo prédio escolar foi erguido para a escola de ensino fundamental da comunidade, oferecendo, enfim, um espaço digno cedido pela escola aos estudantes do SOME de São Diogo. Contudo, paredes novas não apagam cicatrizes. Não refundam histórias. Não recuperam os anos em que o Estado virou as costas. E, mesmo com o novo, a luta seguia: agora, pela universidade pública. O Enem transformou-se em arena. Ali, lutava-se contra desigualdades que começavam muito antes da primeira questão da prova.

Sete tentativas. Sete anos. Cada uma, uma batalha travada com materiais precários, sem acesso pleno à internet, sem livros atualizados, sem aulas de reforço, sem cursinho, sem tutorias. Enquanto isso, os concorrentes dos centros urbanos dispunham de tudo: plataformas digitais, videoaulas, simulados, professores especializados. Era uma guerra desigual, onde cada ponto conquistado equivalia a um território inteiro de resistência. Os professores do SOME, verdadeiros guerreiros anônimos, faziam mais do que podiam. Produziam apostilas, reinventavam estratégias, dobravam-se diante da escassez, segurando, com as próprias mãos,



as pontas de um sistema que teimava em desabar. Mas nem toda vontade humana supre as brechas estruturais de um país que, historicamente, naturaliza desigualdades.

E, a cada resultado frustrado, uma parte do sonho se esfarelava. O tempo, implacável, zombava de quem insistia em acreditar. A universidade pública parecia, muitas vezes, um Olimpo inalcançável. Mas desistir? Nunca foi opção. O caminho possível era o que se fazia com as condições dadas. E assim, mesmo mergulhado nas limitações, formou-se na universidade particular. A dívida não era só econômica. Era uma dívida histórica, social, estrutural, que pesa sobre os ombros de quem carrega não apenas seu próprio sonho, mas o de gerações inteiras invisibilizadas.

E foi nesse contexto que, finalmente, a sétima tentativa não se dobrou às estatísticas. O impossível, enfim, se fez real. Porque quem carrega nas mãos os calos da terra, nas pernas as marcas da lama e no peito a fome de justiça, sabe que oportunidade não é gentileza do sistema. É conquista arrancada das entranhas da desigualdade. A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), antes miragem distante, tornou-se meu “lar” em meados de 2018. Mas a luta não era apenas minha. Era de todos que vieram antes, de todos que viriam depois, de todos os que ainda enfrentam um sistema que não abraça os filhos da floresta. Mas ali estava eu. Egresso do SOME. Prova viva de que mesmo aqueles nascidos entre rios e campos podem navegar para além das margens impostas.

Na universidade, o choque. O saber acadêmico erguia suas barreiras, sua linguagem hermética, sua estrutura excludente. O SOME e a universidade particular me deram forças, mas não me deram bases suficientes. Cada texto parecia escrito em um idioma estrangeiro. O abismo entre minha realidade e aquele novo mundo era imenso. Mas eu já conhecia a arte de sobreviver em terrenos hostis. E foi ali, entre conversas e leituras, que encontrei meu novo caminho: Licenciatura em Informática Educacional. Parecia irônico. O SOME jamais me deu acesso ao digital, jamais me permitiu tocar nas máquinas que prometiam revoluções. Entretanto, ali estava eu, diante da possibilidade de transformar essa ausência em presença, essa frustração em inovação.

Pesquisei, questionei, estudei. Matriculei-me. Mas a universidade não era um oásis. Era uma nova selva. Aprendi a semear *bits* e *bytes* no terreno da educação, a colher algoritmos como frutos do saber. Fiz da biblioteca minha nova floresta, das TICs meu novo roçado. E então, regressei à escola onde um dia fui aluno. Onde um dia fui professor oficinairo. O que



encontrei? O laboratório de informática foi transformado em salas de aula para crianças. Computadores aprisionados em caixas lacradas. O discurso da inovação reduzido a promessas vazias. Era um insulto.

A revolta queimava em meu peito. Como negar o futuro a essas crianças? Como permitir que a educação continuasse um privilégio, e não um direito? Ali compreendi meu verdadeiro propósito. Não bastava ser professor – era preciso ser agente de transformação. O SOME não me deu todas as armas, mas forjou minha resiliência. A universidade não me deu facilidades, mas ensinou-me a derrubar barreiras. E sigo. Porque a educação na Amazônia ainda é uma selva a ser desbravada.

Então, no longínquo abril de 2018, como um trovão rasgando os céus, a notícia chegou. Seu nome, perdido entre tantos, emergiu na segunda chamada da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), brilhando como um estandarte na tempestade da incerteza. O chão tremeu sob seus pés. Chorei. Ri. Agradei aos céus e ao tempo — esse mesmo tempo que, até então, lhe negava trégua, mas agora concedia um instante de glória. Contudo, aquela euforia era apenas o prólogo. A travessia estava apenas começando.

Na noite de três de maio, o ônibus partiu. O relógio marcava 23 horas, mas dentro dele, o tempo se dissolvia em memórias e anseios. Aos 25 anos, deixar a casa não era um simples rito de passagem — era um salto no escuro, um corte abrupto nos laços que sustentavam sua existência. O cheiro da terra natal, o abraço da família, as vozes que preenchiam os dias — tudo se resumia agora à saudade. Em troca, um quarto apertado, compartilhado com sete almas, cada qual arrastando suas próprias dores e esperanças. A universidade, pintada em discursos como templo do saber e da emancipação, logo revelou sua face mais crua: um campo de batalha, onde o privilégio ditava regras e a resistência era a única alternativa para os filhos da margem.

A fome e a precariedade não eram metáforas, mas sim sentença. O aluguel, o transporte, as cópias exigidas nas disciplinas — tudo pesava como correntes. A universidade pública, que deveria ser um espaço de oportunidades, tornava-se um labirinto onde poucos encontravam saídas. E o golpe final veio com a negativa da bolsa permanência. O motivo? Já possuía uma graduação. O sistema, cego às nuances da sobrevivência, ignorava que aquele diploma fora conquistado não pelo luxo da escolha, mas pela necessidade de fugir da estagnação. A meritocracia, esse mito cruel, ria-lhe na cara. 2018 foi considerado um período negro, a fase de provas, o teste de resistência.



Mas o filho do SOME não se dobra ao primeiro vendaval. Quando o estômago roncava, a mente florescia. A escrita, antes despreziosa, tornou-se sua arma. No corredor da UFOPA, um banner ostentava seu nome — um pequeno triunfo acadêmico, mas o primeiro de muitos. O que começou como um simples resumo logo se transformou em uma avalanche de produção científica. E então, em meados de 2019, um oásis no deserto: a bolsa de estágio na Coordenação de Manutenção Predial. Com ela, a dignidade foi restaurada, as contas pagas e a motivação, antes corroída pela escassez, reacendeu-se.

As salas de aula, antes apenas espaços de transmissão de conteúdo, tornaram-se arenas de reinvenção. As disciplinas, outrora meros requisitos curriculares, revelaram-se portais para o pensamento crítico. Sob a tutela da professora Tania Brasileiro, encontrou não apenas uma orientadora, mas uma mentora. Entre debates sobre inovação educacional e tecnologia, sua pesquisa tomou forma, rompendo com o convencional. Sua monografia de 294 páginas não seria apenas mais um trabalho acadêmico — seria um compêndio de batalhas travadas e superações conquistadas.

E, então, perante a defesa da monografia. Diante da banca e de cinquenta espectadores, ouviu palavras que gravariam seu nome na história do curso de Licenciatura em Informática Educacional. Produziu tanto que surpreendeu os avaliadores. Produziu tanto que rompeu expectativas. Produziu tanto porque sabia que, para quem vem de onde ele veio, ser mediano nunca foi uma opção.

Mas as vivências epopeicas não terminavam ali. O guerreiro, agora forjado no fogo da labuta acadêmica, voltou-se para um novo desafio: o mestrado. Não bastava conquistar o próprio espaço — era preciso pavimentar o caminho para que outros filhos do SOME pudessem também seguir. Quando, em 2022, seu nome apareceu entre os aprovados do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ) da UFOPA, o feito transcendeu o pessoal. Era coletivo. Era um grito de vitória ecoando na comunidade de Cuçarú, na região do São Diogo, no município de Monte Alegre, aos corredores da UFOPA, das margens do Amazonas e do Paytuna às veredas da própria academia. Porque a verdadeira vitória nunca é solitária. Ela é trincheira para os que virão.

Fui o primeiro de minha família. O primeiro de minha comunidade de Cuçarú. O primeiro do SOME polo São Diogo. Cada conquista foi mais que um marco individual; foi uma fissura



aberta no muro da desigualdade, um grito de insurgência contra a lógica excludente que insiste em determinar quem pode ou não acessar o conhecimento.

Hoje, caminho com a certeza de que cada lágrima contida, cada noite insone, cada injustiça engolida valeram a pena. A academia nunca foi apenas um espaço de saber — foi um campo de batalha. E eu, filho da resistência, aprendi cedo que minha existência no meio acadêmico era, por si só, um ato de subversão. Minha jornada não termina aqui. Publico, debato, ensino. Pois, enquanto houver um estudante do SOME sonhando, minha missão ainda estará inacabada.

Não sou mito nem lenda. Sou carne, suor e história. Sou o que restou após o dilúvio de um sistema negligenciado. Sobrevivi, sim, mas não apenas para narrar o óbvio — sobrevivi para transformar. Minha existência é um testemunho vivo de que a resistência não se mede apenas pela capacidade de suportar, mas pela ousadia de reescrever o próprio destino.

Minha luta, porém, não foi apenas pessoal. Foi coletiva. Foi a luta de todos os que, assim como eu, foram lançados nesse labirinto de módulos e rodízios, sem um fio de Ariadne que nos guiasse até a saída. No entanto, foi nesse labirinto que nos encontramos mutuamente. Foi nas sombras do SOME que descobrimos a força da solidariedade, a potência do compartilhamento, a beleza de construir juntos, inspiração para olhar além das aparências, para enxergar nas fissuras do sistema as sementes de uma nova possibilidade.

O SOME, com todas as suas falhas e ataques quanto à sua existência, foi meu campo de batalha e minha escola. Nele, aprendi que a verdadeira educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas à construção de sujeitos capazes de pensar, de questionar, de transformar. Aprendi que o conhecimento não é um privilégio, mas um direito — e que esse direito deve ser conquistado, dia após dia, com suor, com luta, com persistência. Não sou mito nem lenda. Sou carne, suor e história. Sou o que sobreviveu ao sistema, mas não para repeti-lo — para superá-lo. E, nessa superação, encontro minha razão de ser. Pois, no fim das contas, a verdadeira epopeia não é aquela que celebra heróis distantes, mas aquela que reconhece, em cada um de nós, o potencial de ser, ao mesmo tempo, autor e protagonista da própria história.

Olho para trás e vejo não apenas meu próprio percurso, mas o de tantos outros que ainda resistem. Vejo a urgência de um ensino verdadeiramente acessível, de políticas que não nos tratem como números, mas como sujeitos de direito. Não parei na graduação. A segunda foi consequência natural. O mestrado, um novo desafio. A terceira graduação, um teste superado.



E ao doutorado em 2024, também cheguei. Porque o amor pelo conhecimento, cultivado entre as tábuas frágeis dos barracões de ensino modular, jamais se apagou.

Sou egresso do SOME e afirmo sem hesitação: minha origem nunca foi minha limitação, mas minha potência. O saber, antes um sonho longínquo, tornou-se o chão firme sob meus pés, iluminado pela chama inextinguível da perseverança. Caminhei entre sombras e luzes, entre a promessa e o esquecimento, entre a precariedade e a esperança — herdeiro de uma saga de resistência forjada no Sistema de Organização Modular de Ensino.

Que minha história ecoe, pois, como um farol. Não um farol que ilumina apenas o que está à frente, mas também o que ficou para trás. Um farol que revela as cicatrizes, mas também as conquistas. Um farol que lembra aos que ainda lutam que a educação, mesmo quando precária, é revolucionária. Porque ela nos tira da escuridão do conformismo e nos lança na claridade da crítica.

Ressalto que minhas vivências epopeicas não terminam com um desfecho glorioso, mas com a constatação de uma verdade incômoda: para muitos, estudar foi e ainda é um ato de resistência. A saga do SOME polo São Diogo não será registrada nos livros de história, mas está esculpida na memória dos que um dia cruzaram seus caminhos de lama, enfrentaram a fome e ousaram sonhar com um futuro em que a educação não fosse um privilégio, mas um direito inegociável.

Por isso, não narro em exaltação, mas em revolta. Não teço versos de conformidade, mas de insurgência. Pois a educação que me moldou foi também a que testou meus limites, que impôs sobre meus ombros o peso de um sistema que promete inclusão, mas que se defronta com barreiras e negligenciamento.

Sou do chão de São Diogo, de Monte Alegre, região oeste do Pará, onde a floresta e o rio entrelaçam suas histórias como os fios de um artesanato ancestral. Vi o brilho nos olhos dos jovens que se espremiavam em salas improvisadas, onde mestres, verdadeiros guerreiros da palavra, travavam batalhas diárias contra a carência. Vi o suor escorrer das testas daqueles que, à luz de lamparinas, tentavam decifrar os códigos do mundo.

Vi a dor da espera. A aflição dos que, como eu, contavam os dias para o Enem, transformando madrugadas insones em ritos de passagem. Cada tentativa era um renascimento da esperança; cada reprovação, um abismo que engolia sonhos e deixava no paladar o gosto amargo do abandono. Não era apenas uma nota abaixo da linha de corte; era a confirmação de



que o sistema nos empurrava para as margens, de que a promessa de igualdade era uma farsa adornada por discursos vazios e políticas efêmeras.

Cruzei rios que pareciam infinitos, enfrentei tempestades que testavam minha resiliência, percorri horas e horas em barcos que rangiam sob o peso de um destino incerto. Desembarquei em uma cidade que era hostil, onde cada refeição era um desafio, cada abrigo, um favor mendigado. Fiz do desconhecido meu lar transitório, mas esse lar nunca me acolheu de verdade. Ele me tolerou, como se fosse intruso em um espaço que nunca me pertenceu.

E ao final, o que restava? O silêncio. Um silêncio que consumia, que corroía, que me fazia questionar o sentido de tanto esforço. Um número abaixo da linha de corte não era apenas uma nota; era a prova de que o sistema estava estruturado para excluir, para manter à margem, para fazer acreditar que a luta era em vão. Mas não era. E não é.

Quem são os culpados? Seriam os mestres, que, mesmo com recursos escassos, davam de si mais do que lhes era exigido? Seriam os pais, que viam partir seu filho com o coração apertado, mas sem alternativas a oferecer? Ou seria o governo, essa entidade distante que reduz as estatísticas a números frios em um relatório que ninguém lê? Não, o problema não são as pessoas. O problema é a estrutura. Uma educação que deveria emancipar, que deveria ser o grande equalizador social, converte-se em um labirinto de obstáculos, onde apenas os mais resilientes — ou os mais afortunados — alcançam a saída.

E os outros? Quantos se perdem no caminho, condenados ao esquecimento, às sombras de um sistema que não os vê, não os ouve, não os reconhece? Não escrevo para me enaltecer, mas para ser a voz dos que nunca tiveram oportunidade de falar. O SOME, tão essencial para a realidade amazônica, precisa ser fortalecido, não precarizado, inviabilizado, negligenciado, suprimido em detrimento de outras políticas. Educação não é custo — é investimento, é justiça, é futuro.

A Amazônia, grandiosa e pulsante, não pode ser apenas o berço de uma juventude fadada à frustração. Somos filhos deste solo, desta terra que nos nutre e nos desafia, mas não aceitamos ser apenas sombras na história. Não aceitamos ser reduzidos a números, a estatísticas, a rostos sem nome. Se há um futuro digno para os amazônidas, ele nasce do compromisso inegociável com uma educação verdadeira, acessível e transformadora. Uma educação que não nos faça escolher entre o sonho e a sobrevivência, que não nos obrigue a cruzar rios e enfrentar



tempestades apenas para sermos, ao final, descartados. Uma educação que nos veja, que nos ouça, que nos reconheça como sujeitos de nossa própria história.

E assim sigo, como as águas que nunca cessam de correr. Porque desistir nunca será uma opção. Porque a luta por uma educação digna não é apenas minha; é de todos que acreditam que um mundo melhor é possível. E esse mundo começa aqui, na Amazônia, onde a resistência é tão vasta quanto a floresta e tão profunda quanto os rios que a cortam. Sigo, porque sei que, no fim das contas, a verdadeira epopeia não é a de quem vence, mas a de quem persiste.

### **A EPOPEIA DO EGRESSO-PESQUISADOR COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO SOCIOEDUCACIONAL**

A narrativa “Caminhos epopeicos de um egresso do SOME à UFOPA” vai além de uma simples narrativa autobiográfica, assumindo um caráter multifacetado que combina crítica social, reflexão política, sensibilização e expressão artística. Ao relatar sua trajetória no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), o primeiro autor deste texto não apenas compartilha uma experiência pessoal, mas também expõe as fissuras de um sistema educacional marcado por desigualdades estruturais e negligenciamento, especialmente no contexto da Amazônia Paraense, onde parte desta caminhada a faz em parceria com uma educadora – Tania Brasileiro - que também vem lutando por uma educação de qualidade há mais de 30 anos na Amazônia. A linguagem poética e épica, longe de ser um mero recurso estilístico, funciona no texto como um mecanismo de amplificação da voz dos marginalizados, transformando a narrativa em um espaço de denúncia e resistência. Essa abordagem também permite que o texto transcenda o individual e se torne um manifesto político, social e educacional, questionando as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a invisibilidade de populações do campo.

A crítica às desigualdades educacionais no Brasil, especialmente no contexto amazônico, ganha profundidade ao ser analisada sob a perspectiva de Santos (2010), que propõe uma ruptura com o paradigma eurocêntrico dominante. O autor não apenas questiona a hierarquização dos saberes, mas também expõe como a estrutura educacional vigente reforça assimetrias sociais e culturais. A educação, longe de ser um espaço neutro, transforma-se em um campo de disputa onde visões de mundo antagônicas se confrontam. A persistência em modelos curriculares que ignoram as particularidades culturais, geográficas e históricas da Amazônia não só perpetua a exclusão, mas também cala vozes que poderiam enriquecer o debate sobre um



sistema educacional mais inclusivo e plural. Essa abordagem revela uma tensão entre o global e o local, onde o conhecimento produzido é sistematicamente desvalorizado, reforçando uma lógica colonial que ainda permeia as práticas pedagógicas.

A resistência de alunos e professores no contexto do SOME, conforme destacado por Sousa (2018), não pode ser simplificada como mera insubordinação. Ela emerge como uma manifestação das epistemologias que permeiam suas vivências cotidianas, evidenciando uma luta pela construção de saberes que transcendem as estruturas impostas. Essa resistência não é um fenômeno casual, mas uma resposta crítica a um sistema que frequentemente marginaliza e silencia. Ao se posicionarem de maneira contestatória, esses indivíduos transformam a resistência em um ato político e pedagógico, ressignificando o espaço educacional como um lugar de emancipação. Essa perspectiva também desafia a visão tradicional da educação como um processo unilateral de transmissão de conhecimento, propondo, em vez disso, um diálogo que valoriza as experiências e os saberes locais.

A trajetória do egresso-pesquisador, ao narrar sua jornada do SOME para a universidade, transcende o individual e passa a simbolizar uma luta coletiva por reconhecimento e emancipação. Sua experiência desestabiliza a noção de que o conhecimento válido é exclusivamente aquele produzido em instituições hegemônicas, como as universidades tradicionais. Ao incorporar saberes locais e vivências ao debate acadêmico, demonstra o potencial transformador dessas formas de conhecimento, frequentemente relegadas ao ostracismo, não apenas ampliando o conceito de conhecimento, mas também questionando as hierarquias que privilegiam certos saberes em detrimento de outros, perpetuando desigualdades.

No entanto, a precariedade do sistema educacional na Amazônia não pode ser compreendida como um fenômeno isolado. Ela é, antes, um sintoma de um problema estrutural mais amplo, enraizado na colonialidade do poder, conforme proposto por Quijano (2000). O autor nos convida a refletir sobre como as estruturas coloniais continuam a moldar as dinâmicas sociais, econômicas e políticas das sociedades contemporâneas. A educação, nesse contexto, não é apenas afetada por essas estruturas, mas também as reproduz, perpetuando ciclos de exclusão e marginalização. A Amazônia, historicamente tratada como “periferia” dentro do contexto nacional brasileiro, exemplifica essa dinâmica de forma contundente. Sua população, composta majoritariamente por povos indígenas, comunidades tradicionais e ribeirinhas,



enfrenta um sistema educacional que não apenas falha em atender às suas necessidades, mas também reforça uma lógica de inferiorização e invisibilidade (Sousa, 2018).

O SOME, nesse sentido, é um exemplo emblemático de como a colonialidade se manifesta no sistema educacional brasileiro. As populações do campo são submetidas a condições precárias de ensino, o que reforça ciclos de desigualdade e negligência. A narrativa do autor, ao denunciar essas condições, contribui para desvelar as estruturas de poder que perpetuam a exclusão socioeducativa.

A vivência, empregada no texto “Caminhos epopeicos de um egresso do SOME à Universidade pública” assume um papel que vai além do estético: torna-se um mecanismo de resistência, capaz de capturar as contradições e os afetos que permeiam a trajetória do primeiro autor. Ao optar por uma abordagem autobiográfica, o texto resgata a relevância das histórias individuais como ferramentas analíticas, ecoando o pensamento de Benjamin (1994), para quem as narrativas pessoais são essenciais para desvendar a intricada teia da existência humana. Assim, o texto não se limita a um mero relato subjetivo; ele se transforma em um instrumento crítico que expõe as fissuras e os paradoxos do sistema educacional paraense.

Fernandes (1966) contribui para essa discussão ao destacar que a educação, longe de ser um equalizador social, atua como um mecanismo de perpetuação das hierarquias vigentes. Essa visão encontra ressonância na trajetória descrita pelo autor, que enfrentou barreiras tanto na educação básica quanto no ensino superior, evidenciando como o acesso à sua formação permanece um privilégio das elites. Enquanto isso, as camadas populares são condenadas a um ensino marcado pela precariedade e pela fragmentação, reforçando ciclos de exclusão, desigualdade e negligência.

Santos (2004) avança nessa reflexão ao discutir a necessidade de descolonização e democratização das universidades. Para ele, a estrutura das instituições de ensino superior modernas é intrinsecamente excludente, privilegiando um perfil específico de estudante — branco, masculino, urbano e de classe média — e marginalizando aqueles que não se encaixam nesse padrão. Essa crítica é especialmente pertinente no cenário brasileiro, onde as universidades públicas, embora sejam espaços potencialmente transformadores, frequentemente reproduzem as mesmas lógicas de exclusão que permeiam a sociedade. Neste sentido, Brasileiro (2010, p. 121) reforça esta afirmação e denuncia que:



[...] o fracasso das reformas se deveu, entre outros aspectos, não ter reconhecido que os participantes numa reforma têm sua própria história de vida. Isto implica não só ter em conta o conhecimento, valores e assunções próprias da gente implicada, senão – e mais ainda – suas esperanças, intenções e desejos sobre o futuro.

A opção por uma narrativa de suas vivências epopeicas no texto em análise não se restringe a uma mera escolha estética; ela carrega consigo uma dimensão política inegável, funcionando como um mecanismo de resistência e de reivindicação de espaços para vozes historicamente silenciadas. Victor Hugo, já em 1862, compreendia a literatura como um veículo poderoso para a denúncia social, capaz de humanizar os marginalizados e expor as estruturas opressoras que sustentam as desigualdades. Ao adotar essa perspectiva, o autor do texto não se contenta em apenas empregar uma linguagem poética; ele a transforma em um instrumento de visibilidade para as experiências dos estudantes amazônidas, cujas realidades são sistematicamente apagadas pelo sistema educacional. Essa invisibilidade não é casual, mas sim fruto de um processo histórico de negligência e exclusão, que espelha as profundas assimetrias sociais e geopolíticas do país.

Ao dar voz a esses estudantes, de acordo com Benjamin (1994) e Lejeune (2014), o texto não apenas questiona, mas confronta diretamente a hegemonia de um sistema educacional que, em vez de promover a equidade, reproduz e reforça as desigualdades regionais e sociais. A linguagem poética, longe de ser um recurso meramente decorativo, assume um papel estratégico ao amplificar a dimensão humana das narrativas. Ela permite que o leitor transcenda e se conecte emocionalmente com as histórias retratadas, despertando uma empatia que pode ser catalisadora de mudanças. Nesse sentido, as vivências epopeicas do autor não são apenas um meio de expressão, mas uma ferramenta de transformação, capaz de desestabilizar as estruturas de poder que perpetuam a exclusão.

No entanto, Marques e Satriano (2017) e Ricoeur (1997) alertam que primeiramente é preciso questionar até que ponto essa estratégia discursiva é capaz de efetivar mudanças. A literatura, por mais poderosa que seja, não pode ser vista como uma “solução isolada” para problemas estruturais tão complexos. Enquanto o texto em análise busca iluminar as vivências dos estudantes amazônidas, é fundamental refletir sobre os limites dessa iluminação. Será que as vivências epopeicas, por si só, podem romper com as barreiras impostas por um sistema educacional que privilegia determinadas regiões e classes sociais em detrimento de outras? Ou



ela arrisca se tornar apenas mais uma forma de representação simbólica, sem impacto real na vida daqueles que busca retratar?

Tais questionamentos, segundo Benjamin (1994) e Quijano (2000), levam a considerar a necessidade de ações que vão além da esfera literária. As vivências epopeicas narradas podem sensibilizar, mas é preciso que essa sensibilização se traduza em novas políticas públicas, capazes de enfrentar as raízes das desigualdades educacionais. O texto, ao mesmo tempo que celebra o poder da linguagem poética, também nos convida a pensar criticamente sobre os desafios que permanecem. Afinal, a verdadeira transformação exige mais do que palavras; exige um compromisso coletivo com a justiça social e a equidade, algo que a literatura pode inspirar, mas não pode realizar sozinha.

A reflexão proposta por Candido (1959) sobre a literatura brasileira como um espaço de resistência simbólica e de tradição épica, vinculada às lutas dos marginalizados, oferece uma perspectiva instigante a respeito, mas que não pode ser aceita sem uma análise crítica mais profunda. Ao elevar a experiência individual a um patamar político, o autor sugere que a narrativa literária pode se tornar um instrumento de reverberação coletiva, capaz de ecoar as vozes daqueles que foram historicamente silenciados. No entanto, é necessário questionar se essa transformação da literatura em ato político é suficiente para romper com as estruturas de poder que perpetuam a marginalização. A literatura, embora possa ser um espaço de resistência, também pode ser cooptada pelo sistema que pretende criticar, transformando-se em mais um produto de consumo em uma lógica de mercado que neutraliza seu potencial revolucionário.

A perspectiva de Hooks (2017) sobre a educação como um espaço de diálogo e empoderamento complementa essa discussão ao revisitar o papel das instituições de ensino na reprodução ou na transformação das desigualdades sociais. Ao defender que as vozes marginalizadas devem ser ouvidas e valorizadas, Hooks não apenas propõe uma mudança estrutural no sistema educacional, mas também desafia as bases sobre as quais esse sistema foi historicamente construído. A educação, longe de ser neutra, reflete e reproduz as hierarquias sociais, perpetuando desigualdades que muitas vezes são naturalizadas e invisibilizadas. A narrativa de Hooks, ao compartilhar experiências de resistência e resiliência, não se limita a expor essas contradições; ela convida o leitor a assumir um papel ativo na desconstrução dessas estruturas opressoras. No entanto, é preciso indagar até que ponto a educação, enquanto



instituição, pode realmente se tornar um espaço de transformação, ou se está fadada a reproduzir as mesmas dinâmicas de poder que pretende combater.

Ambas as perspectivas, de Candido (1959) e de Hooks (2017), convergem ao apontar para a importância da arte e da educação como espaços de resistência e transformação. No entanto, ambas também nos alertam para os limites e contradições inerentes a esses espaços. A literatura e a educação podem ser poderosas ferramentas de mudança, mas também podem ser instrumentalizadas para manter o *status quo*. A questão que se coloca, então, é como garantir que esses espaços não sejam cooptados pelas estruturas de poder que buscam perpetuar a marginalização. Assim, considera-se necessário não apenas reconhecer o potencial transformador da literatura e da educação, mas também estar atento às armadilhas que podem transformar essas práticas em meros simulacros de resistência. A verdadeira mudança, portanto, exige uma constante vigilância crítica e um compromisso ativo com a desconstrução das estruturas opressoras, tanto no campo da arte quanto no da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do egresso-pesquisador, longe de se restringir a um relato pessoal, assume uma dimensão crítica que expõe as fissuras e paradoxos do sistema educacional brasileiro, com destaque para o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Ao invés de se contentar com uma narrativa individual, o texto mergulha nas complexidades estruturais que, mesmo sob o discurso da inclusão, acabam por reproduzir desigualdades, negligências e marginalizações. O SOME, embora concebido como uma política pública educacional para democratizar o acesso à educação em áreas remotas da Amazônia, revela-se insuficiente diante dos desafios que enfrenta.

Salienta-se que a escolha por uma narrativa épica não é um mero artifício estético, mas uma estratégia literária que resgata a tradição da arte como instrumento de denúncia social. A linguagem poética confere voz e visibilidade aos estudantes amazônidas, frequentemente silenciados pelo sistema educacional. As vivências epopeias do primeiro autor amplia a dimensão de sua trajetória, transformando-a em um símbolo da luta coletiva de centenas de estudantes que enfrentam obstáculos semelhantes. Essa narrativa, ao mesmo tempo íntima e universal, convida o leitor a refletir sobre as desigualdades educacionais e a reconhecer a urgência de mudanças.



Por fim, a narrativa se configura como um testemunho das adversidades enfrentadas pelos estudantes da Amazônia, mas também como um registro de sua resiliência e determinação. A história relatada não culmina em um desfecho triunfal, mas na constatação de que, para muitos, estudar continua sendo um ato de resistência. Enquanto houver estudantes do SOME sonhando com um futuro melhor, a luta por uma educação justa e igualitária permanecerá inacabada. As reflexões e vivências epopeicas do egresso-pesquisador não são apenas uma celebração de conquistas individuais, mas um chamado à ação, um lembrete de que a transformação só será possível com um compromisso coletivo em prol da educação como direito fundamental. A narrativa, portanto, não se encerra em si mesma; ela ecoa como um convite à reflexão e à mobilização, destacando que a verdadeira mudança exige mais do que boas intenções – exige ação, engajamento e uma revisão profunda das estruturas que perpetuam as desigualdades e as assimetrias entre as regiões e dentro delas, na imensidão desse país continental.

## REFERÊNCIAS

ARFUCH, L. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Teoria do romance I**: o romance como gênero literário. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Botcharov, S. e Kójinov, V. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987.

BENJAMIN, W. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLÍVAR, A, DOMINGO, J, FERNÁNDEZ, M. La investigación biográfico-narrativa en educación. **Guía para indagar en el campo**. Granada: FORCE, 1998.

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.

BRUNER, J. **Making Stories**: Law, Literature, Life. Harvard University Press, 2001.



CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CAMASMIE, A. T. **Narrativa de histórias pessoais: um caminho de compreensão de si mesmo a luz do pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Programa de Pós graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica. (Dissertação de mestrado), 2007.

CANDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira: Momentos Decisivos**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 1959.

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.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo/projeto**. Tradução e revisão científica de M. da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FERNANDES, F. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GOETHE, J. W. 1749-1832. **Os sofrimentos do jovem Werther**. Tradução, organização, prefácio, comentários e notas de Marcelo Backes. – Porto Alegre: L&PM, 2010.

HUGO, V. **Les misérables** [Os miseráveis]. Paris: A. Lacroix, Verboeckhoven & Ce., 1862.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Jovita Maria Gerheim Noronha (Org.). Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231/6742>>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MITIDIARI, A. L. **Como e porque (des)ler os clássicos da biografia**. Porto Alegre: EDIPUCRS; IEL, 2010.

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.



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: 13 fev. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997.

SANTOS, Y. A. B.; TORGA, V. L. M. Autobiografia e (res)significação. **Bakhtiniana**, São Paulo, 15 (2): 119-144, abril/jun. 2020. Disponível em:<<http://scielo.br/j/bak/a/tFSNZ7QR8GHkfNwdS7HLJhk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora; 2004.

SIMONIAN L. *et al.* Formação socioambiental do estado do Pará. In: SIMONIAN, L. T. L.; BAPTISTA, E. R. (ORGS.). **Formação Socioambiental da Amazônia**. – Belém: NAEA, 2015.

SIMONIAN, L. T. L.; SILVA, M. D. M.; BAPTISTA, E. R. Formação Socioambiental da Amazônia. . In: SIMONIAN, L. T. L.; BAPTISTA, E. R. (ORGS.). **Formação Socioambiental da Amazônia**. – Belém: NAEA, 2015.

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.

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: Acesso em: 13 fev. 2025.

SOUZA, L. T. R. **Estudos 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 (mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará. Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural. Programa de Pós-graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de vida. – Santarém, 2024.



---

TRAHAR, S. Beyond the story itself: narrative inquiry and autoethnography in intercultural research in higher education. **Forum Qualitative Sozialforschung** / Forum: Qualitative Social Research, 10 (1) art. 30. January 2009.

**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. Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Libras. Especialista em Tecnologias Digitais e Educação a Distância. Especialista em Gestão Educacional e Docência no Ensino Básico e Superior. Especialista em Neuropsicopedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Especialista MBA em Gestão de Projetos. 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: Mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ/UFOPA); Doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/UFOPA) e Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (Pgeda) - Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), assumindo sua coordenação no Polo Santarém (UFOPA). Pedagoga, Psicóloga e Licenciada em Educação Física, Recreação e Jogos. 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.