



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANTELMARA DE SOUSA SILVA

O SISTEMA ORGANIZADO MODULAR DE ENSINO (SOME) NA
AMAZÔNIA PARAENSE

MANAUS - AM

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANTELMARA DE SOUSA SILVA

Título: O SISTEMA ORGANIZADO MODULAR DE ENSINO (SOME)
NA AMAZÔNIA PARAENSE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFAM, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloisa da Silva Borges

Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Agência de Fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM

MANAUS - AM

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586s Silva, Antelmara de Sousa
O Sistema Organizado Modular de Ensino (Some) na Amazônia
Paraense / Antelmara de Sousa Silva . 2024
123 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Heloisa da Silva Borges
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Políticas Públicas. 2. Política Educacional. 3. Educação do
Campo. 4. Sistema Organizado Modular de Ensino. I. Borges,
Heloisa da Silva. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

TERMO DE APROVAÇÃO

ANTELMARA DE SOUSA SILVA

Dissertação de Mestrado apresentada em 27 de setembro de 2024 para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Heloisa da Silva Borges – UFAM
Orientadora

Profa. Dra. Silvia Cristina Conde Nogueira – PPGE/UFAM
Membro Interno

Profa. Dra. Edilza Laray de Jesus – PPGICH/UEA
Membro Externo

Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão – PPGE/UFAM
Membro Suplente Interno

Prof. Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida – PPGED /UEA
Membro Externo – Suplente

AGRADECIMENTO

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), através da Faculdade de Educação (FACED), que me possibilitou cursar Mestrado em Educação. Escrevo essas palavras impulsionadas pelo sentimento de alegria e por trazer as memórias das pessoas que passaram por mim é motivo de agradecer a Deus e celebrar o dom da vida.

Assim, quero primeiramente trazer os ensinamentos do meu pai que me ensinou a lutar e conquistar os objetivos. Os cuidados e o amor da minha mãe, sendo a inspiração para não desistir. Ao meu esposo que, com o seu amor incondicional, buscou estar sempre ao meu lado;

Quero deixar o agradecimento todo especial aos meus filhos, sendo minha inspiração e motivo de seguir em frente. Também aos professores que passaram na minha vida, desde os primeiros passos de escolarização que me ajudaram a chegar até esse momento um dia sonhado e agora conquistado.

A gratidão expande-se ao trazer minha eterna gratidão aos professores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) que trouxeram, em suas aulas, o despertamento e o desejo de mudança;

Um agradecimento todo especial a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Heloisa da Silva Borges – (UFAM) por acreditar e contribuir com esse momento formativo. A minha gestora Maria Auxiliadora da Fonseca Soria que, com sua gestão humanizada, contribuiu com essa conquista.

À Profa. Dra. Silvia Cristina Conde Nogueira – PPGE/UFAM, como Membro Interno. À Profa. Dra. Edilza Laray de Jesus – PPGICH/UEA, membro Externa. À Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão – PPGE/UFAM, Membro Suplente Interno; pelo aceite ao convite, pela atenção e contribuições dada à construção da dissertação;

A Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas (FAPEAM), pelo suporte financeiro, fundamental para a realização do estudo. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Por fim, a todas as Escolas Públicas que eu passei como estudante, como docente e a todos que cruzam o meu caminho. Rendo-me ao sentimento de gratidão por todos e todas as lutas passadas e ainda as que virão, que fortalecerão a caminhada na Educação, otimista, na certeza de que o conhecimento liberta vidas.

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus, criador do céu e a terra;

Aos meus familiares;

Aos meus amigos;

Aos meus Professores que serão inesquecíveis na minha vida;

Aos estudantes que concluíram sua educação básica através do ensino público e que com essa oportunidade tiveram possibilidade de mudar sua vida através de Políticas

Públicas;

Aos professores que exercem sua função com maestria.

EPÍLOGO

O papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

Paulo Freire (1921-1997)

É necessário um processo de formação continuada que contemple a realidade dos camponeses amazônicos, para que os professores estejam preparados para atuar na escola do campo, com uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade local.

Segundo Borges (2015)

SILVA, Antelmara de Sousa. *O Sistema Organizado Modular de Ensino (Some) na Amazônia Paraense*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, Amazonas, 2024.

RESUMO

Esta dissertação é resultado do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Tem como título: *O Sistema Organizado Modular de Ensino (Some) na Amazônia Paraense*. Teve como problema de pesquisa: Por que o Sistema Organizado Modular de Ensino (SOME) na Amazônia Paraense se consolida como política pública de atendimento aos sujeitos do campo? O objetivo geral desta pesquisa é analisar o Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) enquanto Política Pública Educacional no município de Santarém, no Estado do Pará. Para alcançar esse objetivo, serão desenvolvidos os seguintes: 1) Estudar a base teórica que sustenta as Políticas Públicas da Educação e Educação do Campo; 2) Historicizar quando surgiu a política do SOME no Pará/Santarém; 3) Investigar a política do SOME, desafios e democratização do ensino médio nas Escolas do Campo em Santarém/PA. A pesquisa, fundamentada na abordagem do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, envolveu uma revisão bibliográfica abrangente, considerando autores como Arroyo (2010), Borges (2015), Fanon (1961), entre outros; e uma análise documental de legislações e resoluções relevantes, como a Lei N.º 5.692/71 e a LDB 9.394/96. A pesquisa visou compreender as concepções de Estado e Políticas Públicas no contexto amazônico, especialmente em relação à Educação do Campo, através da interligação entre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica e os documentos do SOME em Santarém. Os resultados da pesquisa revelaram uma complexa interrelação entre as diretrizes das políticas públicas educacionais e a realidade do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) no estado do Pará, evidenciando a necessidade de uma adaptação contextualizada das normativas legais à socioeconômica da região amazônica. A análise documental demonstrou que, embora as legislações, como a Lei N.º 5.692/71 e a LDB 9.394/96, estabeleçam fundamentos teóricos robustos para a educação, suas implementações práticas frequentemente falham em atender às especificidades da Educação do Campo e às demandas das comunidades locais. A revisão bibliográfica corroborou que as concepções de Estado e as políticas públicas, quando desarticuladas da realidade social, tendem a perpetuar desigualdades e limitar o acesso a uma educação de qualidade, ressaltando a importância de um diálogo contínuo entre as esferas governamentais e as populações afetadas. Assim, os dados obtidos apontam para uma urgência em reavaliar as estratégias educacionais, promovendo uma abordagem mais inclusiva e adaptada às particularidades do contexto amazônico.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Política Educacional, Educação do Campo.

SILVA, Antelmara de Sousa. The Modular Organized System of Teaching (Some) in the Amazon Region of Pará. Dissertation (Academic Master's in Education) – Federal University of Amazonas, Graduate Program in Education, Manaus, Amazonas, 2024.

ABSTRACT

This dissertation is the result of the master's course in the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Amazonas (UFAM). It is titled: The Modular Organizational System of Education (SOME) in the Paraense Amazon. The following research problem was posed: Why does the Modular Organizational System of Education (SOME) consolidate as a public policy for serving rural subjects in the Paraense Amazon? The general objective of this research is to analyze the Modular Organizational System of Education (SOME) as an Educational Public Policy in the municipality of Santarém, in the State of Pará. To achieve this objective, the following specific goals will be developed: 1) To study the theoretical foundation that supports Public Policies in Education and Rural Education; 2) To historicize when the SOME policy emerged in Pará/Santarém; 3) To investigate the challenges of the SOME policy and the democratization of high school education in Rural Schools in Santarém/PA. The research, grounded in the historical-dialectical materialism approach of Marx and Engels, involved a comprehensive literature review, considering authors such as Arroyo (2010), Borges (2015), and Fanon (1961), among others, along with a documentary analysis of relevant legislation and resolutions, such as Law No. 5.692/71 and LDB 9.394/96. The research aimed to understand the conceptions of State and Public Policies in the Amazonian context, especially concerning Rural Education, through the interconnection between the Operational Guidelines for Basic Education and the documents of SOME in Santarém. The results of the research revealed a complex interrelationship between the guidelines of educational public policies and the reality of the Modular Organizational System of Education (SOME) in the state of Pará, highlighting the need for a contextualized adaptation of legal norms to the socioeconomic dynamics of the Amazon region. The documentary analysis demonstrated that, although legislations such as Law No. 5.692/71 and LDB 9.394/96 establish robust theoretical foundations for education, their practical implementations often fail to meet the specificities of Rural Education and the demands of local communities. The literature review corroborated that conceptions of State and public policies, when disconnected from social realities, tend to perpetuate inequalities and limit access to quality education, emphasizing the importance of ongoing dialogue between government spheres and affected populations. Thus, the data obtained indicate an urgency to reevaluate educational strategies, promoting a more inclusive approach adapted to the particularities of the Amazonian context.

Keywords: Public Policies, Educational Policies, Rural Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Encontro do Rio Amazonas e o Tapajós.....	14
Figura 2: Santarém.....	14
Figura 3: Alter do chão.....	15
Figura 4: Imagem acervo pessoal das casas, arquitetura preservada até os dias de hoje	16

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAMA - Conselho Nacional do Meio Ambiente

DCEPA- Documento Curricular do Pará Proposta Pedagógica Curricular

FAIARA - Faculdade Integrada de Araguatins

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE- Plano Nacional Educação (PNE)

PROENRA- O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROCACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)

PNRA- O Plano Nacional de Reforma Agrária

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEMED - Secretária Municipal de Educação

SOME - Sistema Organizacional Modular de Ensino

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

SUMÁRIO

MEMORIAS QUE SE MATERIALIZAM NO OBJETO PESQUISADO.....	13
INTRODUÇÃO	26
I SEÇÃO: OS TEÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	29
1.1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO E DE GOVERNO NA EDUCAÇÃO.....	29
1.1.1. A sociedade capitalista na contemporaneidade.....	30
1.1.2. O papel das Políticas Públicas na Educação	34
1.1.3. Políticas de Estado e Política de Governo.....	38
1.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE AMAZÔNICA	41
1.2.1. Da Educação Rural à Educação do Campo	44
1.2.2. As Políticas Públicas da Educação do Campo	47
1.2.3. Educação do Campo na Amazônia	49
1.2.4. Os desafios enfrentados pelos professores e gestores escolares na implementação das Políticas Públicas de Educação do Campo na Região Amazônica	52
1.3. EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SUAS REGIONALIDADES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO AMAZÔNICO	55
1.3.1. Os percursos e as implementações a partir das diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	55
1.3.2. A efetivação da prática pedagógica na educação do campo com os saberes necessários para uma formação cidadã, integral e contextualizada	58
1.3.3. Os entendimentos sobre a proposta pedagógica da pedagogia da alternância na educação para o campo.....	61
1.4. MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: PERSPECTIVAS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CAMPO.....	63
1.4.1. Materialismo histórico-dialético: fundamentos e implicações para a educação do campo.....	63
1.4.2. A relação entre as políticas educacionais no campo e a luta de classes na sociedade capitalista.....	66
II SEÇÃO: O SISTEMA ORGANIZACIONAL MODULAR DE ENSINO (SOME): HISTORICIZAR A POLÍTICA, DESAFIOS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO EM SANTARÉM/PA.....	68

2.1. A IMPLEMENTAÇÃO DO SOME E SEUS PRINCIPAIS DESAFIOS NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS	68
2.1.1. Implementação do Sistema Organizado Modular de Ensino (SOME) em Santarém ...	68
2.1.2. As geografias e as décadas de atuação do Sistema Organizado Modular de Ensino (SOME).....	82
2.1.3. As políticas governamentais e seus impactos na aplicação do SOME nas áreas ribeirinhas da Amazônia Paraense	88
2.1.4. O papel das comunidades ribeirinhas e das organizações sociais na promoção da educação por meio do Sistema Organizado Modular de Ensino.....	91
2.1.5. Por que o Estado do Pará continua com o Sistema Organizado Modular de Ensino (SOME) como sua principal Política de atendimento do Ensino Médio do Jovem do Campo?.....	93
2.1.6. Democratização do ensino médio no Estado do Pará através do SOME	97
2.1.7. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e o número exagerado de contratos.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	111

MEMORIAS QUE SE MATERIALIZAM NO OBJETO PESQUISADO

Terra Querida

*Minha terra tão querida,
Meu encanto, minha vida,
Santarém do meu amor,
Deus te deu tanta riqueza,
Enfeitando a natureza,
Que inspira o teu cantor.*

*Que saudade a gente sente,
Quando está da terra ausente!...
Dá vontade de chorar...
Vê-se o rio cristalino,
"Rocha-Negra" e "Diamantino"*

Desfilando no pensar!... (Wilson Fonseca)

Com essa poética através da música do Maestro Wilson Fonseca, compositor e escritor brasileiro, reconhecido como um extraordinário incentivador da cultura e da história da Amazônia, eu começo meu memorial, apoiada nas descrições que retratam a beleza de Santarém.

Sou Antelmara de Sousa Silva, natural da cidade de Belterra, município do Estado do Pará, norte do Brasil, localizada na Microrregião de Santarém, marchetada na Amazônia, a cidade localiza-se sobre a influência de dois rios, Amazonas e Tapajós. O Amazonas reconhecido como segundo rio mais extenso do mundo, com 6992 km de comprimento, sendo 3165 km em território brasileiro, nasce na cordilheira dos Andes, no Peru, e deságua na ilha de Marajó, no estado do Pará. O rio Tapajós é originário de uma tribo indígena à beira do rio, ele é confluência dos rios Juruena e São Manuel (Teles Pires), juntos os rios têm aproximadamente 1900 km de comprimento, a grande parte faz o percurso e está no Pará, mas a parte superior (sul) faz a divisa dos estados do Pará e Amazonas. A bacia do rio Tapajós abrange 6% das águas da bacia Amazônica, sendo a quinta maior bacia do sistema.

Figura 1: Encontro do Rio Amazonas e o Tapajós



Fonte: Nascimento (2019)

Essa paisagem é uma das maravilhas que compõem a cidade de Santarém. Em frente à cidade ocorre o fascinante e raro encontro de dois rios de águas doces. Esse cenário fluvial é o pano de fundo das minhas vivências, e a beleza natural do lugar traz leveza aos desafios enfrentados no contexto Amazônico. O rio Tapajós, que banha quilômetros de praias, confere a Santarém destaque nacional e internacional por suas impressionantes belezas naturais. Entre as diversas praias que enaltecem o nome da cidade, Alter do Chão se sobressai, sendo uma das joias da região Amazônica e um importante aquífero, atuando como um reservatório de água subterrânea.

Figura 2: Santarém



Fonte: Nascimento (2019)

Figura 3: Alter do chão



Fonte: Nascimento (2019)

Trago na minha essência características que julgo ter herdado da Minha mãe, uma mulher guerreira, também natural do município de Belterra. Vale ressaltar algumas peculiaridades que me conectam ancestralmente com minha escolha de seguir na carreira do magistério e se materializam no meu curriculum de vida; também o pertencimento amazônico que me acompanha na minha trajetória de vida.

Historicamente, em meados do século XX, a empresa no alto tapajós, herança do projeto ambicioso do norte americano Henry Ford, foi construída a partir das expressões do imperialismo dos EUA com a anuência dos governos brasileiros e hoje são geridas em sua herança por paraenses. No passado, era base para o plantio de seringueiras para produção de látex, atividades exercidas pelos meus avós. Relatos esses da minha mãe, com muito saudosismo da época.

Nos anos de 1934, foi implantado pela empresa americana Ford um núcleo urbano que serviu de base para o plantio de seringueiras e produção de látex, matéria-prima fundamental para a indústria automobilística. O projeto durou até o final da 2.^a Guerra Mundial, mas a vila conseguiu manter até os dias de hoje as características arquitetônicas e urbanísticas de cidades do interior dos Estados Unidos. É reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como patrimônio nacional.

Figura 4: Imagem acervo pessoal das casas, arquitetura preservada até os dias de hoje



Resgatar as origens, buscando minha ancestralidade, me ajudou a entender algumas escolhas que me levaram a decisões que contribuem com minha trajetória pessoal e profissional. Fruto dessa naturalidade que convivi nos primeiros anos da minha vida quando criança, lembro-me dos brinquedos, dos bonecos de borrachas com pernas de pau, dos objetos muito presentes na década de oitenta (80), que alegravam as crianças na época.

Minha mãe conta com saudosismo sobre os trabalhos realizados pelos meus avôs, que viviam do plantio, fazendo os roçados de arroz, feijão, milho, hortaliças e uma das atividades era coletar o látex. Essa era uma atividade realizada por eles, coletor de látex. Essa mão de obra se intitulava como soldado da borracha ¹.

Esses relatos da minha mãe me fazem recordar com saudosismo da minha origem na zona rural de Belterra. Por certo que todo esse processo de reflexão e de descobertas veio com

¹ Os soldados da borracha foram os brasileiros que entre 1943 1945 foram alistados e transportados para a Amazônia pelo serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (SEMTA) com o objetivo de extrair borracha para os Estados Unidos da América (Acordo de Washington) na Guerra Mundial (PEREIRA, G.L (2014, p.01).

por meio das aulas ministradas nas disciplinas no curso de Pós-Graduação stricto Senso em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UFAM.

Resgatando minhas memórias, é possível perceber que ao longo da minha vida, as minhas relações materiais, as mediações feitas pelo meio social, as condições de trabalho, foram determinadas pelo sistema capitalista. Isso, por vezes, nos faz refutar e anular nossas origens, negando ancestralidade, como um projeto de esquecimento. No entender de Fanon:

Escreveu que a colonização sempre é um processo violento e que desumaniza o colonizado, negando-lhe seu passado, sua essência e seus valores. “O colonialismo não é uma máquina de pensar, não é um corpo dotado de razão. É a violência em estado de natureza”, opinava nas primeiras páginas de seu ensaio” (Fanon, 1961. p. 16).

Seguindo esses resgates na pessoa da minha mãe, aos seus 66 anos, sempre foi e é a imagem do amor, nas mais simples demonstrações que se perpetuam no cuidar, através das atividades que se tornou ofício impregnado do bem, pois sempre lutou para nos afastar do caminho do mal, (termo utilizado por ela).

Minhas memórias constroem reflexões e sobretudo presunções que nem sempre são lineares, mas que me ajudam a materializar as experiências como filha, mãe, esposa, estudante e profissional. Essas dimensões contribuíram para que hoje eu esteja descrevendo, hora narrando, os percursos que me trouxeram nessa trilha acadêmica e aluna do curso de Mestrado em Educação da turma de 2022 da Universidade Federal da Amazônia do Programa Pós-Graduação em Educação PPGE, na linha de pesquisa um (1) Educação, estado e sociedade na Amazônia.

São as memórias que me fazem resistir e seguir nesse processo histórico e contínuo que se faz na educação, mesmo que, em alguns momentos, tenha julgado ser tardio. Compreendo, contudo, que foi no tempo estabelecidos pelas decisões, horas imaturas, que me levaram a rupturas de um ciclo de escolaridade. Por conta de uma gravidez na adolescência no período em que cursava a habilitação específica para o magistério de 1.^a a 4.^a série, no ano de 1994, na Escola Estadual Álvaro Adolfo da Silveira, situando no Município de Santarém – Pará, localizado na Avenida Marechal Rondon/ SN.

Várias foram as situações que entrecruzam o desejo de fazer uma Faculdade, por 12 anos adormecido, para dar lugar a tomadas de decisões, que me conduziram a ambientes bem distantes da escolarização, como cuidar de um bebê aos 17 anos de idade, no ano de 1995, mantendo um distanciamento do grande projeto que eu tinha estabelecido na minha vida de cursar técnico no magistério e seguir na carreira.

Seguindo a minha trajetória pessoal, os acontecimentos iam me afastando da formação docente do magistério e mais duas gravidezes ocorreram. Com isso, as responsabilidades de ser mãe de três filhos levaram-me à informalidade, como trabalhar em ambientes não formais. Tudo isso me distanciava do universo acadêmico, mas não neutralizou esse desejo de ingressar na educação, armazenando na minha mente a retomada aos estudos para cursar a tão sonhada graduação em pedagogia. Esse desejo nunca foi sufocado pelas circunstâncias da vida e das minhas condições materiais.

Assim, esses acontecimentos deram lugar a um cenário familiar desafiador que se materializou na criação e na formação de três filhos, que se deu com o apoio imensurável dos meus pais nesse processo de cuidados, providência financeira e formação humana.

A essa etapa descrita acima, percebo hoje que todos esses ciclos fizeram com que eu construísse elementos sólidos de valorização para cada oportunidade dada no decorrer da minha trajetória pessoal e profissional. As etapas descritas neste memorial é parte de uma responsabilidade de fazer pesquisa acadêmica a partir das coisas mais simples como também das mais complicadas.

A palavra complicada, uso para evidenciar um olhar outrora comum de ver o mundo e que mudou a partir da oportunidade de viver o universo acadêmico, a partir do contato com diversas leituras tiraram-me de uma visão romântica de ver a sociedade. Isso me possibilitou analisar o mundo e suas contradições, impedindo-me de agir criticamente em muitas situações vividas nesse processo de formação, o que me tornava uma mera espectadora da minha própria história. Segundo Borges (2015, p, 39):

Ao analisar o fenômeno, a partir desta perspectiva o mundo exterior existe, independente da consciência, porque o fenômeno é material e se encontra em constante movimento e mudança. Por isso a realidade e o ser humano estão em permanente movimento, fazendo com que transformem suas relações sociais e suas sensações, independentemente de sua vontade, e posteriormente adote uma nova consciência (Borges 2015, p. 39).

Diante da citação, observo que diante do processo formativo que vivencio hoje é possível dizer que estamos numa constante mudança, afetando a nossa própria realidade diante das relações sociais. Por isso, comumente estamos em transformação.

Sendo o mundo repleto de relações, um casamento na adolescência, que deram de frutos os meus filhos. Fatos de grandes desafios que fortaleceram as minhas decisões na trajetória pessoal, mas, de certa forma, distanciou-me do objetivo almejado de seguir na carreira docente. A inspiração teve seu início nos primeiros anos de escolarização, dada por intermédio de muitos

professores excepcionais que fizeram parte da minha formação humana, cito a professora “Francisca Chaves” da 2.^a série do ensino fundamental.

Uso as memórias mais recentes para materializar minha infância e, ao fazer esse caminho inverso, percebo que a etapa juvenil foi pergaminho para chegar nessa construção histórica e cultural, sobretudo dialética. As transformações ocorridas no curriculum de vida me trouxeram nesse universo outrora imaginável e hoje real e científico do mestrado em educação.

Não obedecendo uma ordem cronológica, com esse memorial posso trazer a escrita de Stecanela e Moraes (2009), que nos afirmam sobre as possibilidades de flexibilidade, sendo um momento de voltar para si, de pensar, refletir, retomar, recordar, reviver e por que não reafirmar certos conceitos e mudar outros.

Nesses relatos, trago saudosismo da infância vivida em uma família pequena, na qual convivi com meus pais e um irmão no município de Santarém Pará, na periferia do referido município. Residi ali depois de irmos do município de Belterra. Aos 6 anos de idade, com minha família, passamos a morar no bairro novo, Santarenzinho. Não éramos atendidos pelos serviços mais básicos como: energia, saneamento, água encanada. Contudo são fatos que não tiraram as cores da minha infância, e hoje relembro com muito saudosismo esses períodos históricos que me trazem memórias afetivas, pois contribuíram no percurso da minha formação.

Lembro das filas de pessoas em casa para pegar água, (poço artesiano) momento esperado, já que para mim era um evento, um momento de encontro, no qual eu fazia questão de me envolver nas atividades da retirada de água. Muitos eram os vizinhos que vinham pegar água, atividade realizada com leveza e inocência de uma criança.

Tais eventos levam-me a fazer a seguinte pergunta: por que sempre tive como sonho ser professora? Hoje, compreendo que sempre fez parte da minha essência: organizar, contribuir, conviver e promover melhorias na vida das pessoas que me cercam. Com essa percepção, faço essas conexões com a minha infância, com eventos que promoviam atitudes inocentes, mas já tinham uma utilidade pública e humanitária. Isso fica muito claro com a trajetória profissional que escolhi, de fazer docência.

Não posso seguir sem evidenciar meu pai, Álvaro Pereira da Silva, que nos deixou no dia 22 de abril de 2019. Ao longo da relação paterna de afeto e amor, contribuiu para o registro de memórias afetivas marcadas na minha vivência como pesquisadora. Recordo que com sua profissão levou o sustento para nosso lar, através da profissão de taxista. Sempre, de maneira muito digna, cuidou de todas as dimensões financeiras da nossa realidade, garantindo a educação e a proteção necessárias para nos constituir como sujeitos livres e motivados a seguir nesse movimento histórico e dialético.

Os primeiros passos escolares se deram na Escola Municipal União libertadora de Ensino Fundamental. Na época, em 1985, era um barracão coberto de palha, localizado na rua: 13 de maio N.º 69, bairro Santarenzinho. Lembro-me da 2.^a série do ensino fundamental, na época não entendi essa dinâmica, mas o sentimento era de satisfação pelo formato da turma. Entendo agora que fazia parte de uma proposta emergencial, porque como era um bairro novo, sem energia, nem água, havia uma carência de professores para aquele bairro. A Escola teve um papel muito relevante no desenvolvimento da comunidade.

Aquela proposta fazia parte de um ensino multisseriado, muito bem definido por Arroyo:

A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade (Arroyo, 2010, p. 16).

Nesse sistema de ensino, estudantes de séries e idades diferentes estudavam juntos com o mesmo professor, pois se tratava de uma série multisseriada que se constitui de crianças em diferentes idades.

Ampliar o entendimento nessa modalidade de ensino permitiu permanecer na escola através de Política Pública Educacional de inclusão social, vigente até hoje com outras nomenclaturas. No ano de 1997, foi expandida a estratégia metodológica do Programa Escola Ativa através de convênio com o Banco Mundial, com vistas à melhoria da formação de professores dessas classes e a melhoria da infraestrutura das escolas.

Resgatando os primeiros passos da minha escolaridade, lembro-me de uma estrutura de madeira, coberta de palha nos anos de 1985, a Escola municipal União Libertadora, cujo papel foi muito relevante no desenvolvimento da comunidade que se tornou anos depois no bairro Santarenzinho.

Com a conclusão da 5.^a série, fui estudar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Aluizio Martins no Bairro do Maracanã, onde conclui a 8.^a série, nomenclatura na época e hoje o 9.^o ano. Dando continuidade à jornada escolar, fui atendida pelo ensino público em 1995, para cursar o ensino médio, Técnico em Magistério. De certa forma, afirmou-se meu desejo de ser professora e atuar na educação.

Com esse sentimento sigo causando demanda para minhas memórias, como citei anteriormente, sem linearidade, trago a luz aos anos 2008, quando ingressei no curso de Pedagogia, pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em Santarém do Pará, através do vestibular,

Várias foram as oportunidades durante o período de formação acadêmica e de experiência profissional que se deu nos 2008, ano de início do curso de Pedagogia. Logo em 2009, comecei a trabalhar efetivamente na educação básica.

Com um semestre cursado, sai para deixar currículo e fui chamada pela Secretária Municipal de Educação (SEMED) no Município de Santarém-Pará, para atuar na docência com turmas do ensino fundamental do 5.º ao 9.º ano, com a disciplina de matemática. Um dos desafios que me convidou a estudar e aprender a matemática, disciplina da qual eu sempre fugi. Essa oportunidade se deu no ano de 2009 em uma comunidade de Santarém, na área de várzea, Comunidade da Água Preta na região do Aritapera, no oeste do Pará.

Na busca para compreender o termo várzea, trago a definição dada pela resolução do Conselho Nacional do Meio Ambiente: a várzea não é só a área alagada, razão pela qual sua proteção e/ou seu uso não podem ser circunscritos a esse limite. A resolução do Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA, na sua resolução n.º 4/85, define a várzea como “leito maior sazonal: calha alargada ou maior de um rio, ocupada nos períodos anuais de cheia”.

A descrição acima fortalece o desafio que enfrentei com as questões geográficas, bem como com o exercício da profissão e por ser meu primeiro momento em sala de aula. Tornou-se o momento mais desafiador e pude me reconectar com minha ancestralidade no campo.

Lembro com precisão dos aspectos da região, terras inundadas de água, paisagem exuberante, sendo um contraste do que tinha vivido na infância, durante as férias na casa do tio Raimundo, às margens da BR 163 no KM 43 na Comunidade Nova Aliança.

Esse contexto citado acima era um cenário totalmente diferente por se tratar de uma comunidade às margens da BR e ser um cenário sem igarapés, muito seco, um contraste da Comunidade Água Preta no Aritapera. Espaço que foi protagonista da minha primeira experiência profissional como professora da Educação Básica, contexto natural completamente diferente do conhecido por mim, por se tratar do meu encontro com a várzea, conhecida por ser constituída por áreas com vegetação e terreno que sempre sofre com enchentes ou alagamentos durante a época de grandes chuvas.

Ao descrever essa experiência profissional vivida, ainda como acadêmica de Pedagogia, me aproximou o sentimento de pertencimento, pois viver e conviver com muitas pessoas é estar com vários olhares da realidade das comunidades ribeirinhas, enquanto estava exercendo a docência na Escola Municipal Espírito Santo na Comunidade Água Preta no rio Aritapera. Foi o início de uma caminhada repleta de muitos desafios como professora da Educação Básica.

No ano de 2009 fui contratada pela Secretária Municipal de Educação (SEMED), no Município de Santarém, na coordenação da Educação dos rios, termo utilizado pela secretária. Foram anos de riquíssima experiência na várzea, construindo saberes imensuráveis.

Diante da singularidade Amazônica, articulam-se as políticas públicas específicas e os processos educativos para quem vive nas comunidades ribeirinhas do campo, compreendendo que a educação e a escola do campo é um direito humano. Assim, o ensino é realizado na maior parte por professores que vêm dos centros urbanos para atuarem nas escolas das comunidades ribeirinhas.

As comunidades distantes dos centros urbanos são ricas por ter um cenário exuberante natural, mas os/as professores/as vêm da cidade para trabalhar nas comunidades, na ausência de professores formados para atuar. Assim, professores vêm da cidade para atender as modalidades de ensino, e eu fazia parte desse contexto dos/as professores/as dos centros urbanos. Trabalhei um ano na Comunidade Água Preta, onde aprendi que, no ambiente natural, a metodologia e a didática necessitavam dialogar com os interesses culturais dos sujeitos do campo, sendo um grande desafio reconhecido por mim nessa trajetória, como professora do ensino fundamental na escola nas turmas de 4.º e 5.º ano.

Em 2010, minha segunda experiência profissional acontece. Trabalhei em uma comunidade diferente da primeira, não tinham os rios como estradas, agora as áreas planálticas eram o cenário para mais um recorte histórico das minhas vivências. A comunidade Poço Branco do Ituí, onde tive a experiência da docência na Escola Municipal São Félix, sendo anexo dela, na comunidade do Poço Branco do Ituí, com turma multisseriado, com os anos do 1º 2º 3º 4º anos.

Poço Branco do Ituí é uma comunidade criada através de um assentamento a 80 km de Santarém, constituída por familiares que cultivam pimenta do reino, hortaliças e outras produções agrícolas.

Criada nos anos 90, tem uma característica política atuante. Seus moradores buscavam se fazer presentes nas necessidades da escola, como também apoiavam os professores/as que vinham da cidade para lecionar, com a garantia da moradia, como também na ausência da merenda escolar. Os moradores se organizavam e juntos doavam alguns produtos para suprir essa necessidade, estabelecendo a união que promovia a permanência do estudante no espaço escolar, já que alimentação é imprescindível no processo educacional.

Essa ação citada anteriormente fortalecia muito a comunidade, que teve um processo formativo para mim com a experiência de lecionar em um assentamento. Os discentes participavam das tomadas de decisões, no ambiente escolar, como a escola era anexa, ficava

distante da sede, muitas situações estruturais e de recursos pedagógicos necessitavam de apoio dos comunitários que sempre estavam dispostos a contribuir para que a escola funcionasse.

Trago essa experiência, pois, hoje percebo sobretudo, que as relações de poder perpassam a escola, quando a comunidade se faz presente no contexto escolar, nas tomadas das decisões. Isso faz toda diferença na permanência dos estudantes na escola. Quanto à ausência do Estado, sabemos que, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, garantiu-se a transferência de recursos financeiros para subsidiar a alimentação escolar de todos os alunos da educação básica de escolas públicas e filantrópicas. Nem sempre isso era garantido e nessa ausência, os assentados se organizam e supriam essa demanda até chegar à merenda escolar.

Essas vivências foram me construindo como professora nas escolas em comunidades do campo entre rios, várzeas e planaltos. Fui compreendendo o ato de ensinar que elucidam nas digitais do educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997), o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, em que professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante aprendem, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

Com essa frase, compreendendo que toda a resistência se estabelecia na ação dos assentados, ao levarem um pouco de suas plantações como: melancia, jerimum, verduras, açaí atitude essas paliativamente, mas que garantiam a merenda escolar, sendo um movimento de resistência dos sujeitos no campo.

Essa vivência possibilitou maturidade e reflexão sobre as situações que se tornaria objeto de pesquisa futuramente. Hoje consigo perceber como as Políticas Públicas contribuíram para minha formação, digo isso, pois ao recordar do bolsa família, recebido em um momento em que eu não trabalhava, meus filhos tinham esses subsídios para auxiliar a permanência deles na escola, compreendo que nessa fase, as Políticas Públicas me alcançaram e contribuíram com esse momento de formação escolar dos meus filhos.

Agora sinto a necessidade de ressaltar já um momento que se deu nos anos de 2013, quando já formada, um ano depois da minha outorga, senti a necessidade de ir para outra cidade, um município do Estado do Pará, pertencente à mesorregião do Sudeste Paraense e sede da microrregião de Parauapebas- Pá, a mesma localiza-se no norte brasileiro, a distância é de 700 km até a capital Belém.

Neste novo desafio, após muitas buscas, cinco meses depois da minha chegada no município, finalmente consegui contrato em um processo seletivo, me permitindo atuar nas Secretarias: Municipal e Estadual de Educação (SEMED) e (SEDUC), como professora e

coordenadora pedagógica nas escolas de Parauapebas. Essa mudança de município foi um divisor de águas na minha vida. Neste período, tive a oportunidade de trabalhar e buscar mais qualificação, cursei a 2.^a graduação em filosofia pela Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA), pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, conforme a resolução 02 de 26 de junho 1997, e CNE/MEC n.º 02/2015, dando-me a habilitação para atuar como professora de filosofia no ensino médio. Em 2019, o processo seletivo conduzindo-me ao desafio da pesquisa sobre o objeto que me trouxe ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Vou começar essa fase descrevendo Marx: assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela sua consciência de si. É preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (Marx, 1971, p. 29). Essa afirmação nos leva a refletir sobre as relações de poder e as nossas condições materiais, são como caminhos desafiadores que precisam ser reconhecidos por nós mesmos, entendendo nossas possibilidades de mudanças e as barreiras que precisamos transpor para combater projetos de exploração social, força de trabalho dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, bem como da tentativa de ocultar as contradições e as lutas de classe durante os processos históricos por eles vividos.

INTRODUÇÃO

Vivemos tempos de mudanças, por isso, o entendimento da função do Estado e dos anseios educacionais também muda ao longo da história. Pensar nas Políticas Públicas da Educação, obviamente nos reporta a momentos históricos de um país e do mundo, o que nos permite a interpretação dos momentos vividos.

Especificamente no Brasil, a implantação dessas Políticas Públicas acontece através de uma organização pedagógica nacional, na qual são apresentadas temáticas para discussões que possam garantir uma educação alicerçada pela legislação e pela participação da sociedade como um todo, a exemplo de educadores, estudantes, pais e governo. Comumente, as Políticas Públicas Educacionais têm gêneses nas lutas dos movimentos sociais, que se tornam leis votadas pelo poder legislativo nas esferas federal, estadual e municipal.

De acordo com essas mudanças, vamos buscar fazer uma discussão sobre a política pública que se efetiva no Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME). No formato de módulos atuante nas regiões amazônicas paraenses, mas o foco da pesquisa aqui apresentada é especificamente no município de Santarém, buscando analisar os aspectos históricos desta política no intuito de estudar se é uma política de estado ou de governo?

Tal inquietação surgiu a partir das experiências como docente da disciplina de filosofia para estudantes matriculados no Ensino Médio, durante o período de 5 de outubro de 2019 a 15 de março de 2022, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Felipe, localizada no bairro da Matinha, Santarém-Pará, nas turmas anexas do 1.º, 2.º e 3.º anos, nas comunidades atendida pelo Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME). Essa modalidade de Ensino desempenha um papel fundamental na concepção inicial desta pesquisa, gerando reflexões e questionamentos que gradualmente tomaram forma ao longo das subsequências de discussões.

Assim, a pesquisa realizada tem como questões norteadoras as seguintes: Qual a base teórica que sustenta as Políticas Públicas da Educação e Educação do Campo? Quando surgiu a política do SOME no Pará/Santarém? Como ocorre a Política do SOME desafios e democratização do ensino médio nas Escolas do Campo em Santarém/PA? Qual a relação do SOME com os aspectos legais da Educação das Escolas do Campo e com a Educação do Campo em Santarém/PA?

Para responder tais questionamentos, optou-se em ter o seguinte problema: Por que o Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) na Amazônia Paraense se consolida como política pública de atendimento aos sujeitos do campo?

Buscar responder a esse questionamento permitirá levantar dados relacionados ao ensino no estado do Pará, especificamente no município de Santarém, como também as leis e resoluções que permitiram expandir o ensino modular nas comunidades do município, no ano de 1991.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) enquanto Política Pública Educacional no município de Santarém, no Estado do Pará. Para alcançar esse objetivo, serão desenvolvidos os seguintes: 1) Estudar a base teórica que sustenta as Políticas Públicas da Educação e Educação do Campo; 2) Historicizar quando surgiu a política do SOME no Pará/Santarém; 3) Investigar a política do SOME desafios e democratização do ensino médio nas Escolas do Campo em Santarém/PA.

As análises dessa pesquisa se dão à luz do materialismo histórico-dialético, partindo do desafio metodológico de explicar o objeto de pesquisa que se materializa na política pública educacional existente no estado do Pará, Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME).

Na concepção materialista histórico-dialético de Marx e Engels (2018), tudo que nos cerca tem existência material concreta e real e tudo que passa a ser conhecido pelo sujeito, através do conhecimento, automaticamente nas suas múltiplas determinações, precisam ter como meta a reprodução do real e o desafio nesse processo é transpor as aparências do fetichismo das coisas e alcançar a essência. Nesta perspectiva, a pesquisa buscará parte de um todo na compreensão de concepções de Estado e de Políticas Públicas no contexto Amazônico, especificamente o Sistema Organizacional Modular de Ensino.

A pesquisa de cunho bibliográfica e documental propõe para este estudo quatro fases interligadas, sendo a primeira fase conduzida uma revisão bibliográfica, esta revisão abrangerá autores como: Arroyo (2010), Borges (2015), Carnoy (1994), Castro (2023), Corrêa (2019), Demo (2008), Fanon (1961), Ghedin (2012), Lefebvre (1995), Ilma (1990), Lüdke, (1986), Neto (1998), Netto 2011), Pereira (2016), Rodrigues (2018), Santos (2001), Silva (2007) Tavares Neto (1998), entre outros autores de artigos científicos, teses, dissertações e outras publicações pertinentes relacionadas à Política Pública Educacional do Estado do Pará, com foco específico do (SOME) e na Educação do Campo.

Na segunda fase, será realizada a análise documental de documentos oficiais como: Lei n.º 5.692/71, LDB 9.394/96, resoluções emitidas pelo Conselho Estadual de Educação. Entre elas, a Resolução n.º 161/1982, Resolução n.º 135, de 18/04/1991; pela Seduc, com a Resolução n.º 116/1993, e Resolução n.º 02 e Documento Curricular do Pará (DCEPA), Proposta Pedagógica Curricular (PPC), Sistema Organizado Modular Ensino, Relatórios. Esta etapa é

vital para abarcar a relação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo com os documentos da política do SOME em Santarém.

Diante dos estudos bibliográficos e dos documentos, faremos as análises dos dados tendo como fundamento o Materialismo Histórico-Dialético, especificamente as seguintes categorias: Totalidade e Contradições. A pesquisa tem como foco responder por que o Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) na Amazônia Paraense se consolida como política pública de atendimento aos sujeitos do campo?

I SEÇÃO: OS TEÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A interseção entre teoria e prática nas políticas públicas da Educação do Campo é uma área de estudo que demanda uma compreensão aprofundada e crítica. Ao abordar a primeira questão norteadora - "Qual a base teórica que sustenta as políticas públicas da educação e Educação do Campo?", a seção inicial deste trabalho busca lançar luz sobre o arcabouço conceitual que fundamenta a formulação e a implementação dessas políticas. Dessa forma, ao desvendar a complexa relação entre teoria e prática, é possível criar um alicerce sólido para o entendimento das dinâmicas educacionais no contexto do campo.

No desenvolvimento desta seção, é essencial questionar se as políticas públicas para a Educação do Campo são de cunho estatal ou governamental. Este é um ponto de partida crucial, pois determina não apenas a origem, mas também os princípios orientadores dessas políticas. Analisar a distinção entre o papel do Estado e do governo oferece percepções valiosas para entender as nuances que envolvem a implementação efetiva dessas medidas, destacando os desafios e as oportunidades inerentes a cada abordagem.

Além disso, faz-se necessário lançar um olhar crítico sobre a realidade amazônica ao explorar a relação entre Educação do Campo e as políticas públicas. Este enfoque regional contextualiza as discussões teóricas e reconhece a diversidade geográfica e cultural que caracteriza o campo amazônico. A complexidade dessa realidade específica destaca-se como um microcosmo representativo, permitindo uma análise aprofundada das dinâmicas entre políticas educacionais e a peculiaridade do contexto amazônico.

Portanto, a presente seção almeja estabelecer um marco conceitual, fundamentado nas contribuições de teóricos que se debruçam sobre as políticas públicas para a Educação do Campo. Ao abordar as dimensões estatais e governamentais, bem como, ao considerar a realidade amazônica, busca-se compreender as bases teóricas e as implicações práticas dessas políticas, contribuindo para um entendimento mais abrangente e crítico desse complexo campo de estudo.

1.1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO E DE GOVERNO NA EDUCAÇÃO

Nessa etapa do trabalho, é necessário tratarmos sobre os seguintes pontos a seguir: Sociedade capitalista na contemporaneidade; O papel das Políticas Públicas na Educação; Políticas de Estado e Política de Governo.

1.1.1. A sociedade capitalista na contemporaneidade²

A sociedade capitalista na contemporaneidade é um fenômeno complexo e multifacetado que demanda uma análise crítica e sistemática para compreender suas diversas dimensões. Essa estrutura social está intrinsecamente ligada aos processos econômicos, políticos e culturais que moldam a realidade em que vivemos. Conforme afirma Saviani (2014, p. 45), "a sociedade capitalista, ao estruturar-se em torno da produção de mercadorias, estabelece relações sociais que influenciam não apenas a esfera econômica, mas permeiam todas as instâncias da vida social".

Nesse contexto, a compreensão da sociedade capitalista contemporânea requer uma análise aprofundada das transformações que ocorreram ao longo do tempo. Em sua obra clássica, Freire (2021, p. 102) destaca que "o capitalismo, ao longo de sua história, passou por diferentes fases, cada uma marcada por rearranjos econômicos e sociais que impactaram diretamente as relações entre as classes". Essas transformações são evidenciadas, por exemplo, pela transição de uma economia industrial para uma economia globalizada, na qual a produção e o consumo ultrapassam fronteiras nacionais.

No âmbito econômico, a sociedade capitalista contemporânea se caracteriza pela busca incessante pelo lucro e pela maximização da produção. Conforme salienta Marx (2018, p. 92), "o modo de produção capitalista, ao subordinar todas as atividades à lógica do mercado, cria uma dinâmica em que a acumulação de capital se torna o objetivo central". Essa lógica impulsiona a constante inovação tecnológica e a exploração de novos mercados, resultando em mudanças rápidas e profundas na estrutura produtiva.

No entanto, é crucial ressaltar que essa dinâmica capitalista não se restringe ao âmbito econômico, se estende também ao campo político. A influência do poder econômico sobre as instituições políticas é evidente, como aponta Bourdieu (2018, p. 76): "A sociedade capitalista não se organiza apenas em torno das relações de produção, mas também das relações de poder que garantem a reprodução das desigualdades". Nesse sentido, as decisões políticas refletem interesses econômicos dominantes, perpetuando as desigualdades sociais.

A globalização, por sua vez, é um fenômeno intrínseco à sociedade capitalista contemporânea. Na visão de Harvey (2016, p. 28), "a globalização é um processo complexo que envolve a intensificação das interconexões e interdependências entre os diferentes países,

² Por sociedade contemporânea compreendemos "[...] um desdobramento, em autorreferência, da tradição moderna industrial; a transformação da modernidade por dentro de si mesma [...] que, no entanto, não deixa de promover mudanças estruturais na centralidade das sociedades ocidentais" (IANNI, 2013, p. 43-44).

impulsionado principalmente pelo capital financeiro". Essa interconexão global tem impactos significativos em diversas esferas, desde a economia até a cultura, gerando uma interdependência que pode resultar em desequilíbrios e assimetrias entre nações.

No campo cultural, a sociedade capitalista contemporânea também exerce sua influência, moldando valores, comportamentos e modos de vida. A cultura de consumo, por exemplo, é um elemento marcante desse contexto. Como assinala Bauman (2018, p. 115), "a sociedade de consumo promove a busca constante por novos produtos, criando um ciclo de obsolescência programada que alimenta a incessante necessidade de consumir". Essa lógica contribui para a formação de identidades centradas no consumo, em que o valor das pessoas é medido pela capacidade de adquirir bens e serviços.

Ao abordar a educação na sociedade capitalista contemporânea, é possível identificar uma série de desafios e contradições. Saviani (2014, p. 78) destaca que "a educação, ao mesmo tempo em que é apresentada como um meio de ascensão social, reproduz as desigualdades existentes na estrutura social". Isso ocorre porque o sistema educacional reflete as disparidades econômicas, favorecendo aqueles que têm maior acesso a recursos e oportunidades.

Diante desse cenário, é importante questionar as bases do sistema capitalista e suas implicações para a sociedade contemporânea. Para Santos (2018, p. 63), "é necessário repensar os paradigmas que sustentam o capitalismo, considerando alternativas que promovam uma distribuição mais justa dos recursos e uma participação mais equitativa na tomada de decisões". Essa reflexão transcende as esferas econômicas e políticas, abrangendo também as dimensões éticas e sociais que permeiam a vida em sociedade.

A sociedade capitalista na contemporaneidade é um fenômeno complexo que se manifesta em diversas dimensões da vida social. Se, por um lado, a dinâmica capitalista impulsiona o desenvolvimento econômico e tecnológico, por outro, ela também gera desigualdades profundas e impactos negativos nas esferas política, cultural e educacional. Diante desses desafios, promove-se uma análise crítica e sistemática do sistema capitalista, visando compreender suas dinâmicas e buscar alternativas que promovam uma sociedade mais justa e equitativa.

A persistência das desigualdades sociais na sociedade capitalista contemporânea não se limita apenas à distribuição desigual de recursos educacionais. Ela se estende ao mercado de trabalho, em que as disparidades salariais entre diferentes estratos sociais se perpetuam. Conforme assinala Piketty (2018, p. 209), "a concentração de renda é um fenômeno intrínseco ao sistema capitalista, resultando em uma elite que detém a maior parte da riqueza, enquanto a maioria enfrenta condições econômicas desfavoráveis". Essa concentração de recursos cria

barreiras significativas para a mobilidade social e contribui para a reprodução das desigualdades ao longo das gerações.

Na esfera política, a sociedade capitalista contemporânea enfrenta desafios relacionados à representatividade e à participação cidadã. A influência do poder econômico sobre as decisões políticas pode minar a democracia, como alerta Arendt (2018, p. 132): "A dominação do capital sobre a política compromete a esfera pública, transformando-a em um teatro de interesses privados, em detrimento do bem comum". Esse fenômeno suscita questionamentos sobre a efetividade dos processos democráticos em um contexto em que o acesso ao poder é condicionado pela capacidade econômica.

Outro aspecto a considerar é a relação entre a sociedade capitalista e os desafios ambientais. A busca incessante por crescimento econômico resulta em práticas predatórias ao meio ambiente. Na visão de Leff (2016, p. 74), "o capitalismo contemporâneo, ao colocar a natureza como uma mercadoria, contribui para a degradação ambiental e a exaustão dos recursos naturais". Essa exploração insustentável coloca em risco a biodiversidade, também o equilíbrio do planeta, evidenciando a necessidade de repensar os fundamentos do sistema econômico vigente.

Além disso, a sociedade capitalista contemporânea enfrenta desafios éticos relacionados às práticas empresariais e ao consumismo desenfreado. A perspectiva utilitarista prevalece, priorizando o lucro em detrimento do bem-estar social. Como pondera Rawls (2018, p. 89), "a justiça social requer a promoção do bem comum, considerando não apenas os interesses individuais, mas também os impactos das decisões sobre toda a sociedade". Diante disso, a busca por modelos econômicos mais éticos e sustentáveis torna-se essencial para enfrentar os dilemas éticos inerentes à sociedade capitalista.

A tecnologia, enquanto impulsionadora do progresso na sociedade contemporânea, também apresenta desafios no contexto capitalista. A automação e a inteligência artificial, por exemplo, transformam os modos de produção, impactando diretamente o emprego e a renda de diversos setores. Nas palavras de Rifkin (2015, p. 112), "a revolução tecnológica, ao aumentar a eficiência da produção, cria simultaneamente desafios sociais relacionados ao desemprego estrutural e à necessidade de requalificação profissional". Essa dinâmica tecnológica exige uma reflexão sobre como conciliar avanços tecnológicos com a preservação dos direitos e da dignidade dos trabalhadores.

No âmbito cultural, a sociedade de consumo continua a influenciar profundamente os valores e comportamentos. A publicidade e os meios de comunicação desempenham um papel crucial na criação de desejos e de padrões de consumo. Conforme destaca Debord (2020, p. 33),

"a sociedade do espetáculo promove uma alienação cultural, em que a experiência direta é substituída pela representação mediada, contribuindo para a superficialidade das relações sociais". Essa lógica consumista molda as aspirações individuais, ao mesmo tempo que impacta a construção de identidades coletivas.

No campo educacional, a influência da sociedade capitalista se reflete na mercantilização do conhecimento. A busca por diplomas e por certificações se sobrepõe à formação integral dos indivíduos. Nóvoa (2015, p. 46) alerta para a necessidade de repensar o papel da educação na sociedade contemporânea, destacando que "a educação deve ser um processo emancipatório, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na transformação social". Isso implica desafiar as estruturas tradicionais e promover uma educação que vá além da mera preparação para o mercado de trabalho.

Diante desse panorama, é evidente que a sociedade capitalista na contemporaneidade enfrenta uma série de desafios e contradições. A compreensão dessas questões demanda uma abordagem interdisciplinar, integrando análises econômicas, políticas, culturais e éticas. A busca por alternativas e transformações estruturais torna-se crucial para mitigar os impactos negativos do sistema capitalista e construir uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

A sociedade capitalista na contemporaneidade, ao confrontar-se com esses desafios multidimensionais, também experimenta mudanças na esfera das relações sociais. A emergência das redes sociais digitais, por exemplo, transforma a maneira como as pessoas se conectam e interagem. Castells (2019, p. 56) argumenta que "a sociedade em rede redefine os padrões de comunicação e sociabilidade, permitindo uma conexão global, mas ao mesmo tempo desafiando as estruturas tradicionais de pertencimento e identidade". Assim sendo, as relações sociais, antes moldadas predominantemente pelos espaços físicos, agora são permeadas por interfaces digitais, impactando a construção de identidades individuais e coletivas.

O fenômeno da polarização política é outro aspecto que merece destaque ao analisarmos a sociedade capitalista contemporânea. As divergências ideológicas acentuam-se, alimentadas por discursos extremistas que encontram espaço nos meios de comunicação. Arendt (2016, p. 134) chama a atenção para o perigo da manipulação política, destacando que "a polarização extrema ameaça a esfera pública, minando a possibilidade de diálogo e deliberação, essenciais para uma democracia saudável". A polarização reflete as desigualdades sociais, contribui para a erosão do tecido social, dificultando a construção de consensos e soluções coletivas.

No contexto da globalização, a mobilidade humana torna-se um fenômeno marcante, com implicações sociais, econômicas e culturais. A migração, impulsionada por desigualdades regionais, conflitos e busca por melhores condições de vida, redefine as dinâmicas sociais. Para

Bauman (2018, p. 103), "a mobilidade global cria sociedades líquidas, onde as fronteiras se tornam mais fluidas, desafiando noções tradicionais de identidade e pertencimento". Essa mobilidade ainda traz à tona questões relacionadas à diversidade cultural e aos desafios da convivência pacífica em uma sociedade cada vez mais plural.

No âmbito da saúde mental, a sociedade capitalista contemporânea enfrenta preocupações crescentes. O ritmo acelerado, as pressões profissionais e a busca incessante por sucesso contribuem para o estresse e a ansiedade generalizada. Essa reflexão destaca a importância de considerar os aspectos econômicos e as dimensões sociais na promoção do bem-estar e da saúde mental.

A crescente conscientização ambiental na sociedade contemporânea representa um fenômeno importante. Movimentos como o ambientalismo e a busca por práticas sustentáveis refletem uma mudança nas percepções e nos valores coletivos.

As manifestações culturais contemporâneas também desempenham um papel na configuração da sociedade capitalista. A arte, o cinema e a música, por exemplo, refletem e, por vezes, contestam os valores predominantes. Bourdieu (1980, p. 92) destaca que "a cultura, ao mesmo tempo em que reproduz as hierarquias sociais, pode ser uma forma de resistência e crítica". A análise da sociedade capitalista contemporânea deve levar em consideração os aspectos estruturais, as expressões culturais que influenciam e são influenciadas por essa realidade complexa.

Ao refletirmos sobre a sociedade capitalista na contemporaneidade, é essencial reconhecer que as transformações em curso não são determinísticas. O papel dos indivíduos, das instituições e das decisões políticas é fundamental na configuração do futuro. A complexidade desse panorama exige abordagens holísticas e colaborativas, considerando as interconexões entre os diversos elementos que compõem a sociedade.

Diante das interconexões é necessário tratar sobre o papel das políticas públicas em educação, como veremos a seguir.

1.1.2. O papel das Políticas Públicas na Educação

A discussão acerca do papel das Políticas Públicas na educação revela-se essencial para compreendermos os rumos do desenvolvimento social e intelectual de uma nação. Conforme afirmou Paulo Freire (2020, p. 42), "a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo." É imperativo considerar as políticas públicas como instrumentos-chave para promover uma transformação significativa na educação. Estas, quando

bem concebidas e implementadas, têm o potencial de moldar indivíduos, além de ampliar o panorama educacional de um país como um todo.

Entretanto, ao analisarmos a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, percebemos que a efetividade dessas iniciativas esbarra em desafios estruturais. Para compreender esse cenário, é pertinente recorrer às palavras de Anísio Teixeira (2019, p. 78), "a Educação é antes de tudo uma arte." É crucial que as Políticas Públicas sejam concebidas como expressões dessa arte, levando em consideração as nuances culturais, sociais e econômicas que permeiam o ambiente educacional.

O financiamento adequado é um dos pilares essenciais para a implementação bem-sucedida de políticas educacionais. No entanto, conforme aponta Saviani (1986, p. 112), "o sistema educacional brasileiro é marcado por desigualdades de recursos". A disparidade na distribuição de verbas compromete diretamente a qualidade do ensino, perpetuando um ciclo de desigualdade que prejudica as camadas mais vulneráveis da sociedade. É imperativo que as políticas públicas se atentem à equidade no financiamento, promovendo um ambiente propício para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica.

Outro aspecto a ser considerado na análise das Políticas Públicas educacionais é a formação e a valorização dos profissionais da educação. De acordo com Nóvoa (2019, p. 56), "a qualidade da educação depende, em grande medida, da qualidade dos professores." Assim, é fundamental que as políticas públicas invistam na capacitação contínua dos docentes, proporcionando-lhes condições adequadas de trabalho e reconhecimento profissional. Somente dessa forma será possível garantir uma educação de qualidade e, por conseguinte, contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A flexibilidade e a adaptabilidade das Políticas Públicas também emergem como elementos cruciais para uma educação eficaz. Como ressalta Gadotti (2019, p. 134), "a educação é um fenômeno cultural, e as políticas educacionais devem ser construídas considerando a diversidade cultural." As políticas devem se adequar às peculiaridades regionais, valorizando a pluralidade de contextos e experiências. Uma abordagem única e centralizada pode resultar em falhas na implementação e, conseqüentemente, no alcance dos objetivos propostos.

As Políticas Públicas na área educacional, de acordo com Arroyo (2015, p. 89), devem ter ações que entendam que "a escola deve ser um espaço para todos, sem exceção." A promoção da inclusão não se limita à presença física dos estudantes, engloba em especial a adaptação de metodologias e de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas

de cada estudante. É papel das políticas públicas assegurar que a educação seja um direito universal, garantindo oportunidades iguais a todos os cidadãos, independentemente de suas diferenças individuais. Conforme a Constituição Federal de 1988:

Artigo 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Por seu turno, a LDB n.º 9.394/96 esclarece que:

Artigo 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; **Artigo 4º:** "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Diante disso, o papel das Políticas Públicas na educação é complexo, demandando uma abordagem integrada e sensível às especificidades do contexto educacional, como destacou Freire (2014, p. 91), "a educação é um ato de amor, e, por isso, um ato de coragem". As políticas públicas, nessa concepção, demandam ações formuladas e implementadas com coragem e comprometimento, visando promover uma educação que seja verdadeiramente transformadora e inclusiva.

A internacionalização da educação é um fenômeno contemporâneo que demanda a atenção das políticas públicas, posto que, "o mundo está cada vez mais interconectado" (Appadurai, 2016, p. 102). Por isso, Políticas que promovem parcerias internacionais, intercâmbios culturais e adaptação de métodos pedagógicos inovadores, provenientes de diferentes contextos, contribuem para preparar os estudantes para os desafios globais do século XXI.

Vale ressaltar que a interconectividade pode resultar em desigualdades e problemas adicionais para os sistemas educacionais, principalmente nos países em desenvolvimento, já que a desigualdade em termos de acesso de uma minoria de estudantes com melhores recursos financeiros e acesso a programas específicos pode se beneficiar de políticas públicas voltadas para a internacionalização da educação, como parcerias internacionais e intercâmbios culturais.

Por outro lado, muitos alunos de áreas mais pobres ou instituições menos favorecidas podem ter menos chances de participar desses programas, aumentando ainda mais as disparidades educacionais.

Impacto cultural, adaptação e o desafio de incorporar métodos pedagógicos inovadores de diferentes contextos culturais é outro contraponto significativo. Devido a diferenças políticas, sociais e culturais, o que funciona bem em uma nação ou cultura pode não funcionar bem em outra. Os conflitos e a perda da identidade cultural local podem surgir como resultado da imposição de modelos educacionais externos.

Embora a internacionalização da educação possa preparar os alunos para desafios em todo o mundo, carece de políticas públicas projetadas para garantir sustentabilidade ao longo do tempo, equidade e respeito às culturas locais.

A temporalidade das políticas públicas é um aspecto negligenciado. Como salientou Pimenta (2016, p. 89), "a continuidade é fundamental para o sucesso das políticas educacionais". A implementação de medidas de curto prazo, sem uma visão de médio e longo prazo, pode resultar em soluções superficiais e pouco duradouras. A construção de políticas educacionais eficazes requer um comprometimento a longo prazo, acompanhado de monitoramento constante e ajustes conforme as necessidades emergentes.

A participação da sociedade civil é um componente essencial para o sucesso das políticas públicas na educação. Dagnino (2014, p. 76) apresenta a sociedade civil como coautora das Políticas Públicas. Isso porque a construção de políticas participativas, que envolvem diferentes segmentos da sociedade, contribui para a legitimação das ações governamentais e para a promoção de uma educação mais democrática e plural.

As Políticas Públicas na educação devem ser encaradas como um processo dinâmico e contínuo, capaz de se adaptar às transformações sociais e às demandas emergentes, o que para Gramsci (2019, p. 121) se evidencia quando afirma: "a educação deve ser entendida como prática social". As políticas públicas devem ser orientadas pela compreensão da educação como um fenômeno intrinsecamente ligado à sociedade, refletindo suas demandas e contribuindo para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

A importância da educação básica é incontestável quando se discute Políticas Públicas na área educacional, como ressaltou Frigotto (2015, p. 72), "a educação básica é o pilar fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária." Investir na qualidade e acessibilidade da educação desde os primeiros anos de formação é crucial para garantir uma base sólida e preparar os cidadãos para os desafios da vida acadêmica e profissional. Políticas que promovam a universalização do acesso à educação básica e busquem a melhoria constante

dos padrões de ensino são indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A cooperação entre os Entes Federativos é um elemento determinante para o sucesso das políticas públicas educacionais. Conforme ressaltou Davies (2014, p. 102), "a colaboração entre União, estados e municípios é fundamental para a efetividade das ações." A integração de esforços e a construção de um sistema educacional coeso demandam a superação de barreiras burocráticas e a promoção de um diálogo constante entre os diferentes níveis de governo.

Portanto, as Políticas Públicas na educação devem ser norteadas por uma visão holística, abrangendo desde a educação básica até a formação técnico-profissional, e considerando a diversidade de contextos e necessidades. A construção de uma sociedade mais justa e igualitária passa inexoravelmente pela implementação de políticas públicas educacionais eficazes, que atendam às demandas emergentes e promovam o pleno desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade como um todo. A compreensão de que a educação é um fenômeno intrinsecamente ligado à sociedade, exigindo a participação ativa da comunidade, a constante avaliação e o ajuste das políticas implementadas, emerge como uma premissa fundamental para promover uma educação transformadora, inclusiva e de qualidade.

1.1.3. Políticas de Estado e Política de Governo

A distinção entre políticas de estado e política de governo é crucial para compreender a dinâmica e a estabilidade das ações governamentais em uma sociedade. Enquanto as políticas de estado são estruturas fundamentais que perduram além dos mandatos políticos, as políticas de governo são conjunturais, moldadas pela agenda e pela ideologia do governo vigente. Como destaca Arretche (2018, p. 45), "as políticas de estado são como alicerces, moldando o panorama social, enquanto as políticas de governo são como estruturas temporárias, moldadas pelas circunstâncias políticas do momento".

A estabilidade das políticas de estado é essencial para assegurar a continuidade e a coerência nas ações governamentais ao longo do tempo. Autores clássicos da educação brasileira, como Anísio Teixeira, enfatizam a importância de políticas de estado para o desenvolvimento sustentável da educação. Teixeira (2019, p. 112) argumenta que "uma política educacional consistente, enraizada na legislação e nos princípios básicos da sociedade, é o alicerce para uma nação que busca o progresso". A partir disso, as políticas de estado proporcionam estabilidade e previsibilidade, permitindo que os diferentes governos construam sobre uma base sólida.

No entanto, a distinção entre políticas de estado e política de governo não é sempre clara na prática. Muitas vezes, a instabilidade política pode resultar na descontinuidade de políticas essenciais para o desenvolvimento social, o que torna consistente a análise proposta por Saes (2021, p. 78) quando destaca que "a permeabilidade entre políticas de estado e política de governo é uma fonte de fragilidade nas estruturas institucionais". A falta de comprometimento com políticas de estado pode levar a mudanças abruptas, prejudicando a implementação efetiva de medidas essenciais para o progresso social.

Além disso, compreende-se que a dinâmica entre políticas de estado e política de governo não é estática. As mudanças sociais, econômicas e políticas exigem ajustes e adaptações nas políticas públicas. Conforme aponta Davies (2014, p. 56), "a flexibilidade para adaptação é essencial para garantir que as políticas de estado continuem a atender às necessidades da sociedade em constante evolução". A capacidade de ajustar as políticas de governo às demandas emergentes é um indicador da resiliência do sistema político em face de desafios e transformações.

Uma análise crítica das políticas de estado e da política de governo revela que a interação entre essas esferas pode gerar tensões. A busca por popularidade ou a pressão de grupos de interesse pode levar os governos a desviarem-se das políticas de estado consolidadas. Faoro (2020, p. 92) adverte que "a política de governo, guiada por interesses imediatos, pode desviar-se dos princípios estabelecidos pelas políticas de estado, comprometendo a integridade do sistema político".

Outro aspecto crítico a ser considerado é a influência das conjunturas políticas na formulação e na implementação das políticas públicas. Autores como Bobbio (2019, p. 34) destacam que "a política de governo é frequentemente moldada por fatores contingentes, como crises econômicas ou pressões populares, o que pode resultar em decisões que não refletem necessariamente as demandas de longo prazo da sociedade". Essa volatilidade pode comprometer a eficácia das políticas públicas, impedindo a construção de um arcabouço sólido e consistente ao longo do tempo.

Em um contexto democrático, a relação entre políticas de estado e política de governo também envolve a participação da sociedade na definição das agendas políticas. A compreensão da dinâmica entre essas esferas é essencial para fortalecer a democracia e garantir a representatividade das políticas públicas. Salienta Dahl (2014, p. 121), "a participação popular na definição das políticas de estado é um elemento-chave para assegurar que as decisões governamentais reflitam os interesses e valores da sociedade".

A perpetuação das políticas de estado requer um comprometimento sólido e contínuo dos políticos, transcendentemente às mudanças de governo. No entanto, a realidade mostra que a transição entre diferentes gestões resulta em alterações abruptas, comprometendo a efetividade das Políticas Públicas. No entender de Davies (2014, p. 189), "a instabilidade política pode servir como um entrave ao desenvolvimento, uma vez que as mudanças frequentes nas políticas de governo podem gerar descontinuidade e impedir a consolidação de conquistas sociais".

A relação entre políticas de estado e política de governo também se desdobra na esfera econômica. Autores contemporâneos, como Bresser-Pereira (2016, p. 122), argumentam que "a estabilidade econômica é condição *sine qua non* para o sucesso das políticas de estado, visto que flutuações econômicas significativas podem fragilizar as bases sobre as quais tais políticas são construídas". Assim, a implementação eficaz de políticas públicas requer comprometimento político, além de um movimento social que leve as pautas capazes de minimizar as distâncias presentes da classe trabalhadora e a classe capitalista que detém os meios de produções.

No âmbito das políticas sociais, a distinção entre políticas de estado e política de governo adquire contornos específicos. Autores como Santos (2021, p. 88) destacam que "a promoção da justiça social e a redução das desigualdades devem ser incorporadas como princípios fundamentais nas políticas de estado, independentemente das ideologias partidárias dos governos". A garantia de direitos sociais como saúde, educação e assistência social demanda um comprometimento contínuo com políticas de estado que transcendam os interesses temporais dos diferentes governos.

É importante reconhecer que a rigidez excessiva nas políticas de estado pode conduzir à ineficácia, especialmente em um cenário dinâmico e em constante transformação. Nesse sentido, autores como Peters (2019, p. 104) asseveram que "a adaptabilidade é uma característica essencial das políticas públicas, e a capacidade de reforma e ajuste é crucial para enfrentar os desafios emergentes". Equilibrar a estabilidade das políticas de estado com a flexibilidade necessária para enfrentar as demandas e as crises que surgem ao longo do tempo deve ser prioridade, para que as políticas possam se fortalecer, utilizando dessa adaptabilidade para fortalecer os movimentos sociais e não contribuir com essa desigualdade econômica.

A participação da sociedade civil no processo decisório é um elemento fundamental para fortalecer a legitimidade e a eficácia das políticas públicas. Autores como Freire (2021, p. 65) ressaltam que "a construção de políticas de estado inclusivas requer um diálogo constante e democrático com a sociedade, assegurando que as decisões reflitam a diversidade de interesses e perspectivas presentes na comunidade". A transparência e a participação cidadã

são, portanto, peças-chave para garantir que as políticas de estado sejam representativas e respondam às reais necessidades da população.

Em um contexto globalizado, a interconexão entre as políticas de estado nacionais e as demandas internacionais também devem ser consideradas. A influência de organismos internacionais, acordos comerciais e tratados podem impactar diretamente as políticas de estado de um país. Para Santos (2014, p. 112), "a integração global exige uma abordagem cuidadosa para equilibrar as demandas internas com as pressões externas, garantindo que as políticas de estado não comprometam a soberania e o desenvolvimento nacional".

Um desafio recorrente é a necessidade de coordenar esforços entre diferentes esferas de governo. A descentralização administrativa no Brasil destaca a importância da cooperação entre União, estados e municípios na implementação de Políticas Públicas. Ribeiro (2018, p. 89) entende que "a falta de alinhamento e cooperação entre essas esferas pode resultar em lacunas na execução das políticas de estado, comprometendo a integralidade das ações governamentais". A busca por uma governança cooperativa se torna essencial para superar desafios regionais e locais.

Diante do exposto, é possível dizer que a política pública de estado busca a promoção da justiça social, combatendo as desigualdades existentes na sociedade e precisam ser incorporadas como princípios fundamentais nas políticas públicas, independentemente de qual partido político está no poder. Contudo, dependendo da gestão, a política de estado pode sofrer retrocesso ou avanço nos investimentos, nas discussões e na expansão social. A partir dessa análise, o que se diferencia da política de governo, como bem apontou Davies (2014, p. 189), é que "a instabilidade política pode servir como um entrave ao desenvolvimento, uma vez que as mudanças frequentes nas políticas de governo podem gerar descontinuidade e impedir a consolidação de conquistas sociais", sendo umas das fragilidades existentes nas políticas de governos.

1.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE AMAZÔNICA

Educação do Campo e as Políticas Públicas no contexto Amazônico têm sido pauta de muitas conferências, seminários, fóruns e discussões em todo país. Assim, a Educação do Campo é um conceito que, ao longo das décadas, vem ressignificando uma educação que não era pensada para o campo e para os sujeitos, desconsiderando seus saberes e suas particularidades. Essas lutas buscam a valorização da cultura e da identidade camponesa, que

historicamente foi negligenciada pelo sistema educacional brasileiro. Na Região Amazônica, a realidade da Educação do Campo apresenta particularidades, em virtude das especificidades geográficas, culturais e econômicas. Pela perspectiva de Souza (2021), a educação no campo na Amazônia precisa ser pensada de forma integrada com as questões ambientais, para que se possa garantir a sustentabilidade econômica e a preservação do meio ambiente.

Para promover a valorização da cultura e da identidade camponesa na Amazônia, a Educação do Campo deve levar em consideração a relação dos povos do campo com o meio ambiente. A Amazônia é uma região de grande riqueza e de diversidade ambiental, mas que também enfrenta desafios em relação à preservação e à sustentabilidade. Nesse âmbito, a educação deve ser um instrumento para a formação de uma consciência crítica e responsável em relação ao meio ambiente, promovendo práticas sustentáveis e preservação da biodiversidade.

A Educação do Campo na Amazônia deve considerar as demandas específicas da região em relação à produção agrícola e à economia local. Segundo Borges *et al.* (2022), a educação deve estar voltada para a formação de um pensamento crítico e reflexivo em relação à realidade socioeconômica da região, de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida dos camponeses amazônicos. Isso implica em uma formação que valorize os saberes e as práticas locais, também leve em consideração as perspectivas futuras de desenvolvimento da região, em consonância com as demandas sociais e ambientais.

A educação na Região Amazônica tem como um dos seus principais desafios a superação das desigualdades socioeconômicas e culturais, que afetam diretamente a qualidade do ensino oferecido nas escolas do campo. Segundo Borges (2015), a escola do campo precisa estar atenta às necessidades e às especificidades da população local, como língua, cultura e modos de vida próprios dos camponeses amazônicos.

Para que a Educação do Campo na Amazônia possa superar as desigualdades socioeconômicas e culturais, é preciso considerar a diversidade étnica e cultural da região. De acordo com Hage (2005), a população da Amazônia é composta por povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros grupos étnicos, que possuem formas distintas de vida e de relação com o meio ambiente. É fundamental que a Educação do Campo seja inclusiva e valorize a diversidade cultural, promovendo o diálogo entre diferentes saberes e culturas, e garantindo a participação dos diferentes grupos étnicos na construção do conhecimento.

Outro desafio a ser enfrentado pela Educação do Campo na Amazônia é a falta de infraestrutura adequada nas escolas do campo. Segundo Borges *et al.* (2022), muitas escolas na Região Amazônica apresentam condições precárias, com salas de aula inadequadas, falta de

recursos didáticos e tecnológicos, além de problemas relacionados ao transporte escolar e à alimentação. Essa realidade compromete a qualidade do ensino oferecido e afeta diretamente o desempenho dos estudantes, o que leva a políticas públicas que garantam a melhoria da infraestrutura escolar nas comunidades do campo, visando proporcionar condições adequadas para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes.

Para a Educação do Campo na Amazônia, é necessário, segundo Hage (2005), um currículo que considere a realidade e a diversidade local, promovendo o diálogo intercultural e o respeito às tradições e aos saberes locais. É importante que as práticas educacionais estejam integradas ao contexto social e ambiental da região, para que a educação seja um instrumento de transformação social e de valorização da cultura camponesa.

A valorização da cultura camponesa na Educação do Campo na Amazônia também implica em uma reflexão crítica sobre as relações de poder presentes na sociedade. Conforme destaca Arroyo (1999), a educação deve ser uma prática libertadora, que promova o empoderamento dos sujeitos e a luta por direitos e justiça social. Sabe-se que o currículo da Educação do Campo na Amazônia precisa contemplar conteúdos que possibilitem a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e as formas de opressão presentes na sociedade.

A Educação do Campo na Amazônia deve estar voltada para a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de atuar de forma responsável e consciente no mundo. De acordo com Freire (2013), a educação deve estar centrada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento, promovendo a participação ativa dos estudantes na construção do saber. Isso implica em uma educação que leve em consideração as vivências e as experiências dos estudantes, estimulando a reflexão e a criatividade.

Outro aspecto relevante da Educação do Campo na Amazônia é a formação dos professores. Segundo Borges (2015), é necessário um processo de formação continuada que contemple a realidade dos camponeses amazônicos, para que os professores estejam preparados para atuar na escola do campo, com uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade local.

A Educação do Campo na Amazônia deve considerar as práticas pedagógicas inovadoras e alternativas, que visem a uma educação contextualizada e emancipatória. Arroyo (1999) compreende a Educação do Campo como uma educação que promova a participação dos sujeitos do campo, a valorização da cultura e dos saberes locais e a construção de uma identidade camponesa.

Para que a Educação do Campo na Amazônia seja efetiva, é necessário o envolvimento da comunidade local, bem como a articulação entre as políticas públicas, as organizações sociais e os movimentos populares. Seguindo esse pensamento, Caldart (2002, p. 28) propõe,

“a Educação do Campo deve ser pensada como uma política pública, que promova a participação social e a construção coletiva de um projeto educativo para o campo”.

Em resumo, a Educação do Campo na Amazônia deve estar comprometida com a luta pela reforma agrária e pela transformação social, para assim ser, como propõe Freire (2013), um instrumento de libertação dos oprimidos, que possibilite a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.2.1. Da Educação Rural à Educação do Campo

A ‘educação rural’ e a ‘Educação do Campo’ são conceitos que possuem diferenças significativas. A primeira, a educação rural, tem como objetivo garantir o acesso à educação no meio rural, ou seja, visa atender às necessidades educacionais dos habitantes do campo, independentemente de sua relação com a produção agrícola. Já a Educação do Campo surge como uma proposta mais ampla, que busca integrar a educação com a realidade e as especificidades das populações do campo.

A diferenciação entre a educação rural e a Educação do Campo é importante para compreender as demandas específicas das populações camponesas e desenvolver práticas pedagógicas que atendam suas necessidades. A educação rural, embora não seja uma conquista dos trabalhadores/as do campo, é a única garantia do acesso à educação, desse grupo marcado pela exclusão e pela falta de diálogo com a realidade das comunidades camponesas.

Por outro lado, a Educação do Campo surge como uma proposta mais ampla, que busca integrar a educação com as dinâmicas e as especificidades das populações camponesas. Esse conceito amplia a perspectiva da educação no campo, considerando as múltiplas dimensões da vida no campo, como a cultura, a economia, a política e a história.

Logo, a Educação do Campo busca superar a lógica da educação rural, que se preocupa apenas em garantir o acesso à escola, sem levar em consideração as particularidades e as necessidades das comunidades camponesas. A proposta da Educação do Campo é, portanto, construir uma educação contextualizada e crítica que leve em consideração as dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas dos sujeitos do campo.

Pesquisadores brasileiros destacam que a Educação do Campo deve ser entendida como uma proposta que busca superar a lógica da educação rural, marcada pela falta de diálogo com a realidade das comunidades camponesas. Nas palavras de Arroyo (1999, p. 15), “a Educação do Campo deve estar a serviço do desenvolvimento dos territórios camponeses, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e atuantes em suas realidades”.

A Educação do Campo não pode ter um fim em si mesma, haja vista sua prática social, cujo objetivo é a transformação da realidade e a construção de novas formas de vida. É fundamental que essa proposta esteja em diálogo constante com as lutas sociais do campo. Caldart *et al.* (2012, p. 21) propõe que “a Educação do Campo deve estar voltada para a valorização das culturas e saberes camponeses, respeitando as particularidades e as dinâmicas próprias das comunidades rurais”.

A Educação do Campo deve estar comprometida com a formação de sujeitos capazes de atuar de forma autônoma e crítica em suas realidades, desenvolvendo práticas pedagógicas que possibilitem a construção de saberes a partir das experiências e vivências das comunidades camponesas.

Outra diferença entre a educação rural e a Educação do Campo diz respeito às abordagens pedagógicas utilizadas. Na educação rural, predomina uma perspectiva tradicional, centrada no ensino de conteúdos descontextualizados da realidade dos alunos. Já na Educação do Campo, busca-se uma abordagem mais crítica e contextualizada, que leve em consideração as especificidades das comunidades camponesas e seus modos de vida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não trata sobre a Educação do Campo, mas reconhece em seu artigo 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Apesar da LDB n.º 9.394/96 estabelecer no Capítulo II sobre a Educação Básica, da Seção I das disposições gerais acima citadas, deixa muito no amplo, ficando a cargo das Secretarias de Educação dos municípios ajustar conforme a realidade do campo de cada um. Fato que sabemos que as Secretarias no geral somente executam as ações conforme indicação dos gestores eleitos nos pleitos, especialmente os municipais. Ficam, com isso, os sujeitos do Campo estudando com base na indicação de livros didáticos, de propostas pedagógicas que não atendem a realidade deles, como os Movimentos Sociais reivindicam.

Como a LDB é um diretriz para a Educação nacional do país. Os movimentos sociais organizados do Campo solicitaram do Conselho Nacional de Educação, regulamentação que abordasse especificamente as normas para nortear o ensino dos sujeitos do campo. Dando assim, início das discussões no Conselho Nacional de Educação e, posteriormente, aprovação

da Resolução do CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Fato é que foi uma conquista para os sujeitos do campo, especialmente naquele momento político no qual vivemos as implantações das políticas neoliberais no país, sobre o executivo do Governo de Fernando Henrique Cardoso. O governo ignorava os movimentos sociais, mas não conseguiu enfrentar a organização dos sujeitos do campo, especialmente o Movimentos do Sem-Terra e da Confederação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura.

Assim, é possível constar que, pela primeira vez, os sujeitos do campo possuem Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ou seja, uma política que assegura aos sistemas de ensino, aos sujeitos do campo uma educação com base na realidade, garantindo legalmente que a organização escolar, gestão, processos formativos etc., estarão voltados para atender os sujeitos do campo.

A Resolução n.º 01/2021 também vai necessitar de uma complementação, que ocorre com aprovação da Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008 - *Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Esta Resolução é uma espécie de complementação da primeira que detalha mais as responsabilidades dos Entes Federais.

Outro amparo legal que podemos citar é a Lei n.º 11.645/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina que o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena seja obrigatório em todas as escolas, inclusive as do campo. Essa medida pode valorizar as tradições e os saberes das populações camponesas e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e plural. No entanto, apesar dos avanços legislativos, ainda há desafios a serem enfrentados na implementação da Educação do Campo no país. É preciso investir na formação de professores que estejam preparados para trabalhar com as especificidades das populações camponesas e para desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e críticas.

Apesar das aprovações dos aspectos legais, frutos das lutas dos sujeitos do campo, isso não é suficiente para a realização da implementação das ações políticas nas escolas do campo para viabilizar e garantir o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do campo.

A Educação do Campo deve ser vista como uma prática social que transcende o ensino meramente técnico e visa à formação integral dos sujeitos envolvidos, levando em conta suas especificidades culturais, sociais e econômicas. À vista disso, é preciso compreender a

Educação do Campo como uma ferramenta para a emancipação dos sujeitos envolvidos e para a construção de novas formas de relações sociais.

A Educação do Campo, portanto, deve estar comprometida com a transformação social e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que os direitos dos trabalhadores rurais sejam respeitados e valorizados. Para isso, é necessário que a Educação do Campo esteja em constante diálogo com as lutas sociais do campo, buscando contribuir para a organização dos trabalhadores rurais e para o fortalecimento de suas lutas por melhores condições de vida e trabalho.

1.2.2. As Políticas Públicas da Educação do Campo

A Educação do Campo é uma área de estudos que se desenvolveu a partir das lutas sociais pela educação no campo. No Brasil, as primeiras iniciativas na busca por políticas públicas que contemplassem a Educação do Campo foram consolidadas na década de 1990, a partir de reivindicações dos movimentos sociais camponeses. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, foi uma das primeiras políticas públicas voltadas à Educação do Campo, e teve como objetivo promover o acesso à educação de qualidade para a população do campo, contribuindo para a reforma agrária.

Nessa linha de pensamento, Batista (2019) entende que o PRONERA representa importante conquista da luta pela educação no campo, ao garantir o acesso ao conhecimento e à formação técnica e superior, antes inacessíveis para os trabalhadores do campo. No entanto, o PRONERA enfrenta desafios em sua implementação, como a falta de investimento em infraestrutura e a insuficiência de recursos financeiros. A fragilidade na articulação entre os diferentes órgãos governamentais e a falta de diálogo com os movimentos sociais do campo têm sido obstáculos para a efetivação do programa.

Nesse sentido, são fundamentais a continuidade e a ampliação das políticas públicas de Educação do Campo, com a valorização dos saberes e das culturas locais, com a garantia do acesso à educação básica e técnica, com a formação de professores e com a oferta de cursos de nível superior. É preciso que as políticas de Educação do Campo sejam pensadas e implementadas de forma integrada com outras políticas públicas, como a reforma agrária, a saúde, a infraestrutura e a cultura, para que possam garantir o desenvolvimento humano, social e econômico das populações do campo.

Apesar dos poucos avanços proporcionados pela LDB, é necessário que as políticas públicas de Educação do Campo sejam mais efetivas na garantia do acesso e permanência dos

estudantes na escola. De acordo com Rolo e Ramos (2012), ainda há muitos desafios a serem superados, como a falta de escolas em algumas regiões, o transporte escolar precário e a falta de formação adequada para os professores da Educação do Campo.

As políticas de Educação do Campo não podem ser formuladas sem a participação e o protagonismo dos movimentos sociais do campo, pois é a participação e o engajamento deles que vai garantir a construção de uma educação voltada para as necessidades e as demandas dessas populações do campo. É fundamental que sejam respeitadas e valorizadas culturas e tradições camponesas, promovendo a educação intercultural e a diversidade cultural, e garantindo uma educação mais justa, democrática e inclusiva.

Trazendo luz às necessidades do povo do campo, faz-se necessário ressaltar a Política Pública Educacional que acontece no Estado do Pará nas comunidades distantes dos centros urbanos com o ensino modular apresentado através do ensino itinerante. O Sistema Organizado Modular de Ensino, (SOME) foi criando na década de 80.

O Plano Nacional Educação (PNE) prevê a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), cujo objetivo é fortalecer a Educação do Campo em todo o país, promovendo a formação de professores, a adequação das estruturas das escolas e a valorização dos saberes e das práticas camponesas. Segundo Hage (2005), o PRONACAMPO representa um avanço para a Educação do Campo, ao estabelecer diretrizes e metas claras para a implementação de políticas públicas específicas para a zona rural. No entanto, é necessário que haja uma efetiva participação dos trabalhadores do campo e das comunidades do campo na elaboração e na execução dessas políticas, para garantir que elas atendam suas necessidades e suas especificidades.

O Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), instituído pelo Decreto n.º 8.235/2014, tem como objetivo promover a reforma agrária no país, visando à democratização do acesso à terra e ao desenvolvimento socioeconômico das regiões do campo. No âmbito da Educação do Campo, o PNRA prevê a implementação de políticas públicas que garantam a formação de professores e gestores escolares para o contexto do campo, o acesso à educação básica e superior, a valorização dos saberes e das práticas locais e a promoção da pesquisa e da extensão.

Outro documento importante para a Educação do Campo é a Política Nacional de Educação do Campo, instituída pelo Decreto n.º 7.352/2010. A política visa à construção de um modelo educacional que atenda às especificidades do contexto do campo, considerando as questões culturais, sociais e econômicas da população do campo. A política reforça a importância da formação de professores para o contexto do campo, da valorização dos saberes

e práticas locais, do acesso à educação básica, técnica e superior e da promoção da pesquisa e extensão.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, estabelece que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, entre eles o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 28, determina que a educação escolar dos povos do campo deve ser garantida em igualdade de condições com as demais regiões, considerando as características e necessidades específicas das populações do campo.

De acordo com Borges (2015), a Educação do Campo também é contemplada pelos programas federais de alimentação escolar, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que tem como objetivo garantir a alimentação saudável dos alunos da rede pública de ensino. A política de alimentação escolar é de extrema importância para os alunos da Educação do Campo, que têm dificuldades para se deslocar até a escola ou mesmo para ter acesso aos alimentos saudáveis em suas comunidades do campo.

O Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária (PRONATER) tem como objetivo levar assistência técnica e extensão rural para os trabalhadores do campo, incluindo aqueles que vivem em assentamentos da reforma agrária. Segundo Brito (2020), a assistência técnica e a extensão do campo são fundamentais para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo, pois possibilitam a adoção de técnicas agrícolas adequadas às condições locais e à preservação do meio ambiente, além de estimular a diversificação produtiva e a geração de renda para as famílias camponesas. A inclusão da Educação do Campo como um dos eixos de atuação do PRONATER tem o objetivo de promover a formação técnica e profissional dos trabalhadores do campo, por meio de cursos de capacitação e de aperfeiçoamento técnico, contribuindo para a valorização da cultura camponesa e a transformação social das comunidades do campo.

1.2.3. Educação do Campo na Amazônia

A Educação do Campo é um conceito que busca a valorização da cultura e da identidade dos sujeitos que historicamente foi negligenciada pelo sistema educacional brasileiro. Na Região Amazônica, a realidade da Educação do Campo apresenta particularidades em virtude das especificidades geográficas, culturais e econômicas. Segundo Souza (2021), a educação do campo na Amazônia precisa ser pensada de forma integrada com as questões ambientais, para que se possa garantir a sustentabilidade econômica e a preservação do meio ambiente.

Para promover a valorização da cultura e da identidade camponesa na Amazônia, a Educação do Campo deve levar em consideração a relação dos povos do campo com o meio ambiente. A Amazônia é uma região de grande riqueza e diversidade ambiental, mas também enfrenta desafios em relação à preservação e à sustentabilidade.

É importante que a Educação do Campo na Amazônia leve em consideração as demandas específicas da região em relação à produção agrícola e à economia local. Segundo Borges *et al.* (2022), a educação deve estar voltada para a formação de um pensamento crítico e reflexivo em relação à realidade socioeconômica da região, de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida dos camponeses amazônicos. Isso implica em uma formação que não apenas valorize os saberes e as práticas locais, mas que também leve em consideração as perspectivas futuras de desenvolvimento da região, em consonância com as demandas sociais e ambientais.

A educação na Região Amazônica tem como um dos seus principais desafios as desigualdades socioeconômicas e culturais, que afetam diretamente o ensino oferecido nas escolas do campo. Segundo Borges (2015), a escola do campo precisa estar atenta às necessidades e especificidades da população local, como língua, cultura e modos de vida próprios dos camponeses amazônicos.

Para que a Educação do Campo na Amazônia possa superar as desigualdades socioeconômicas e culturais, é preciso considerar a diversidade étnica e cultural da região. De acordo com Hage (2005), a população da Amazônia é composta por povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros grupos étnicos, que possuem formas distintas de vida e de relação com o meio ambiente. Faz-se fundamental, portanto, que a Educação do Campo seja inclusiva e valorize a diversidade cultural, promovendo o diálogo entre diferentes saberes e culturas, garantindo a participação dos diferentes grupos étnicos na construção do conhecimento.

Outro desafio a ser enfrentado pela Educação do Campo na Amazônia é a falta de infraestrutura adequada nas escolas do campo. Segundo Borges *et al.* (2022), muitas escolas na Região Amazônica apresentam condições precárias, com salas de aula inadequadas, falta de recursos didáticos e tecnológicos, além de problemas relacionados ao transporte escolar e à alimentação. Essa realidade compromete a qualidade do ensino oferecido e afeta diretamente o desempenho dos estudantes. Dessa forma, é preciso que sejam desenvolvidas políticas públicas que garantam a melhoria da infraestrutura escolar nas comunidades do campo, visando proporcionar condições adequadas para o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes.

Para a Educação do Campo na Amazônia, é necessário, no entender de Hage (2005), um currículo que considere a realidade e a diversidade local, promovendo o diálogo intercultural e o respeito às tradições e aos saberes locais. É importante que as práticas educacionais estejam integradas ao contexto social e ambiental da região, para que a educação seja um instrumento de transformação social e de valorização da cultura camponesa.

A valorização da cultura camponesa na Educação do Campo na Amazônia também implica em uma reflexão crítica sobre as relações de poder presentes na sociedade. Arroyo (1999) considera que a educação deve ser uma prática libertadora, que promova o empoderamento dos sujeitos e a luta por direitos e justiça social. Torna-se fundamental que o currículo da Educação do Campo na Amazônia contemple conteúdos que possibilitem a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e as formas de opressão presentes na sociedade.

A Educação do Campo na Amazônia há de se voltar para a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de atuar de forma responsável e consciente no mundo. De acordo com Freire (2013), a educação deve estar centrada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento, promovendo a participação ativa dos estudantes na construção do saber. Isso implica em uma educação que leve em consideração as vivências e as experiências dos estudantes, estimulando a reflexão e a criatividade.

Outro aspecto relevante da Educação do Campo na Amazônia é a formação dos professores. Entende-se, como Borges (2015) a necessidade de um processo de formação continuada que contemple a realidade dos camponeses amazônicos, para que os professores estejam preparados para atuar na escola do campo, com uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade local.

A Educação do Campo na Amazônia tem de considerar as práticas pedagógicas inovadoras e alternativas, que visem a uma educação contextualizada e emancipatória, que para Arroyo (1999), deve ser uma educação para a promoção da participação dos sujeitos do campo, da valorização da cultura e dos saberes locais e da construção de uma identidade camponesa.

Para que a Educação do Campo na Amazônia seja efetiva, torna-se premente o envolvimento da comunidade local, bem como a articulação entre as políticas públicas, as organizações sociais e os movimentos populares. Segundo Caldart (2002, p. 28), “a Educação do Campo deve ser pensada como uma política pública, que promova a participação social e a construção coletiva de um projeto educativo para o campo”.

Por fim, é importante destacar que a Educação do Campo na Amazônia deve estar comprometida com a luta pela reforma agrária e pela transformação social. Segundo Freire

(2013), a educação deve ser um instrumento de libertação dos oprimidos, que possibilite a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.2.4. Os desafios enfrentados pelos professores e gestores escolares na implementação das Políticas Públicas de Educação do Campo na Região Amazônica

A Educação do Campo tem sido tema de muitos debates e estudos recentes, especialmente no contexto da Região Amazônica. É válido ressaltar que a Educação do Campo é uma área que requer uma atenção especial do poder público, pois as escolas do campo apresentam uma série de desafios específicos que dificultam a implementação de políticas públicas efetivas (Borges, 2015).

Embora a Educação do Campo tenha sido objeto de inúmeros debates e estudos recentes, é lamentável constatar que ainda existe uma falta de atenção e de investimento por parte do poder público em relação a essa área. As escolas do campo enfrentam uma série de desafios específicos, como a falta de recursos pedagógicos e de infraestrutura adequada, o que prejudica a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos. Por isso, o poder público precisa assumir a responsabilidade de garantir uma educação de qualidade para todos, independentemente do local onde vivem, e que sejam adotadas políticas públicas efetivas para resolver os problemas enfrentados pelas escolas do campo.

Hage (2005) destaca a importância de se dar atenção especial à Educação do Campo, especialmente na Região Amazônica. No entanto, é importante ressaltar que é imperativo ir além dos debates e dos estudos; há de e se traduzir em ações concretas por parte do poder público. É fulcral que sejam desenvolvidas políticas públicas efetivas e que haja um investimento significativo na melhoria da infraestrutura das escolas do campo, no acesso a recursos pedagógicos e na capacitação de professores. Com mudança de mentalidade em relação à importância da Educação do Campo, essa área será vista como prioridade, não apenas como questão secundária.

A Região Amazônica apresenta uma realidade educacional complexa, muitas vezes falta infraestrutura, recursos financeiros e materiais para o adequado funcionamento das escolas. Muitos professores que atuam na Educação do Campo enfrentam dificuldades para desenvolver um trabalho pedagógico adequado, pois não têm formação específica nessa área (Souza, 2021).

No entanto, ressalta-se que esses problemas não são exclusivos dessa região, é uma realidade enfrentada por grande parte do país. Destaca-se, ainda, que a falta de formação específica dos professores não deve ser vista como uma justificativa para a falta de qualidade

do ensino. Isso leva à necessidade de medidas para capacitar os professores e garantir que eles possam desenvolver um trabalho pedagógico adequado, independentemente de sua formação inicial.

Embora seja importante destacar os desafios enfrentados pela Região Amazônica em relação à educação, não se deve limitar a discussão apenas a essa região. O Brasil como um todo enfrenta sérios desafios na área da educação, como a falta de investimento e de valorização dos profissionais da área. A formação inicial dos professores, em muitos casos, é insuficiente para prepará-los para enfrentar os desafios da sala de aula, especialmente em regiões do campo e de difícil acesso.

A formação dos professores que atuam na Educação do Campo é um fator crucial para a implementação de políticas públicas efetivas na Região Amazônica. Hage (2005) trata sobre a necessidade de que os professores tenham conhecimento das especificidades da Educação do Campo e estejam preparados para trabalhar com as demandas dessas comunidades. A falta de infraestrutura adequada e o isolamento geográfico das comunidades do campo dificultam a implementação de metodologias inovadoras e o uso de recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a formação dos professores deve contemplar também a diversidade cultural das comunidades atendidas, bem como a valorização das práticas pedagógicas locais, que são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação contextualizada e inclusiva.

Outro ponto importante a ser destacado é a necessidade de um investimento contínuo na formação dos professores que atuam na Educação do Campo. A formação inicial é apenas o primeiro passo, pois a educação é um processo em constante evolução. Os professores precisam ser capacitados e atualizados constantemente, para que possam acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, e aplicar novas estratégias pedagógicas que atendam às demandas das comunidades do campo. É necessário que haja políticas públicas efetivas de formação continuada, que contemplem a realidade dos professores e estejam alinhadas com as necessidades do campo.

Além da formação dos professores, é importante destacar a necessidade de políticas públicas que ofereçam recursos financeiros e materiais para as escolas do campo da Região Amazônica. Muitas vezes as escolas do campo enfrentam problemas estruturais graves, como falta de energia elétrica e água potável, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem (Hage, 2005).

A falta de investimento em infraestrutura escolar na Região Amazônica é um fator que compromete significativamente a qualidade da educação oferecida para as comunidades do campo. A ausência de recursos básicos, como energia elétrica e água potável, dificulta o acesso

à tecnologia e o desenvolvimento de atividades pedagógicas que envolvam experimentação e vivência prática. Além disso, a falta de recursos financeiros também pode limitar a capacidade das escolas do campo de contratar profissionais especializados, adquirir materiais didáticos e implementar projetos pedagógicos inovadores.

Outro desafio enfrentado pelos gestores escolares na implementação das políticas públicas de Educação do Campo na Região Amazônica é a dificuldade em envolver as comunidades locais no processo educacional. Por essa razão, Borges (2015) destaca a participação das famílias e das comunidades do campo como fundamental para o sucesso da Educação do Campo. Embora essa participação seja limitada devido à distância geográfica e à falta de acesso a informações.

A participação das famílias e das comunidades do campo na Educação do Campo é essencial para a construção de um processo educativo mais efetivo e transformador. No entanto, é comum observar que as escolas do campo enfrentam dificuldades em envolver as famílias e as comunidades locais no processo educacional. Além da distância geográfica, há barreiras culturais e linguísticas que dificultam a comunicação e o diálogo entre a escola e as comunidades do campo. As políticas públicas de Educação do Campo requerem medidas para estimular a participação das famílias e das comunidades no processo educativo, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade cultural.

A construção de uma Educação do Campo participativa e inclusiva demanda uma mudança na forma como os gestores escolares e os educadores encaram o papel da escola na comunidade. É preciso que as escolas do campo sejam concebidas como espaços de convivência e aprendizagem que envolvam as famílias e as comunidades em sua totalidade, valorizando as sabedorias e as experiências locais, possibilitando a construção de uma educação contextualizada e significativa. Para isso, faz-se imperativo que os gestores escolares atuem de forma proativa, estabelecendo canais de diálogo e parceria com as comunidades do campo e promovendo ações que possibilitem uma participação efetiva e democrática.

A falta de recursos financeiros para educação brasileira como um todo, reflete com certeza na qualidade do ensino, especialmente se for na perspectiva da Educação do Campo. No caso da Região Amazônica, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), muitas escolas do campo não conseguem atender as necessidades nutricionais dos alunos, devido à falta de investimento em programas de alimentação escolar.

A alimentação escolar é um dos fatores que impactam diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Na Região Amazônica, muitas escolas do campo enfrentam

dificuldades em oferecer uma alimentação adequada, o que pode comprometer o desempenho dos estudantes e a frequência escolar. Além da falta de investimentos em programas de alimentação escolar, é comum que as escolas do campo enfrentem dificuldades para armazenar e preparar os alimentos, o que dificulta ainda mais a oferta de uma alimentação de qualidade. Para garantir o direito à alimentação adequada e saudável dos estudantes, as políticas públicas de Educação do Campo devem contemplar investimentos específicos para a alimentação escolar, além de estratégias de capacitação para a gestão adequada desses recursos.

Além da oferta de uma alimentação escolar adequada, é importante que as escolas do campo da Região Amazônica contem com estrutura adequada para o desenvolvimento de atividades físicas e esportivas. Infelizmente, muitas escolas do campo enfrentam problemas estruturais graves, como a falta de espaços adequados para atividades físicas e esportivas. Essa situação pode comprometer a qualidade da educação oferecida, já que a prática de atividades físicas se mostra indispensável para o desenvolvimento físico e psicológico dos estudantes. Para garantir o direito à educação integral, as políticas públicas de Educação do Campo carecem de investimentos específicos em infraestrutura escolar, possibilitando a oferta de espaços adequados para atividades físicas e esportivas, além de outras atividades complementares ao currículo.

1.3. EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SUAS REGIONALIDADES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Neste subtópico trataremos de três pontos: Os percursos e as implementações a partir das diretrizes operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo; A efetivação da prática pedagógica na educação do campo com os saberes necessários para uma formação cidadã, integral e contextualizada; os entendimentos sobre a proposta pedagógica da pedagogia da alternância na educação para o campo.

1.3.1. Os percursos e as implementações a partir das diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

A implementação das diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é um processo desafiador e complexo que busca garantir sua execução no cotidiano do fazer pedagógico, ou seja, tirar do papel o dito para uma ação concreta nas comunidades do campo. Assim, a compreensão das particularidades do campo, a valorização da identidade local

e a formação adequada dos professores são aspectos fundamentais a serem considerados. A Constituição Brasileira e a legislação educacional estabelecem a base legal para a implementação dessas diretrizes, evidenciando a relevância atribuída à educação no campo.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) destacam a importância dessas diretrizes ao afirmarem que elas visam garantir uma educação de qualidade que considere as especificidades do campo e atenda às necessidades das comunidades do campo. Para isso, mostra-se indispensável compreender a diversidade cultural, social e econômica presente nessas localidades.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1995) e a Lei n.º 9.394 de 1996 (Brasil, 1996) estabelecem o direito à educação como fundamental e asseguram a igualdade de acesso e a permanência dos estudantes nas escolas do campo. Esses documentos legais são a base para a implementação das diretrizes operacionais e norteiam as políticas públicas na área educacional.

De acordo com Brito (2020), a implementação das diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo enfrenta desafios que requerem superação. Um desses desafios consiste na valorização da identidade e da cultura dos estudantes, reconhecendo suas raízes e experiências no contexto do campo como elementos essenciais para uma educação significativa. Além disso, a formação adequada dos professores se apresenta como um fator crucial, uma vez que demanda conhecimentos específicos para atender às necessidades dos alunos do campo.

Outro ponto importante é a disponibilidade de recursos e de infraestrutura adequados, que garantam condições adequadas de aprendizagem e promovam a equidade entre as escolas do campo e as urbanas. Por fim, busca-se estabelecer uma articulação efetiva entre as esferas governamentais, com o objetivo de assegurar as políticas voltadas para a Educação do Campo, promovendo a integração de diferentes áreas e setores em prol de uma educação de qualidade e inclusiva para as comunidades do campo.

Caldart (2002) destaca a valia da construção de uma identidade para a Educação do Campo, baseada em práticas pedagógicas contextualizadas que levem em consideração o conhecimento local e a realidade dos estudantes. Segundo a autora, "a Educação do Campo é 'um projeto pedagógico construído a partir dos camponeses' (Caldart, 2002, p. 16)", e essa abordagem contribui para formar cidadãos críticos e conscientes de sua inserção no contexto do campo.

Um dos desafios é a própria complexidade e a diversidade do contexto do campo, o que pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas de forma abrangente. Cada contexto do campo possui suas particularidades, por isso, deve-se considerar as diferenças

regionais, culturais e socioeconômicas para garantir uma educação que atenda às necessidades específicas de cada local.

Além disso, a construção de uma identidade para a Educação do Campo requer uma reflexão crítica sobre as relações de poder existentes no campo e sobre a influência de determinados discursos hegemônicos. É necessário questionar e desconstruir estereótipos e preconceitos associados ao contexto do campo, para que a educação promova a valorização das identidades locais e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Ferreira e Brandão (2011) enfatizam que a implementação das diretrizes operacionais deve considerar a historicidade da Educação do Campo, valorizando o saber tradicional e promovendo o diálogo entre teoria e prática. Segundo os autores, "a educação no campo exige uma relação dialética entre o mundo do campo e o mundo urbano, o local e o global" (Ferreira; Brandão, 2011, p. 87), para que os estudantes possam compreender e transformar sua realidade.

Freitas (2011) destaca a importância de buscar a construção de uma "Escola Única do Trabalho" nas escolas do campo, onde o conhecimento teórico esteja articulado com as experiências práticas dos estudantes. Segundo o autor, "a Escola Única do Trabalho é um projeto político-pedagógico de educação básica do campo que se fundamenta em princípios que dão sentido à sua identidade e à sua práxis" (Freitas, 2011, p. 46).

A implementação das diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo requer esforços conjuntos da sociedade e do Estado, bem como o reconhecimento das particularidades e dos desafios enfrentados pelas comunidades do campo. Deve-se considerar a necessidade de políticas públicas efetivas e investimentos adequados para a promoção de uma educação de qualidade. Como destaca Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 74), "a implementação das diretrizes operacionais exige um comprometimento efetivo dos gestores públicos, dos educadores e da sociedade como um todo".

A implementação das diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo deverá ser pautada na participação ativa das comunidades do campo. Segundo Brito (2020, p. 16), "a construção de práticas educativas significativas nas escolas do campo requer a escuta atenta e o envolvimento dos sujeitos que vivem e atuam nesse contexto". Assim, é possível valorizar e respeitar a cultura local, fortalecendo a identidade dos estudantes.

Caldart (2002) apresenta que a implementação das diretrizes operacionais não pode se restringir apenas à estruturação curricular e à organização escolar, mas deve contemplar a formação dos professores. É essencial investir em processos formativos que promovam uma reflexão crítica sobre a realidade do campo e preparem os docentes para atuarem de forma contextualizada e comprometida com a educação do campo.

Ferreira e Brandão (2011) destacam que a implementação das diretrizes operacionais exige uma abordagem multidimensional, que considere não apenas o aspecto pedagógico, mas também as condições de infraestrutura das escolas do campo. Necessita-se, então, garantir a disponibilidade de recursos adequados, como espaços físicos adequados, transporte escolar, alimentação e acesso à tecnologia, para que os estudantes possam ter uma vivência educacional completa.

Freitas (2011) entende que a implementação das diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo requer uma visão ampliada da educação, que vá além dos muros escolares. Precisa-se estabelecer parcerias com instituições e organizações locais, como associações de agricultores, cooperativas e entidades culturais, para enriquecer o processo educativo e promover a integração entre a escola e a comunidade.

Diante dos desafios e das complexidades envolvidas na implementação das diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, faz-se mister um comprometimento contínuo e uma visão ampla de educação. Conforme concluem Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 102), "a Educação do Campo é um projeto coletivo que se constrói nas interações e nas lutas cotidianas, na busca por uma educação emancipadora e que dialogue com as demandas e realidades do campo".

Portanto, a implementação das diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é um processo que exige esforços conjuntos da sociedade e do Estado, visando à valorização da identidade e da cultura do campo, à formação qualificada dos professores e à disponibilidade de recursos adequados.

1.3.2. A efetivação da prática pedagógica na educação do campo com os saberes necessários para uma formação cidadã, integral e contextualizada

A efetivação da prática pedagógica na educação do campo com os saberes necessários para uma formação cidadã, integral e contextualizada é um desafio crucial para garantir a qualidade da educação voltada às comunidades do campo. Nessa direção, diversos autores contribuem para a reflexão e compreensão dessa temática. Lourenção, Machado e Vieira (2022) descrevem o mérito de uma formação integral e contextualizada, que considere a realidade e os saberes das populações do campo.

Os saberes e as vivências das comunidades do campo possuem particularidades e características únicas que devem ser valorizadas no processo educativo. Uma formação integral visa contemplar todas as dimensões do ser humano, promovendo o desenvolvimento cognitivo,

socioemocional e ético dos estudantes. Além disso, uma abordagem contextualizada permite que os conteúdos sejam relacionados às vivências e demandas dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa.

Para Machado (2012), é reconhecida e válida a valorização dos saberes locais e populares na educação do campo. Esses saberes são construídos a partir das experiências e práticas cotidianas dos sujeitos do campo, e sua integração no processo pedagógico fortalece a identidade cultural e social dessas comunidades.

Os saberes locais e populares dão enlevo para a construção de uma educação que dialogue com a realidade dos estudantes do campo. Ao valorizar e incorporar esses saberes, a prática pedagógica se torna mais contextualizada e significativa, aproximando-se das vivências e necessidades dos estudantes. Além disso, essa valorização contribui para o fortalecimento da identidade e da cultura das comunidades do campo.

Machado (2010) confirma a importância da formação de educadores comprometidos com a realidade e as demandas da educação do campo. De acordo com o autor, “é necessário um processo formativo que proporcione aos professores uma compreensão crítica da realidade do campo e os capacite para atuar de forma reflexiva e transformadora” (Machado, 2010, p. 23).

A formação adequada dos educadores é um fator essencial para o sucesso da prática pedagógica na educação do campo. Os professores devem ser capacitados no domínio dos conteúdos específicos, também na compreensão das particularidades e dos desafios enfrentados pelas comunidades do campo. Uma formação que estimule o pensamento crítico e a reflexão sobre as práticas educativas é vital para que os professores atuem de forma contextualizada e promovam uma educação de qualidade.

O Movimento dos Trabalhadores do campo Sem Terra (MST), em seu "Dossiê MST ESCOLA" (2005), evidencia a dimensão da educação do campo como um processo de formação cidadã, que visa à emancipação dos sujeitos e à transformação social. Para o MST, a educação deve ser um instrumento de luta pela igualdade e pela justiça social.

O MST se mostra uma importante referência na luta pela educação do campo e pela defesa dos direitos das populações do campo. Ao destacar a educação como um processo de formação cidadã, o MST enfatiza a necessidade de promover a conscientização política e social dos estudantes do campo, capacitando-os para enfrentar os desafios e as desigualdades presentes em suas comunidades. Através desse enfoque, busca-se não apenas o desenvolvimento individual, mas também a transformação coletiva e a construção de uma sociedade mais justa.

Neto (2010) contribui para o debate ao ressaltar a seriedade da relação entre a educação do campo e a preservação ambiental. Segundo o autor, “é fundamental que a prática pedagógica no contexto do campo aborde a sustentabilidade e a relação harmoniosa com o meio ambiente, considerando as particularidades e necessidades da agricultura familiar” (Neto, 2010, p. 23).

A preocupação com a preservação ambiental é uma questão crucial para a educação do campo, pois as comunidades do campo dependem diretamente dos recursos naturais para sua subsistência e desenvolvimento. Ao integrar a temática ambiental na prática pedagógica, os estudantes são sensibilizados para a importância da conservação e da utilização responsável dos recursos naturais, contribuindo para a sustentabilidade das comunidades do campo e para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Oliveira (2008) compreende a participação das comunidades do campo na definição e no planejamento das práticas pedagógicas, sendo necessário promover a participação ativa dos sujeitos do campo na construção de uma educação que atenda às suas necessidades e aos seus anseios, fortalecendo, assim, a autonomia e o protagonismo das comunidades do campo.

A participação das comunidades do campo é essencial para uma educação do campo efetiva e transformadora. Ao envolver os sujeitos do campo no planejamento e na definição das práticas pedagógicas, garante-se que a educação seja voltada para suas demandas e suas realidades, promovendo a valorização das suas experiências e dos seus saberes. Além disso, a participação ativa das comunidades contribui para o fortalecimento da identidade e da organização coletiva, fomentando o protagonismo dos sujeitos do campo em seu próprio processo educativo.

Em síntese, a efetivação da prática pedagógica na educação do campo com os saberes necessários para uma formação cidadã, integral e contextualizada demanda a consideração de diversas abordagens teóricas e experiências práticas. Por fim, Oliveira (2008) entende a necessidade de participação das comunidades do campo no processo educativo. A intersecção dessas contribuições, ao fortalecer a prática pedagógica no campo, promove uma educação de qualidade, que considera a realidade e os saberes das comunidades do campo, formando cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

No entanto, é importante ressaltar que a efetivação da prática pedagógica na educação do campo enfrenta desafios significativos. Dentre eles, destacam-se a falta de recursos e a infraestrutura adequados, a dificuldade de acesso a materiais didáticos atualizados e contextualizados, a carência de formação específica para os professores que atuam nessas áreas, bem como a desvalorização e a invisibilidade da educação do campo nos debates e nas políticas educacionais.

Para superar tais desafios, é necessário o engajamento de diferentes atores sociais, como os governos, as instituições de ensino superior, as organizações não governamentais e as próprias comunidades do campo. É imprescindível que haja investimento na formação contínua dos professores, por meio de cursos e programas de capacitação que os habilitem a lidar com as especificidades da educação do campo.

1.3.3. Os entendimentos sobre a proposta pedagógica da pedagogia da alternância na educação para o campo

Os entendimentos sobre a proposta pedagógica da pedagogia da alternância na educação para o campo têm se destacado como uma abordagem educacional relevante para atender às necessidades específicas das comunidades do campo. Diversos autores contribuem para a compreensão dessa temática, trazendo reflexões e análises sobre suas bases teóricas e práticas. Arroyo, Caldart e Molina (2011) revelam a pedagogia da alternância como uma proposta educacional que articula os saberes da escola e da comunidade, promovendo a formação integral dos estudantes do campo.

A pedagogia da alternância tem como princípio central a alternância entre períodos de estudo na escola e períodos de vivência na comunidade, valorizando os saberes locais e as práticas cotidianas dos estudantes. Essa proposta visa a uma formação integral, que vai além dos conteúdos curriculares tradicionais, contemplando também a formação socioemocional, a valorização da identidade cultural e a capacidade de atuação crítica e transformadora na comunidade.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 estabelecem o direito à educação para todos os brasileiros, incluindo as populações do campo. Esses documentos legais fundamentam a necessidade de uma educação que considere as especificidades e as demandas das comunidades do campo, promovendo a igualdade de acesso e a valorização das culturas locais.

A Constituição e a LDB estabelecem a obrigatoriedade de oferta de uma educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de sua localização geográfica. Isso inclui as comunidades do campo, que têm direito a uma educação que respeite e valorize a identidade, a cultura e o modo de vida. A pedagogia da alternância surge como uma resposta a essa demanda, ao propor uma abordagem pedagógica contextualizada e que considere as realidades e saberes específicos do campo.

Brito (2020) depreende a dimensão política presente na pedagogia da alternância. Essa proposta pedagógica busca promover a emancipação dos estudantes do campo, capacitando-os para uma atuação cidadã e crítica na transformação de suas realidades. A pedagogia da alternância vai além da transmissão de conhecimentos, buscando formar cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Ao enfatizar a dimensão política, essa abordagem pedagógica estimula os estudantes a refletirem sobre as desigualdades sociais, as questões ambientais e os desafios enfrentados em suas comunidades. Dessa forma, contribui para a formação de lideranças e de agentes de transformação social.

Caldart (2002) engrandece a participação e o protagonismo dos estudantes na pedagogia da alternância, já que é essencial que os estudantes sejam sujeitos ativos no processo educativo, participando das decisões, contribuindo com suas vivências e saberes, assumindo responsabilidades na construção e na organização das atividades pedagógicas. Isso fortalece o protagonismo dos estudantes, estimula a autonomia e o senso de responsabilidade, além de contribuir para a valorização dos saberes e das experiências trazidos por eles.

A participação e o protagonismo dos estudantes são pilares fundamentais da pedagogia da alternância. Ao envolver os estudantes ativamente no processo educativo, eles se tornam agentes – no sentido lato da palavra - na construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico, trabalho em equipe e tomada de decisões (Silva, 2006). Essa participação também fortalece a autoestima dos estudantes, pois eles percebem que suas vozes e contribuições são valorizadas, incentivando o engajamento e a motivação para aprender.

Ferreira e Brandão (2011) ressaltam a seriedade da formação dos professores que atuam na pedagogia da alternância, sendo primordial que esses profissionais tenham uma formação específica, que os capacite a compreender e a lidar com as particularidades da educação no campo, bem como a promover a articulação entre os saberes da escola e da comunidade.

A formação dos professores é um aspecto crucial para a efetivação da pedagogia da alternância. Esses profissionais precisam estar preparados para lidar com a diversidade de saberes e de experiências presentes nas comunidades do campo, além de serem capazes de articular os conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos locais. A formação deve contemplar tanto aspectos teóricos quanto práticos, proporcionando aos professores ferramentas pedagógicas adequadas para o contexto da pedagogia da alternância.

Freitas (2011) ressalta a gestão participativa na pedagogia da alternância, pois é necessário que a gestão das escolas do campo seja pautada pela participação efetiva de todos os

envolvidos no processo educativo, incluindo estudantes, professores, pais e comunidade local. A gestão participativa é essencial para o sucesso da pedagogia da alternância.

Ao envolver todos os atores do processo educativo, cria-se um ambiente de diálogo e parceria, em que as decisões são tomadas de forma coletiva e democrática. Isso fortalece os laços entre a escola e a comunidade, além de garantir que as políticas e práticas educacionais estejam alinhadas com as necessidades e as realidades locais.

Portanto, os entendimentos sobre a proposta pedagógica da pedagogia da alternância na educação para o campo destacam sua relevância como uma abordagem educacional que valoriza os saberes locais, promove a formação integral dos estudantes, fortalece o protagonismo e a participação ativa deles, e busca a transformação social. Essa proposta encontra respaldo em documentos legais, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que asseguram o direito à educação para todos os brasileiros, incluindo as populações do campo.

1.4. MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: PERSPECTIVAS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CAMPO

Neste subtópico, trataremos de dois pontos que são: Materialismo histórico-dialético: fundamentos e implicações para a educação do campo; A relação entre as políticas educacionais no campo e a luta de classes na sociedade capitalista.

1.4.1. Materialismo histórico-dialético: fundamentos e implicações para a educação do campo

Conforme Nunes e Santos (2021), o materialismo histórico-dialético é uma teoria desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels que busca entender a sociedade a partir das relações sociais estabelecidas entre os homens e entre estes e as forças produtivas. Essa teoria pressupõe que a história é resultado das contradições existentes entre as classes sociais, e que o processo de transformação social é impulsionado por essas contradições.

Na visão materialista dialética, as transformações sociais são produto da luta entre classes antagônicas. Em outras palavras, as mudanças sociais resultam do conflito entre aqueles que detêm o poder e os que são subordinados a ele. Essa teoria tem implicações importantes para a educação do campo, uma vez que sobrepõe a luta e a organização dos trabalhadores do campo como forma de superar as desigualdades sociais e alcançar uma sociedade mais justa.

Para Lombardi e Fernandes (2021), a educação do campo, assim como outras formas de educação, deve estar comprometida com a transformação social. Ela deve ser orientada pela compreensão das relações sociais e da realidade material dos sujeitos que vivem no campo. Isso implica a necessidade de reconhecer a história, a cultura e as condições de vida das comunidades do campo e, a partir disso, construir processos educativos que atendam às suas demandas.

O materialismo histórico-dialético também destaca a práxis, ou seja, a relação dialética entre teoria e prática e sua contribuição significativa nos estudos sociais. Isso significa que a educação do campo deve ser crítica e reflexiva, buscando compreender as contradições existentes na sociedade e, a partir disso, construir estratégias para a superação das desigualdades. Nesse sentido, a educação do campo deve incentivar a participação dos trabalhadores do campo na construção do conhecimento e na organização política, de forma a fortalecer o processo de transformação social.

A educação do campo, no Brasil, historicamente foi negligenciada e marcada pela falta de políticas públicas específicas para atender as demandas dos sujeitos que vivem nesse contexto. Esse descaso se deve, em grande parte, à concentração de poder e de riqueza nas mãos de uma elite agrária que não priorizou o desenvolvimento socioeconômico do campo e dos seus habitantes. Esse cenário de desigualdade se refletia na baixa qualidade da educação oferecida às populações do campo, carentes de recursos e sem estrutura adequada para atender às demandas específicas desses sujeitos. Além disso, os moradores do campo enfrentavam estereótipos e preconceitos, sendo frequentemente vistos como pessoas sem instrução, ignorantes ou atrasadas em relação àqueles que habitavam as cidades (Neves; Jesus; Carvalho, 2021).

No entanto, o Estado, pautado pelos princípios do capital, não busca reverter esse cenário de exclusão e não garante o acesso à educação de qualidade para as populações do campo. Entretanto, foram aprovadas várias políticas públicas específicas para os sujeitos do campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que visa promover a inclusão educacional, social e produtiva dos assentados da reforma agrária. Além disso, a luta pela democratização do acesso à terra e a promoção de uma agricultura sustentável e familiar também têm contribuído para a valorização do campo e para a promoção de melhores condições de vida para seus habitantes (Mesquita; Rocha, 2019). Contudo, ainda há muito a ser feito para superar as desigualdades históricas e garantir a efetivação do direito à educação para todos, independentemente do contexto em que vivem.

A formulação da educação do campo pressupõe a diferenciação entre a educação desenvolvida no campo e aquela desenvolvida na cidade. No entanto, é válido destacar que essa diferença não deve ser entendida como uma contradição ou antagonismo entre campo e cidade, mas sim como uma valorização das diferenças existentes entre esses dois espaços. De acordo com Brandão (2006), a diferença é um valor fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária. A valorização das diferenças, neste caso, entre campo e cidade, deve ser entendida como uma forma de reconhecimento e respeito pelas particularidades de cada espaço e pela diversidade cultural e social dos sujeitos que os habitam.

Nesse sentir, a educação do campo deve ser construída a partir do reconhecimento das diferenças existentes entre o campo e a cidade, mas sem criar antagonismos ou hierarquias entre eles. A educação do campo deve ser pensada a partir da perspectiva de uma educação que atenda às demandas dos sujeitos do campo, respeitando suas especificidades e valorizando sua cultura, história e modos de vida. De fato, a contradição entre campo e cidade, tal como é colocada na sociedade capitalista, é uma falsa contradição, criada pela lógica do mercado e da produção. Por isso, a valorização das diferenças entre campo e cidade é ação básica para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite as particularidades de cada espaço e promova a inclusão social e educacional de todos os sujeitos, independentemente de onde vivam.

Sob os auspícios do materialismo histórico-dialético, podemos observar que há uma contradição no campo brasileiro, onde coexistem tanto a produção de riqueza quanto a miséria. Além disso, há um grande desenvolvimento tecnológico e genético, mas ao mesmo tempo há trabalho escravo e infantil, o que gera uma contradição entre o progresso e o retrocesso. No setor agrícola, há a presença de grandes conglomerados, dos quais poucos são de origem nacional e muitos são associados a empresas transnacionais, o que demonstra a concentração de poder econômico e a predominância de interesses internacionais sobre os interesses nacionais. Essas empresas do agronegócio controlam todo o mercado, desde a produção até a comercialização, além de produzirem os agrotóxicos e as máquinas utilizadas na agricultura.

No entanto, apesar de toda essa concentração de poder, essas empresas são as que menos empregam, o que gera uma contradição entre o desenvolvimento econômico e a falta de distribuição de renda. Essa contradição é ainda mais acentuada pelo fato de que a produção de riqueza é feita às custas da exploração de mão de obra precarizada e do meio ambiente. Portanto, a categoria contradição é útil para compreender as diferentes dimensões e contradições presentes no campo brasileiro, que vão desde a produção de riqueza até a exploração de mão de obra e do meio ambiente. É preciso que se tenha um olhar crítico e atento para essas

contradições, para que se possa buscar soluções que promovam um desenvolvimento econômico mais justo e sustentável.

1.4.2. A relação entre as políticas educacionais no campo e a luta de classes na sociedade capitalista

As políticas educacionais no campo estão intimamente relacionadas à luta de classes na sociedade capitalista. Isso ocorre porque o acesso à educação, especialmente em áreas do campo, é limitado por questões socioeconômicas, culturais e políticas, o que reflete a desigualdade social e a exclusão que caracterizam o sistema capitalista. No contexto da luta de classes, a educação no campo pode ser vista como um campo de batalha, onde diferentes forças sociais disputam a direção da educação e, por consequência, o futuro do campo e da sociedade como um todo.

Por um lado, o capital busca utilizar a educação como uma ferramenta para a formação de uma força de trabalho qualificada, que possa contribuir para o crescimento econômico e a acumulação de capital. Por outro lado, os movimentos sociais do campo lutam por uma educação que valorize a cultura e os conhecimentos tradicionais dos povos do campo, que estimule a participação popular e que promova a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entendimento de Colares, Arruda e Colares (2021), a luta pela educação no campo deve ser compreendida como parte da luta de classes na sociedade capitalista, uma vez que a educação é uma das principais ferramentas de reprodução e de transformação das relações sociais e econômicas. As práticas educacionais no campo devem estar vinculadas à construção de uma nova ordem social e econômica, que valorize a participação popular, a cooperação, a solidariedade e a justiça social, superando a lógica individualista e competitiva que caracteriza o capitalismo.

A relação entre as práticas educacionais no campo e a luta de classes na sociedade capitalista levanta uma questão importante sobre a luta por uma educação do campo e seu papel na construção de valores contrapostos à lógica individualista e consumista da sociedade atual. De fato, é necessário compreender que a educação não pode se limitar ao âmbito do Estado e das políticas públicas, mas deve ser pensada como uma estratégia de transformação social mais ampla.

Nessa linha, a educação do campo deve ser vista como um movimento social que busca construir uma educação que esteja em sintonia com as necessidades, demandas e realidades dos

sujeitos do campo. A luta pela educação do campo deve estar inserida em um contexto mais amplo de luta por justiça social, por uma reforma agrária ampla e por uma nova concepção de desenvolvimento que valorize também a agricultura familiar.

Sabe-se que a luta pela educação do campo deve estar articulada com outras lutas sociais e com os movimentos de base, de modo a construir uma nova cultura cidadão política e social que valorize a solidariedade, a cooperação e o cuidado com o meio ambiente. A educação do campo não pode ser pensada apenas como um projeto de desenvolvimento do campo, mas como uma estratégia para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que a educação seja vista como um direito de todos e todas, e não apenas um privilégio de alguns.

Portanto, a luta por uma educação do campo deve estar inserida em um projeto político mais amplo de transformação social, que busque construir uma nova cultura política e social, baseada na solidariedade, na cooperação e no respeito à diversidade. Isso implica em pensar a educação do campo como um movimento social e não apenas como uma política pública, de modo a garantir a sua autonomia e o seu potencial transformador.

Lombardi e Fernandes (2021) levantam uma questão importante sobre as contradições dos movimentos sociais, em especial do MST, considerando sua relação com o Estado e com as instituições escolares. De fato, o Estado é um organismo essencial para a manutenção da reprodução do capital, e as instituições escolares são expressões mediadas pelo poder do Estado. Nesse entendimento, os movimentos sociais se veem diante de contradições ao buscar romper com a legalidade institucionalizada e, ao mesmo tempo, lutar pela incorporação nesses espaços de uma instituição de controle estatal, como as escolas da rede oficial de ensino.

Da mesma forma, a luta por escolas da rede oficial de ensino representa democratização do acesso à educação e de garantia de direitos, mas também pode representar uma submissão ao controle estatal sobre a educação. Fundamental que os movimentos sociais estejam conscientes das contradições que envolvem sua relação com o Estado e com as instituições escolares, e que busquem formas de atuação que permitam a construção de novas formas de organização social, baseadas na autonomia, na solidariedade e na cooperação.

Para Nunes e Santos (2021), os movimentos sociais hão de atuar de forma crítica em relação às instituições do Estado e às políticas públicas, buscando construir novas formas de organização social que valorizem a participação popular, a democracia direta e a construção coletiva de projetos políticos e pedagógicos. A incorporação das escolas da rede oficial de ensino deve ser vista como uma estratégia tática de curto prazo, que visa garantir o acesso à educação, mas não pode ser vista como uma solução definitiva para os problemas estruturais da educação e da sociedade em geral.

II SEÇÃO: O SISTEMA ORGANIZACIONAL MODULAR DE ENSINO (SOME): HISTORICIZAR A POLÍTICA, DESAFIOS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO EM SANTARÉM/PA

2.1. A IMPLEMENTAÇÃO DO SOME E SEUS PRINCIPAIS DESAFIOS NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS

A implementação do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) nas comunidades ribeirinhas apresenta um conjunto complexo de desafios que transcendem as limitações tradicionais do ambiente educacional. Para compreender esses desafios, deve-se reconhecer que as comunidades ribeirinhas enfrentam condições socioeconômicas desfavoráveis e geográficas que impactam diretamente a oferta e a qualidade da educação.

2.1.1. Implementação do Sistema Organizado Modular de Ensino (SOME) em Santarém

A Implementação do Sistema Organizado Modular de Ensino (SOME) em Santarém se torna realidade e passa a somar com todos os processos históricos significativos que contribuíram para que o município seja reconhecido pela sua expansão territorial como também seu potencial econômico. Com o passar dos séculos, a cidade de Santarém passou e se desenvolveu como portal e suporte de diferentes fronteiras, promovendo novas atividades, desde o extrativismo florestal e mineral até a atual economia agroindustrial, promovendo um cenário empregatício, agregando localmente para uma nova divisão social de trabalho.

Atualmente, o Sistema Modular de Ensino (SOME) é uma política pública de educação implementada no Estado do Pará. Este sistema foi instituído em 1980 pelo então governador Alacid Nunes e idealizado pelo professor Manoel Viegas Moutinho, que na época presidia a Fundação Educacional do Pará (FEP), hoje Universidade Estadual de Educação (UEPA) (ALEPA, 2023).

Historicamente, documentos indicam que a implementação inicial do SOME abrangeu 83 municípios, enfrentando diversos desafios para oferecer o ensino de segundo grau, nomenclatura utilizada na época. O SOME foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fundada em 16 de novembro de 1945, com sede em Paris, França, e que atualmente conta com 193 países-membros e 11 territórios associados.

Na época de sua criação, o Estado do Pará consistia em 83 municípios, dos quais apenas 18 ofereciam o ensino de segundo grau. A crescente demanda de alunos que haviam concluído

o primeiro grau indicava a necessidade de uma alternativa para continuar os estudos sem a necessidade de deslocamento dos estudantes. O SOME foi, então, implementado para proporcionar a conclusão do ensino de segundo grau, atualmente denominado ensino médio, atendendo à demanda educacional da época (ALEPA, 2023).

A década de 1980 foi marcada por transformações e despertamentos sociais significativos, especialmente em relação à educação. A implementação do ensino de segundo grau em mais municípios do Pará tornou-se um objetivo almejado. No contexto daquela época, apenas 18 dos 83 municípios do Pará estavam preparados para receber estudantes do ensino fundamental, uma responsabilidade municipal.

Diante desse cenário, a demanda por ensino de segundo grau e as primeiras manifestações técnicas e sociais levaram à criação do SOME, em consonância com a Lei 5.692 de 1971. A realidade única da região Amazônica, com sua geografia desafiadora e povos diversos, contribuiu para a necessidade de um sistema educacional adaptado às condições locais. Além disso, a migração para a região, impulsionada pela promessa de reforma agrária, também influenciou a criação do SOME.

Fenômenos sociais, como o aumento populacional e a exploração da mão de obra, eram comuns na época. O trabalho análogo ao escravo, definido pelo artigo 149 do Código Penal, prevalecia na região, caracterizado por condições degradantes e restrição de locomoção devido a dívidas contraídas com empregadores, prática ainda persistente na Amazônia (BRASIL, 1940).

Um aspecto relevante a ser considerado é a vasta extensão territorial do Pará e a carência de professores qualificados, que motivaram a criação do SOME na década de 1980. Na época, a formação dos docentes do ensino fundamental era realizada por professores sem a habilitação legal necessária, especialmente nos municípios menores (ALEPA, 2023).

Para mitigar essas deficiências, Manoel Viegas Moutinho propôs um currículo modular, composto por três fases correspondentes às séries do segundo grau. Cada fase consistia em quatro módulos pedagógicos, agrupando disciplinas por afinidades (ALEPA, 2023). Esta estrutura modular foi legalmente aceita e ganhou visibilidade nacional e regional, expandindo-se pelas regiões do Pará.

Após 34 anos de existência, foi promulgada a Lei 7.806 em 29 de abril de 2014, regulamentando o funcionamento do SOME no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Antes dessa lei, o SOME era regido por normativas vulneráveis, incluindo resoluções do Conselho Estadual de Educação e da SEDUC, que autorizavam gratificações e estabeleciam normas para os professores atuantes em áreas de difícil acesso (ALEPA, 2023).

Todas essas leis e resoluções culminaram, em 1991, na expansão do SOME para Santarém, consolidando sua presença e importância no sistema educacional do Pará.

O Sistema organizado Modular de Ensino (SOME) na região do oeste do Pará aconteceu de forma gradual em todo estado, no município de Santarém foi ofertado para as comunidades São Jose, (Planalto); Arapixuna; (Várzea; Aritaperã; (várzea); Alter do Chão e Boim no rio Tapajós; Curuai; no Lago Grande e nas sedes dos municípios de Belterra e Aveiro.

Em 2003 o SOME já estava atendendo 79 municípios paraenses, 47 sendo sedes e 122 distritos, computando o expressivo número de 169 localidades que faziam parte de organização de aglutinação de 35 circuitos que se caracterizavam de localidade nas quais os docentes desenvolviam rodízios no ano letivo com o quantitativo de 532 docentes exercendo a itinerância, alcançando estimadamente 24.535 estudantes, distribuídos nas modalidades de ensino: Fundamental (2.197) e no ensino Médio (22.338), segundo o Portal RDN (2020).

Neste contexto, abaixo apresentamos os circuitos, conjuntos de comunidades que são alcançadas pelo ensino itinerante a partir dos módulos de estudos, com os dados referentes ao ano de 2018. O SOME em Santarém foi ampliado para atender as novas localidades de: comunidade de Mentae, São José do Ituqui e Quilombo Arapemã. Em 2019, houve a mudança do polo do SOME de Santarém para a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Felipe (Souza,2024). A imagem 01, abaixo, traz registros da unidade.

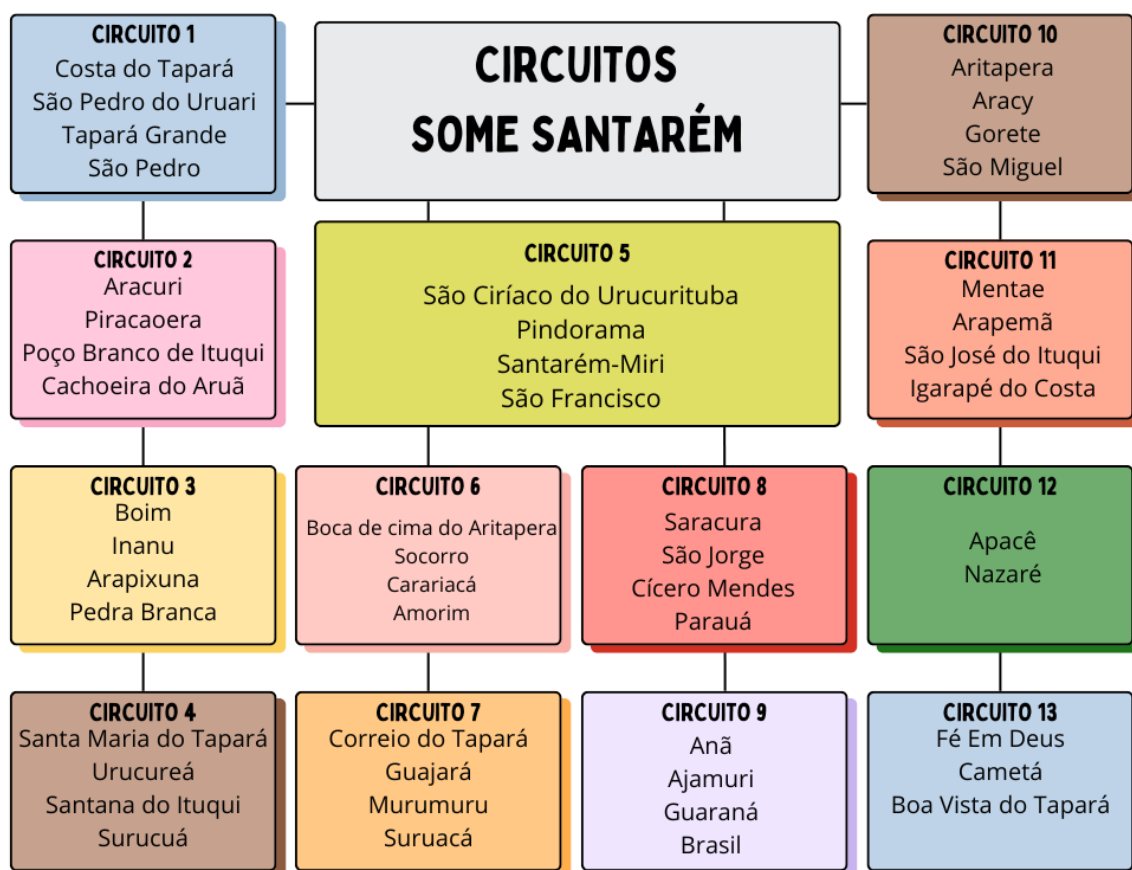


Fonte: Souza (2024)

Ainda em 2019, até aproximadamente 2022, houve uma paralisação nas atividades educacionais presenciais pela pandemia de Coronavírus. Nesse mesmo contexto, em 2022, ocorreu a implementação da Matriz Curricular do Novo Ensino Médio Modular (NEMM) para as turmas da 1.^a série, alinhada ao Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA). Essa mudança foi promovida por meio da Jornada Pedagógica Unificada, envolvendo a Coordenação Estadual do SOME (CESOME) e o Centro de Formação dos Profissionais de Educação Básica (CEFOR). Já em 2023, um marco significativo foi a reestruturação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), que resultou na oficialização das Unidades Regionais de Ensino (UREs) e das Unidades SEDUC na Escola (USEs) como Diretorias Regionais de Ensino (DREs), em conformidade com a Lei Estadual n.º 9.901.

O SOME Santarém expandiu suas operações para 64 localidades, organizadas em 13 circuitos, consolidando sua atuação na região (imagem 02).

Imagem 02 – Estrutura dos circuitos do SOME em Santarém



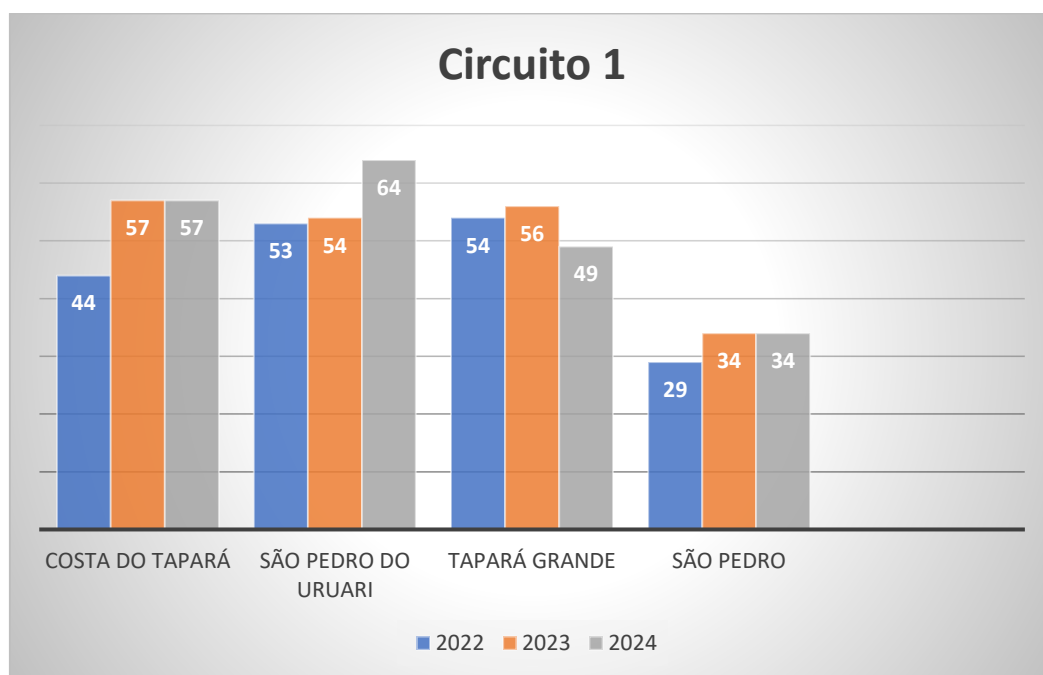
Fonte: O autor (2024) adaptado de Costa (2024)

E possível verificar através da imagem 02 que o SOME em Santarém está organizado em circuitos, para otimizar o atendimento educacional nas localidades de Apacê e Cametá, pertencentes ao município de Aveiro, e na comunidade de Nazaré, no município de Belterra. Essas áreas são atendidas exclusivamente pela lotação de professores, conforme descrito nos circuitos 12 e 13. A divisão dos circuitos segue a redistribuição estabelecida pela Lei n.º 7.806 de 29 de abril de 2014, que abrange não apenas as localidades do SOME Santarém, mas também as do SOME polo Santarém, incluindo os municípios de Aveiro, Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém (Costa,2024).

Abordar o quantitativo de matrículas no SOME é essencial para entender o alcance e a eficácia do sistema de ensino modular nas regiões atendidas. Esse dado permite identificar a demanda educacional e orientar a distribuição de recursos e a lotação de professores de forma adequada, garantindo que as localidades mais distantes e com acesso limitado à educação formal sejam devidamente assistidas. Além disso, o acompanhamento das matrículas oferece um panorama sobre a adesão dos estudantes e o impacto das políticas educacionais.

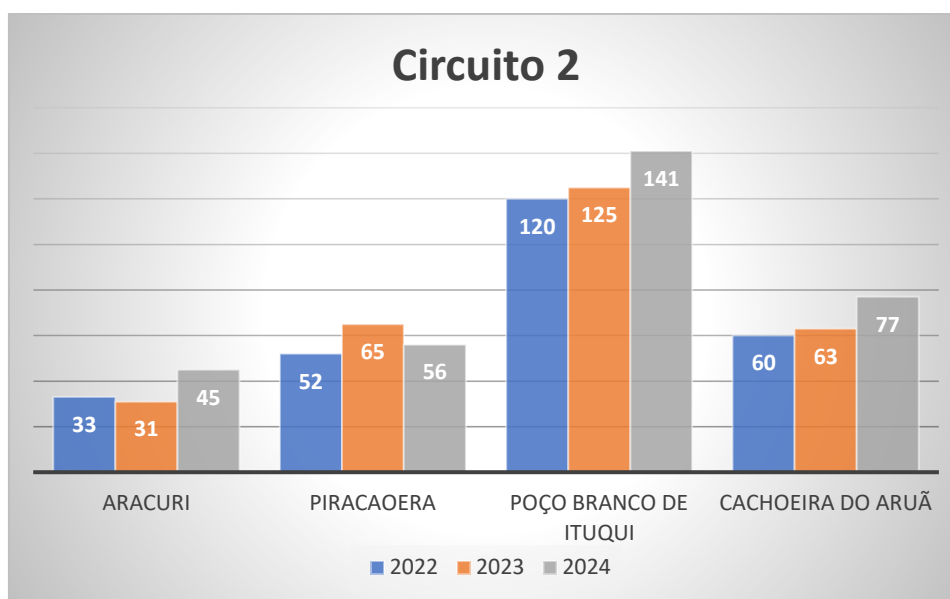
O circuito 1 é composto pelas localidades de: Costa do Tapará na região da Várzea, São Pedro do Uruari na região do Lago Grande, Tapará Grande na região da Várzea e São Pedro na região do Rio Arapiuns. O gráfico 1, abaixo, traz o quantitativo de matrículas realizadas pelas localidades do circuito 1, nos anos de 2022, 2023, 2024. Ao total, o circuito 1 matriculou em 2022, 180 alunos; em 2023, matriculou 201 alunos; e em 2024, matriculou 204 alunos, segundo relatório disponibilizado pela EEEM São Felipe (2024).

Gráfico 1 – Matrículas realizadas pelo Circuito 1 do SOME Santarém em 2022,2023,2024



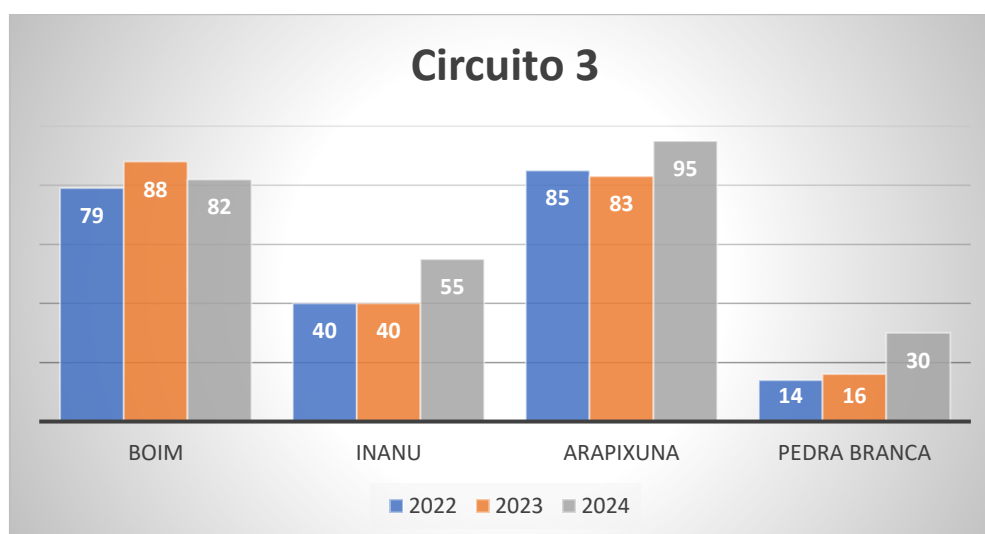
Fonte: O autor (2024) adaptado de EEEM São Felipe (2024)

O circuito 2 é composto pelas localidades de: Aracuri na região do Lago Grande, Piracaoera na região da Várzea, Poço Branco de Itiqui na região do Planalto e Cachoeira do Aruã na região do Rio Aruã. O gráfico 2, abaixo, traz o quantitativo de matrículas realizadas pelas localidades do circuito 2, nos anos de 2022, 2023, 2024. Ao total, o circuito 2 matriculou em 2022, 265 alunos; em 2023, matriculou 284 alunos; e em 2024, matriculou 319 alunos, segundo relatório disponibilizado pela EEEM São Felipe (2024).

Gráfico 2 – Matrículas realizadas pelo Circuito 2 do SOME Santarém em 2022,2023,2024

Fonte: O autor (2024) adaptado de EEEM São Felipe (2024)

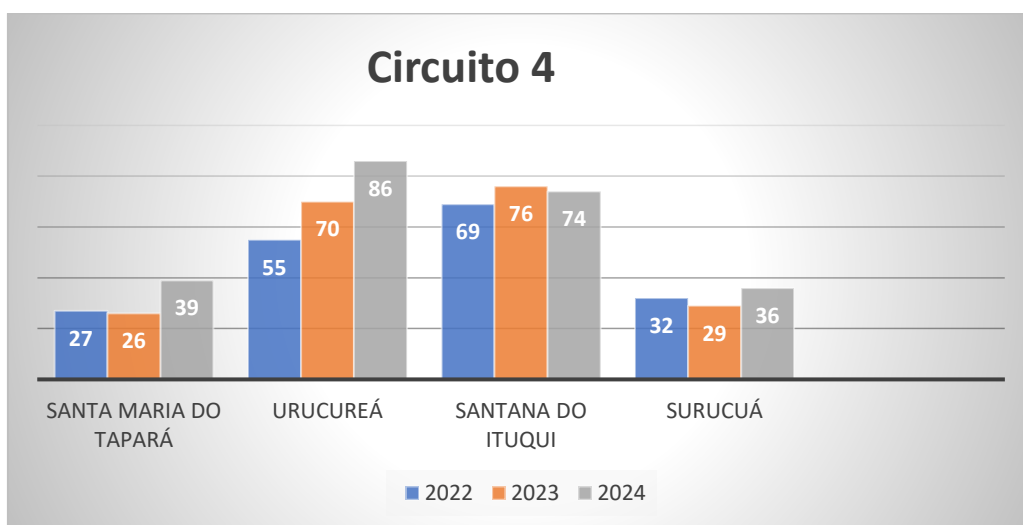
O circuito 3 é composto pelas localidades de: Boim na região do Rio Tapajós, Inanu na região do Lago Grande, Arapixuna na região do Arapixuna e Pedra Branca na região do Rio Tapajós. O gráfico 3, abaixo, traz o quantitativo de matrículas realizadas pelas localidades do circuito 2, nos anos de 2022, 2023, 2024. Ao total, o circuito 3 matriculou em 2022, 218 alunos; em 2023, matriculou 227 alunos; e em 2024, matriculou 262 alunos, segundo relatório disponibilizado pela EEEM São Felipe (2024).

Gráfico 3– Matrículas realizadas pelo Circuito 3 do SOME Santarém em 2022, 2023, 2024

Fonte: O autor (2024) adaptado de EEEM São Felipe (2024)

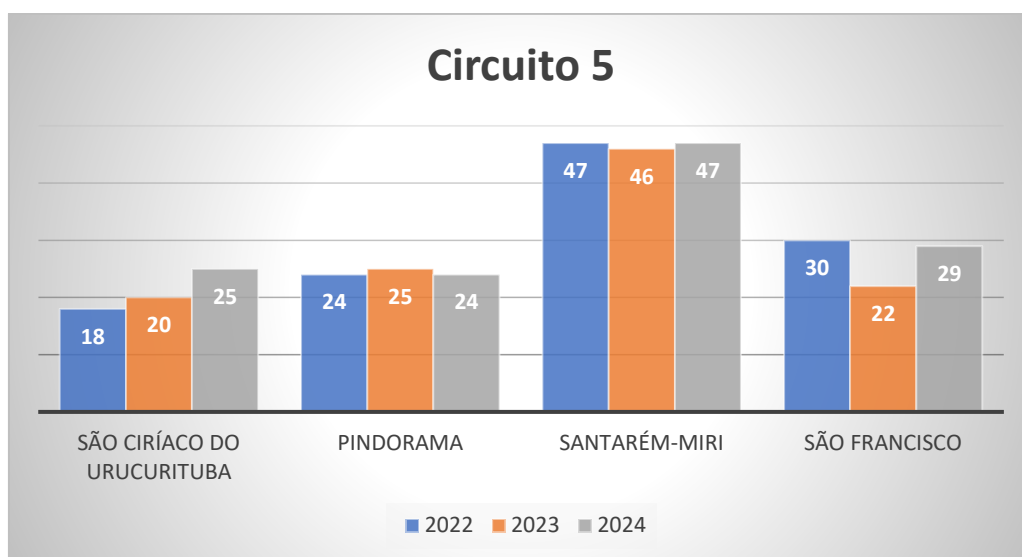
O circuito 4 é composto pelas localidades de: Santa Maria do Tapará na região da Várzea, Urucureá na região do Rio Arapiuns, Santana do Ituí na região do Planalto e Surucua na região do Rio Tapajós. O gráfico 4, abaixo, traz o quantitativo de matrículas realizadas pelas localidades do circuito 4, nos anos de 2022, 2023, 2024. Ao total, o circuito 4 matriculou em 2022, 183 alunos; em 2023, matriculou 201 alunos; e em 2024, matriculou 235 alunos, segundo relatório disponibilizado pela EEEM São Felipe (2024).

Gráfico 4– Matrículas realizadas pelo Circuito 4 do SOME Santarém em 2022, 2023, 2024



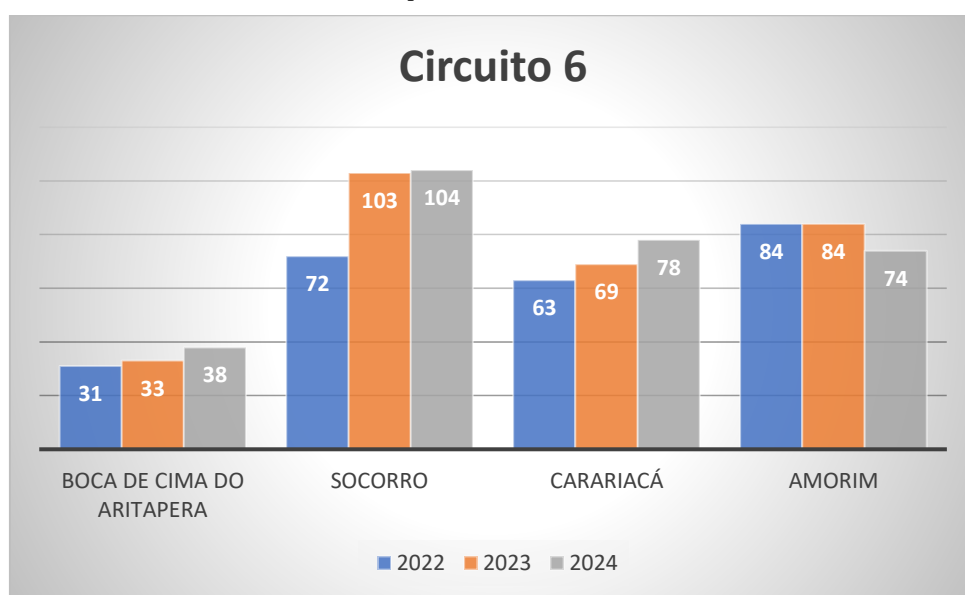
Fonte: O autor (2024) adaptado de EEEM São Felipe (2024)

O circuito 5 é composto pelas localidades de: São Ciríaco do Urucurituba na região da Várzea, Pindorama na região do Lago Grande, Santarém-Miri na região do Planalto e São Francisco na região do Rio Arapiuns. O gráfico 4, abaixo, traz o quantitativo de matrículas realizadas pelas localidades do circuito 4, nos anos de 2022, 2023, 2024. Ao total, o circuito 4 matriculou em 2022, 119 alunos; em 2023, matriculou 113 alunos; e em 2024, matriculou 125 alunos, segundo relatório disponibilizado pela EEEM São Felipe (2024).

Gráfico 5– Matrículas realizadas pelo Circuito 5 do SOME Santarém em 2022, 2023, 2024

Fonte: O autor (2024) adaptado de EEEM São Felipe (2024)

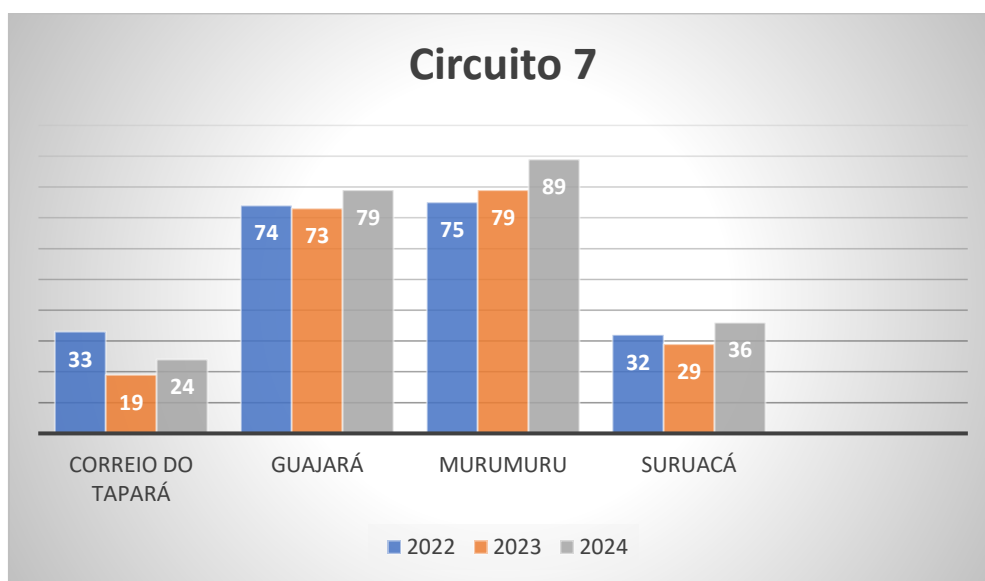
O circuito 6 é composto pelas localidades de: Boca de cima do Aritapera na região da Várzea, Socorro na região do Lago Grande, Carariacá na região do Arapixuna e Amorim na região do Rio Tapajós. O gráfico 6, abaixo, traz o quantitativo de matrículas realizadas pelas localidades do circuito 6, nos anos de 2022, 2023, 2024. Ao total, o circuito 6 matriculou em 2022, 250 alunos; em 2023, matriculou 289 alunos; e em 2024, matriculou 294 alunos, segundo relatório disponibilizado pela EEEM São Felipe (2024).

Gráfico 6– Matrículas realizadas pelo Circuito 6 do SOME Santarém em 2022, 2023, 2024

Fonte: O autor (2024) adaptado de EEEM São Felipe (2024)

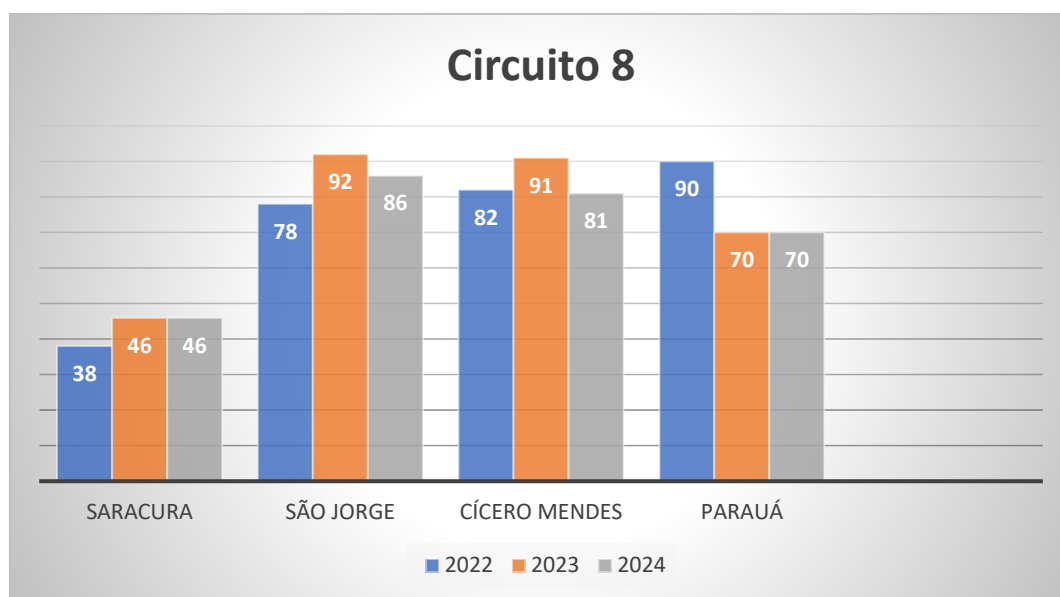
O circuito 7 é composto pelas localidades de: Correio do Tapará na região da Várzea, Guajará na região do Arapixuna, Murumuru na região do Planalto e Suruacá na região do Rio Tapajós. O gráfico 7, abaixo, traz o quantitativo de matrículas realizadas pelas localidades do circuito 7, nos anos de 2022, 2023, 2024. Ao total, o circuito 7 matriculou em 2022, 214 alunos; em 2023, matriculou 200 alunos; e em 2024, matriculou 228 alunos, segundo relatório disponibilizado pela EEEM São Felipe (2024).

Gráfico 7– Matrículas realizadas pelo Circuito 7 do SOME Santarém em 2022, 2023, 2024



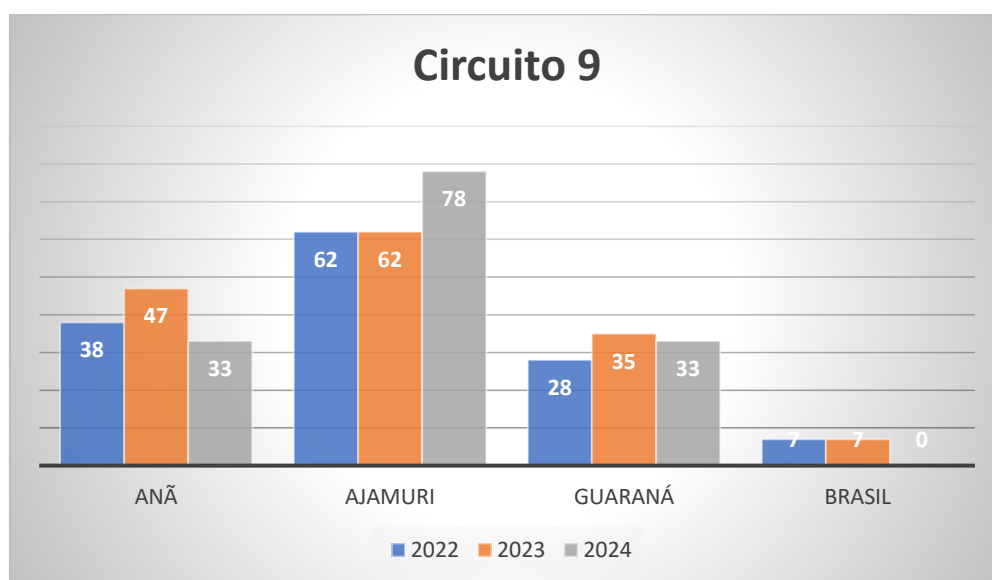
Fonte: O autor (2024) adaptado de EEEM São Felipe (2024)

O circuito 8 é composto pelas localidades de: Saracura na região da Várzea, São Jorge na região do Lago Grande, Cícero Mendes na região do Planalto e Parauá na região do Rio Tapajós. O gráfico 8, abaixo, traz o quantitativo de matrículas realizadas pelas localidades do circuito 8, nos anos de 2022, 2023, 2024. Ao total, o circuito 8 matriculou em 2022, 288 alunos; em 2023, matriculou 299 alunos; e em 2024, matriculou 283 alunos, segundo relatório disponibilizado pela EEEM São Felipe (2024).

Gráfico 8– Matrículas realizadas pelo Circuito 8 do SOME Santarém em 2022, 2023, 2024

Fonte: O autor (2024) adaptado de EEEM São Felipe (2024)

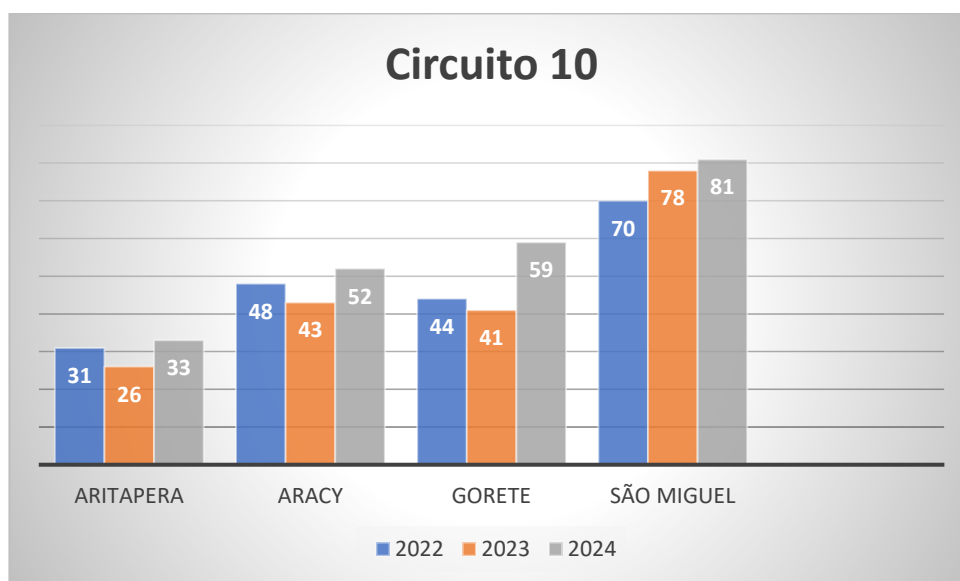
O circuito 9 é composto pelas localidades de: Anã na região do Rio Arapiuns, Ajamuri na região do Lago Grande, Guaraná na região do Planalto e Brasil na região do Rio Arapiuns. O gráfico 9, abaixo, traz o quantitativo de matrículas realizadas pelas localidades do circuito 9, nos anos de 2022, 2023, 2024. Ao total, o circuito 9 matriculou em 2022, 135 alunos; em 2023, matriculou 151 alunos; e em 2024, matriculou 144 alunos, segundo relatório disponibilizado pela EEEM São Felipe (2024).

Gráfico 9– Matrículas realizadas pelo Circuito 9 do SOME Santarém em 2022, 2023, 2024

Fonte: O autor (2024) adaptado de EEEM São Felipe (2024)

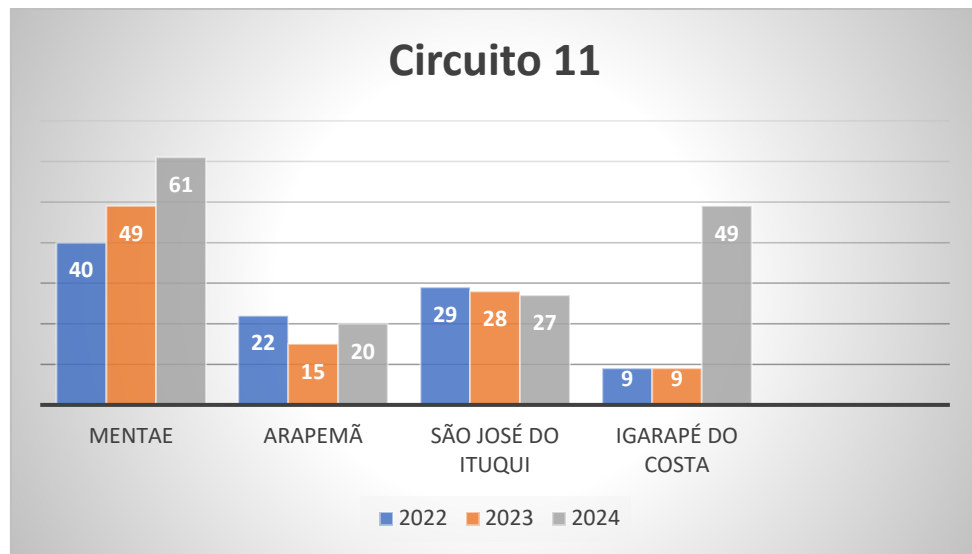
O circuito 10 é composto pelas localidades de: Aritapera na região da Várzea, Aracy na região do Lago Grande, Gorete na região do Rio Arapiuns e São Miguel na região do Rio Arapiuns. O gráfico 10, abaixo, traz o quantitativo de matrículas realizadas pelas localidades do circuito 10, nos anos de 2022, 2023, 2024. Ao total, o circuito 10 matriculou em 2022, 193 alunos; em 2023, matriculou 188 alunos; e em 2024, matriculou 225 alunos, segundo relatório disponibilizado pela EEEM São Felipe (2024).

Gráfico 10– Matrículas realizadas pelo Circuito 10 do SOME Santarém em 2022, 2023, 2024



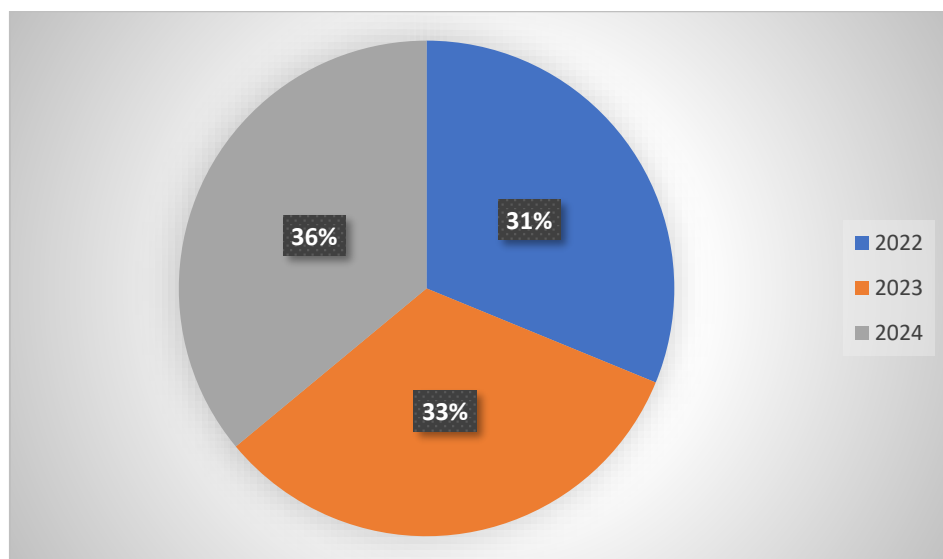
Fonte: O autor (2024) adaptado de EEEM São Felipe (2024)

O circuito 11 é composto pelas localidades de: Mentae na região do Rio Arapiuns, Arapemã na região da Várzea, São José do Ituqui na região da Várzea e Igarapé do Costa na região da Várzea. O gráfico 11, abaixo, traz o quantitativo de matrículas realizadas pelas localidades do circuito 11, nos anos de 2022, 2023, 2024. Ao total, o circuito 11 matriculou em 2022, 100 alunos; em 2023, matriculou 101 alunos; e em 2024, matriculou 157 alunos, segundo relatório disponibilizado pela EEEM São Felipe (2024).

Gráfico 11– Matrículas realizadas pelo Circuito 11 do SOME Santarém em 2022, 2023, 2024

Fonte: O autor (2024) adaptado de EEEM São Felipe (2024)

O circuito 12 é composto pelas localidades de: Apacê no Município de Aveiro e Nazaré no Município de Belterra. As informações do quantitativo de matrículas dessas localidades não foram disponibilizadas pela EEEM São Felipe. O circuito 13 é composto pelas localidades de: Fé Em Deus na região do Rio Maró, Cametá no Município de Aveiro e Boa Vista do Tapará na região da Várzea. O gráfico 13, abaixo, traz o total de matrículas realizadas nos circuitos do SOME em Santarém nos anos de 2022, 2023, 2024.

Gráfico 12– Total de Matrículas realizadas pelo SOME Santarém em 2022, 2023, 2024

Fonte: O autor (2024) adaptado de EEEM São Felipe (2024)

Ao analisar o quantitativo final das matrículas no período analisado, percebe-se o aumento do número de atendidos de forma crescente, sendo registrado 2% do ano de 2022 para 2023 e 3% do ano de 2023 para 2024. Estes dados reforçam a relevância do SOME em Santarém, levando educação de qualidade para as populações ribeirinhas, cumprindo as políticas públicas e garantindo o direito à educação, mesmo com suas fragilidades encontradas no percurso de efetivação, considerando que desafios são peculiares ao contexto amazônico.

Nota-se, historicamente, que os movimentos do SOME, no Pará e em Santarém, também ressoam com movimentos em todo o País pela educação no/do campo. A redemocratização do Brasil nos anos 1980 proporcionou o rearticulamento dos movimentos sociais do campo, que, a partir da década de 1990, trouxeram para o cenário educacional práticas formativas enraizadas nas lutas sociais anteriores. Esse processo culminou na sistematização de uma pedagogia específica para a Educação do Campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desenvolveu uma proposta pedagógica voltada aos acampamentos e assentamentos de reforma agrária.

A mobilização em torno dessas questões resultou em conquistas importantes nas políticas públicas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, formalizadas pela Resolução CNE/CEB n.º 1/2002. Essa resolução, ao reconhecer a especificidade da realidade rural e dos saberes locais, marcou um avanço significativo, conferindo identidade à escola do campo e sua conexão com as demandas sociais e tecnológicas do meio rural, um aspecto historicamente marginalizado pela legislação educacional (Freitas, 2011).

Mediante este cenário, pontua-se que a educação do Campo é um fenômeno que emerge a partir das lutas de classes, principalmente no contexto das realidades rurais brasileiras, e não pode ser compreendida apenas como uma ideia ou conceito pedagógico. Ela se desenvolve em meio às contradições e às tensões presentes nas relações sociais e econômicas do campo, posicionando-se como uma proposta de transformação tanto educacional quanto social. Nasce dos Movimentos Sociais camponeses e busca enfrentar a lógica dominante da educação voltada ao capital, reivindicando o acesso dos trabalhadores ao conhecimento e, ao mesmo tempo, problematizando a forma hegemônica de produção e hierarquização do saber. Além de se centrar na escola, a Educação do Campo se empenha em expandir suas práticas educativas para além dela, buscando construir uma alternativa de projeto de sociedade que esteja em sintonia com os valores e as necessidades dos trabalhadores do campo (Caldart, 2010).

Esses circuitos são realidades em todas as comunidades acima descritas que têm o ensino itinerante e cada módulo ofertado de acordo com sua realidade. Carrega seus desafios sendo eles: geográficos, econômicos como também os entraves políticos que ocorrem e travam com a efetivação do programa. Assim se faz importante a descrição desses elementos que fazem parte da implementação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), objeto de intensos debates e desafios, envolvendo uma complexa interseção de questões políticas, econômicas e educacionais. O SOME, proposto como uma abordagem flexível e adaptativa ao contexto amazônico, tem o objetivo de promover, através de módulos de estudo, o ensino itinerante.

2.1.2. As geografias e as décadas de atuação do Sistema Organizado Modular de Ensino (SOME)

O SOME surge como uma resposta visionária às demandas educacionais das comunidades remotas do interior do Estado do Pará, especialmente aquelas situadas nos territórios das águas e florestas da Amazônia. Sua concepção, inicialmente, reflete um profundo reconhecimento das lacunas no acesso à educação enfrentadas por essas comunidades devido à geografia desafiadora e à falta de infraestrutura adequada.

Ao longo do tempo, o SOME foi gradualmente integrado aos cuidados da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), transformando-se em uma peça central da política educacional do estado. Essa transição demonstrou um compromisso institucional renovado em atender as necessidades educacionais das comunidades remotas e marginalizadas, estendendo-se além das fronteiras administrativas iniciais do programa.

As motivações que impulsionaram a criação do SOME foram multifacetadas e profundamente enraizadas nas realidades e nas aspirações das comunidades amazônicas. Além de preencher a lacuna no acesso à educação formal, o SOME foi concebido para oferecer uma abordagem educacional flexível e sensível às especificidades culturais e aos ambientais dessas comunidades únicas.

Durante a década de 1980, os primeiros municípios e comunidades a receberem atendimento pelo SOME foram selecionados com base em critérios que priorizavam o isolamento geográfico, a carência de serviços educacionais e a densidade populacional. Essa fase inicial representou um passo crucial na democratização do acesso à educação, levando os benefícios do SOME às comunidades mais remotas e desfavorecidas.

À medida que o SOME se expandiu e amadureceu, a década de 90 testemunhou a implementação do programa em Santarém, uma das maiores cidades da região. Essa expansão para áreas urbanas significativas refletiu não apenas o sucesso do SOME em atender comunidades remotas, mas também o reconhecimento de que a educação de qualidade é um direito fundamental de todos, independentemente de sua localização geográfica.

Antes de discutir quaisquer entraves ou desafios enfrentados pelo SOME, é fulcro compreender profundamente o contexto histórico e as bases sobre as quais esse sistema foi construído. A análise desses elementos fundamentais informa a compreensão das complexidades do programa, além de fornece elementos valiosos para o desenvolvimento de soluções eficazes e sustentáveis para os desafios futuros. Ele enfrenta uma série de entraves que comprometem sua efetivação plena. Para compreender esses desafios, é crucial analisar criticamente tanto os aspectos estruturais do sistema quanto o contexto mais amplo no qual ele está inserido.

Um dos principais desafios enfrentados na implementação do Sistema Organizado Modular de Ensino (SOME) é a resistência por parte de sujeitos políticos e institucionais que defendem modelos tradicionais de ensino. Pereira (2016) destaca que a adoção de abordagens inovadoras no campo educacional encontra oposição de grupos que se beneficiam da manutenção do *status quo*. Essa resistência pode se manifestar em políticas públicas desfavoráveis, falta de financiamento adequado e até mesmo em obstáculos burocráticos que dificultam a implementação de práticas pedagógicas flexíveis e modulares.

Além dos obstáculos políticos, os desafios econômicos também representam um grande entrave para o sucesso do SOME. Em um cenário de recursos financeiros limitados e competição por investimentos públicos, a viabilidade financeira do sistema pode ser comprometida. Rodrigues e Silva (2018) ressaltam que a implementação de estratégias modulares requer investimentos significativos em infraestrutura, capacitação de professores e desenvolvimento de materiais didáticos adaptados. Sem um compromisso financeiro sólido, o SOME corre o risco de se tornar apenas uma iniciativa piloto isolada, incapaz de alcançar impacto em larga escala.

Outro desafio fundamental na efetivação do SOME é a necessidade de garantir a qualidade e a equidade educacional em todos os níveis de ensino. Silva (2015) argumenta que abordagens modulares podem aumentar a fragmentação do currículo e a heterogeneidade na oferta educacional, criando disparidades entre diferentes escolas e regiões. Para que o SOME promova uma verdadeira democratização do acesso ao conhecimento, é essencial implementar

mecanismos de monitoramento e avaliação que assegurem a equidade e a qualidade em todas as etapas do processo educacional.

Além dos desafios políticos, econômicos e educacionais, a efetivação do SOME também enfrenta obstáculos de natureza técnica e operacional. Pereira (2020) destaca a necessidade de desenvolver plataformas digitais e sistemas de gestão educacional que suportem a flexibilidade e a adaptabilidade inerentes ao modelo modular. A integração de tecnologias educacionais inovadoras, como a inteligência artificial e a aprendizagem adaptativa, pode potencializar os benefícios do SOME, mas também requer investimentos significativos em infraestrutura e capacitação de professores.

A implementação do SOME ainda enfrenta desafios relacionados à formação e à capacitação dos profissionais da educação. Rodrigues (2016) enfatiza que a transição para práticas pedagógicas mais flexíveis e individualizadas requer uma mudança substancial na formação inicial e continuada dos professores. Por certo que os docentes têm de desenvolver habilidades para planejar e implementar atividades modulares, além de dominar ferramentas tecnológicas que possibilitem a personalização do ensino. Sem investimentos adequados em programas de formação docente, a efetivação do SOME pode ser comprometida, uma vez que os professores serão essenciais na condução desse processo de transformação educacional.

Outro aspecto crítico a ser considerado na implementação do SOME é a necessidade de garantir a participação e o envolvimento da comunidade escolar. Pereira (2016) considera uma abordagem participativa e democrática na definição das políticas educacionais e na elaboração dos currículos modulares. Ao envolver pais, alunos, professores e gestores escolares no processo de tomada de decisão, é possível promover um senso de pertencimento e engajamento que fortalece a implementação e a sustentabilidade do sistema.

No entanto, a construção de consenso e colaboração na comunidade escolar pode ser desafiadora em contextos marcados por desigualdades sociais e econômicas. Silva (2015) argumenta que a efetivação do SOME requer políticas públicas que enfrentem as disparidades regionais e promovam a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como populações do campo, indígenas e pessoas com deficiência. Sem um compromisso sério com a equidade e a justiça social, o SOME corre o risco de reproduzir e agravar as desigualdades existentes no sistema educacional.

Além disso, a implementação do SOME, do mesmo modo, enfrenta desafios relacionados à avaliação e ao monitoramento dos resultados educacionais. Pereira (2020) considera a necessidade de desenvolver indicadores e instrumentos de avaliação que capturem a complexidade e a diversidade das experiências de aprendizagem modular. Uma abordagem

baseada em dados e evidências é essencial para identificar práticas eficazes, corrigir problemas e aprimorar continuamente o sistema. No entanto, a concepção e a implementação de sistemas de avaliação robustos requerem expertise técnica e recursos financeiros consideráveis.

Outro desafio significativo na efetivação do SOME é a garantia da acessibilidade e inclusão de todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais. Rodrigues e Silva (2018) sobrepõem o ato de desenvolver estratégias de ensino flexíveis que atendam às diversas habilidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. Isso inclui a disponibilização de materiais didáticos adaptados, suporte individualizado e tecnologias assistivas que promovam a participação plena de todos os alunos no processo educacional.

Ademais, deve-se reconhecer que a implementação do SOME não ocorre em um vácuo, mas está inserida em um contexto mais amplo de políticas educacionais e sociais. Silva (2015) argumenta que a efetivação de abordagens inovadoras como o SOME requer um compromisso de longo prazo com a promoção da educação como um direito humano fundamental. Isso implica em investimentos financeiros substanciais, além de uma mudança cultural e institucional que coloque a educação no centro do desenvolvimento social e econômico.

Nesse contexto, a efetivação do SOME enfrenta uma série de desafios complexos e interconectados, que vão desde a resistência política e as limitações econômicas até questões relacionadas à formação docente, à participação comunitária, à avaliação educacional e à inclusão de todos os estudantes. Superar esses desafios exigirá um compromisso coletivo e multidimensional de diversos atores, incluindo governos, instituições educacionais, sociedade civil e comunidades locais. Somente por meio de uma abordagem integrada e colaborativa será possível alcançar o potencial transformador do SOME e promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Outro aspecto crucial a ser considerado na efetivação do SOME é a importância de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada no desenvolvimento dos currículos modulares. Pereira (2016) expõe que os conteúdos curriculares devem ser articulados de forma a promover uma compreensão holística e integrada do conhecimento, conectando diferentes disciplinas e áreas de saber. Isso requer uma revisão dos currículos tradicionais, com ênfase na interdisciplinaridade, na contextualização e na relevância para a vida dos estudantes.

Outro desafio crítico na efetivação do SOME é a necessidade de garantir a conectividade e o acesso equitativo à tecnologia nas escolas. Pereira (2020) reconhece que as desigualdades digitais podem agravar as disparidades educacionais, impedindo que alguns estudantes se beneficiem plenamente das oportunidades oferecidas pelo ensino modular. Para superar esse desafio, há de se expandir o acesso à internet de alta velocidade, fornecer dispositivos digitais

aos estudantes e oferecer suporte técnico e capacitação aos professores para o uso eficaz das tecnologias educacionais.

Considera-se, na implementação do SOME, a necessidade de promover a autonomia e a criticidade do estudante em seu processo de aprendizagem. Silva (2015) argumenta que abordagens pedagógicas centradas no estudante são essenciais para estimular a motivação intrínseca, a criatividade e o pensamento crítico. Isso requer a criação de espaços e de oportunidades para que os alunos assumam o controle de seu próprio aprendizado, fazendo escolhas e assumindo responsabilidades em relação aos seus estudos.

No entanto, a promoção da autonomia dos alunos também requer um ambiente escolar estruturado e de apoio, com a presença de professores e orientadores capacitados para fornecer suporte e orientação quando necessário. Rodrigues (2016) eleva estratégias de ensino que combinem liberdade e responsabilidade, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades contextualizadas de acordo com seu tempo.

Necessita-se reconhecer que a implementação do SOME não se limita apenas ao espaço escolar, mas tem repercussões mais amplas na sociedade. No entender de Pereira (2016), as abordagens inovadoras no ensino podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e de competências essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas. Essas habilidades são fundamentais para preparar os estudantes para os desafios e as oportunidades do mundo contemporâneo, capacitando-os a se tornarem cidadãos ativos e participativos.

Em resumo, a efetivação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) requer uma abordagem holística e integrada, que leve em consideração uma série de fatores, incluindo a interdisciplinaridade curricular, a promoção da inclusão e da equidade, o acesso à tecnologia, a promoção da autonomia dos estudantes e a relevância social da educação. Superar esses desafios exigirá um compromisso contínuo e coordenado de diversos sujeitos, incluindo governos, instituições educacionais, sociedade civil e comunidade acadêmica.

Como apontado por Pereira (2016, p. 45), "a educação em áreas ribeirinhas é frequentemente marcada por carências estruturais, como a falta de infraestrutura adequada e a escassez de profissionais qualificados".

Um dos principais desafios na implementação do SOME nessas comunidades está relacionado à acessibilidade geográfica. Muitas áreas ribeirinhas estão situadas em locais remotos e de difícil acesso, tornando a chegada de materiais didáticos e a presença de professores uma tarefa árdua (Neto, 1998, p. 67). A logística para entrega de recursos e o

deslocamento dos educadores enfrentam obstáculos consideráveis, como condições climáticas adversas e a falta de infraestrutura de transporte adequada.

Destarte, a falta de eletricidade e de conectividade confiável nas comunidades ribeirinhas implica em um desafio adicional para a implementação do SOME. Como salienta Lubiana (2022, p. 92), "a dependência de recursos tecnológicos, como computadores e acesso à internet, é um requisito essencial para o funcionamento eficaz do Sistema Organizacional Modular de Ensino." Contudo, a realidade, em muitas dessas regiões, é a ausência de eletricidade e a instabilidade da conexão à internet, o que compromete a utilização eficiente das ferramentas educacionais digitais.

Outro aspecto crítico diz respeito à adequação do currículo do SOME às necessidades e às realidades das comunidades ribeirinhas. É crucial adaptar o conteúdo pedagógico para refletir a cultura, o contexto ambiental e as experiências de vida dos estudantes ribeirinhos (Almeida, 2017, p. 58). A imposição de um currículo padronizado, que não leve em consideração esses elementos, pode resultar na alienação dos alunos e na falta de engajamento com o ensino.

A formação de professores é também um desafio significativo na implementação do SOME nas comunidades ribeirinhas. Rodrigues e Silva (2018, p. 74) concordam que "os docentes que atuam nessas regiões precisam ser capacitados de maneira específica para compreender as particularidades locais e desenvolver estratégias pedagógicas que se adaptem às condições adversas." A formação continuada e o apoio às práticas de ensino são fundamentais para garantir que os educadores estejam preparados para lidar com os desafios únicos que enfrentam nessas comunidades.

A implementação do Sistema Organizacional Modular de Ensino nas comunidades ribeirinhas é um empreendimento complexo que requer uma abordagem cuidadosa e adaptativa. Os desafios de acessibilidade geográfica, infraestrutura tecnológica, currículo adequado e formação de professores são apenas algumas das questões a serem enfrentadas. No entanto, ao reconhecer e abordar esses desafios de forma sistemática, é possível oferecer uma educação de qualidade que respeite e atenda às necessidades das comunidades ribeirinhas.

A superação dos desafios mencionados na implementação do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) nas comunidades ribeirinhas exige uma abordagem interdisciplinar e a cooperação de diversos atores, incluindo o governo, as instituições educacionais, as organizações não governamentais e as próprias comunidades. Uma estratégia eficaz envolve a colaboração de especialistas em educação, infraestrutura, tecnologia e antropologia, a fim de desenvolver soluções customizadas que atendam às necessidades locais (Araujo, 2010, p. 105).

É essencial que o governo desempenhe um papel ativo na promoção de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação nas comunidades ribeirinhas. Essa ação inclui o investimento em infraestrutura, como a construção de escolas adequadas e a melhoria das condições de transporte, bem como a disponibilização de recursos para a formação de professores e para o desenvolvimento de currículos contextualizados (Pereira, 2020, p. 122).

As instituições de ensino superior também podem desempenhar um papel fundamental na capacitação de professores para atuarem nessas áreas. Programas de formação continuada, parcerias com escolas locais e pesquisa acadêmica direcionada às particularidades das comunidades ribeirinhas são medidas que podem ser adotadas para fortalecer a qualidade da educação nessas regiões (Batista; Rodrigues, 2022, p. 78).

Deve-se promover o acesso à tecnologia de forma inclusiva, conquanto a utilização de tecnologias móveis e de soluções offline pode ajudar a contornar as limitações de conectividade nas comunidades ribeirinhas, permitindo que os estudantes acessem conteúdos educacionais mesmo em locais remotos (Rodrigues, 2016, p. 95). Parcerias com empresas de telecomunicações e iniciativas de inclusão digital são estratégias que podem ser adotadas nesse sentido.

Por fim, as próprias comunidades ribeirinhas devem ser envolvidas no processo educacional, valorizando seus conhecimentos tradicionais e promovendo uma abordagem de educação cidadã e comunitária. O diálogo intercultural e a incorporação de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural dessas comunidades são elementos essenciais para o sucesso do SOME (Rodrigues, 2018, p. 54).

Portanto, a implementação do Sistema Organizacional Modular de Ensino nas comunidades ribeirinhas é um desafio que requer uma abordagem holística e colaborativa, envolvendo diversos atores e setores da sociedade. Ao superar os obstáculos de acessibilidade geográfica, infraestrutura tecnológica, currículo adequado e formação de professores, é possível oferecer uma educação de qualidade que empodere essas comunidades, contribuindo para o seu desenvolvimento coletivo.

2.1.3. As políticas governamentais e seus impactos na aplicação do SOME nas áreas ribeirinhas da Amazônia Paraense

A implementação bem-sucedida do SOME nas áreas ribeirinhas da Amazônia Paraense depende, em grande parte, das políticas governamentais adotadas. O governo desempenha um papel crucial na alocação de recursos, na definição de diretrizes curriculares e na criação de

estruturas de suporte. No entanto, os impactos dessas políticas podem ser diversos e complexos, moldando a eficácia do SOME e seu impacto nas comunidades ribeirinhas.

Uma das principais políticas governamentais que afetam a aplicação do SOME na região é o investimento em infraestrutura educacional. No entender de Pereira (2020, p. 34), "a falta de escolas adequadas e de estradas transitáveis nas áreas ribeirinhas representa um obstáculo significativo para a expansão do ensino". Políticas que priorizem a construção e a manutenção de escolas, bem como a melhoria da acessibilidade a essas áreas, podem melhorar substancialmente as condições para a implementação do SOME.

Outro aspecto relevante é a disponibilidade de recursos financeiros para programas educacionais nas áreas ribeirinhas. Políticas de financiamento educacional, como a destinação de verbas específicas para regiões remotas, podem influenciar diretamente a qualidade e a abrangência do ensino nessas comunidades (Pereira, 2016, p. 56). A escassez de recursos pode resultar em carências na formação de professores, na aquisição de materiais didáticos e na manutenção das escolas.

A definição de currículos e diretrizes pedagógicas também é uma responsabilidade governamental de grande impacto. Indispensável entender que esses currículos sejam sensíveis às particularidades culturais e ambientais das comunidades ribeirinhas. Conforme observado por Lubiana (2022, p. 78), "a imposição de um currículo padronizado que não leve em consideração as realidades locais podem levar à alienação dos alunos." Políticas que envolvam as comunidades na definição dessas diretrizes podem resultar em uma educação mais significativa e relevante.

A formação e a valorização dos professores são elementos-chave que dependem das políticas governamentais, bem como a oferta de programas de capacitação contínua e o estabelecimento de políticas de incentivo para que educadores atuem nas áreas ribeirinhas são estratégias importantes (Almeida, 2017, p. 92). Para tanto, o governo deve criar condições atrativas para que profissionais qualificados se engajem na educação dessas comunidades.

A fiscalização e o monitoramento das políticas educacionais, se apresenta, ainda, como cruciais para garantir que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente e que os objetivos sejam alcançados. Evidencia-se a necessidade da transparência e da prestação de contas por parte das autoridades responsáveis pela implementação do SOME nas áreas ribeirinhas (Pereira, 2020, p. 110).

As políticas governamentais desempenham um papel determinante na aplicação do Sistema Organizacional Modular de Ensino nas áreas ribeirinhas da Amazônia Paraense. O impacto dessas políticas pode ser positivo, quando alinhado com as necessidades locais e com

um compromisso genuíno com a educação nessas comunidades, ou negativo, quando não leva em consideração as particularidades e os desafios enfrentados. Portanto, é imperativo que as políticas sejam cuidadosamente planejadas, monitoradas e ajustadas para promover uma educação de qualidade e inclusiva nas áreas ribeirinhas.

A avaliação das políticas governamentais é fator crítico na aplicação do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) nas áreas ribeirinhas da Amazônia Paraense, considerando que as políticas que promovem a implementação de indicadores de desempenho e a realização de avaliações periódicas podem contribuir para a melhoria contínua da qualidade da educação nessas regiões (Neto, 1998, p. 68). No entanto, é basal que essas avaliações considerem resultados acadêmicos, a adaptação do ensino às realidades locais e o bem-estar dos estudantes.

A participação das comunidades ribeirinhas nas decisões educacionais é outro aspecto que merece destaque. Políticas que promovam a consulta e o envolvimento ativo dos sujeitos do Campo na participação das decisões na gestão das escolas e na definição de metas educacionais podem aumentar o senso de pertencimento e de engajamento das pessoas nas escolas (Rodrigues; Silva, 2018, p. 87). Essa abordagem inclusiva pode resultar em melhores resultados educacionais e em uma educação mais contextualizada.

A política de transporte escolar é um elemento crítico, especialmente nas áreas ribeirinhas, onde o acesso pode ser extremamente desafiador. Políticas que garantam o transporte seguro e eficiente dos estudantes para as escolas são fundamentais para a frequência regular e a permanência dos estudantes no sistema educacional (Rocha, 2018, p. 53). Negligenciar essa questão pode resultar em altas taxas de evasão escolar.

Por fim, as políticas de inclusão educacional merecem atenção especial, posto que políticas governamentais, alinhadas com princípios de igualdade de oportunidades, garantem que todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas ou deficiências, tenham acesso à educação de qualidade (Almeida, 2017, p. 115). A promoção de políticas inclusivas pode ser particularmente desafiadora nas áreas ribeirinhas, devido às barreiras adicionais que os estudantes podem enfrentar.

Em resumo, as políticas governamentais desempenham um papel crucial na aplicação eficaz do Sistema Organizacional Modular de Ensino nas áreas ribeirinhas da Amazônia Paraense. Essas políticas podem moldar tanto positivamente quanto negativamente a qualidade e a acessibilidade da educação nessas regiões. Logo, releva-se que as políticas sejam sensíveis às realidades locais, incluam a participação dos sujeitos do Campo e abordem questões específicas, como infraestrutura, financiamento, transporte e inclusão educacional.

2.1.4. O papel das comunidades ribeirinhas e das organizações sociais na promoção da educação por meio do Sistema Organizado Modular de Ensino

A promoção da educação por meio do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense é uma tarefa que vai além das políticas governamentais e das instituições educacionais. O papel ativo das próprias comunidades ribeirinhas e das organizações sociais desempenha um papel fundamental na eficácia desse sistema educacional, contribuindo para superar desafios e garantir uma educação de qualidade.

Destaca-se que as comunidades ribeirinhas têm um conhecimento profundo de suas realidades locais, suas tradições e suas necessidades específicas. Como expõe Neto (1998, p. 45), "as comunidades ribeirinhas são detentoras de um vasto conhecimento sobre o ambiente natural, que pode ser integrado ao processo educacional, enriquecendo a experiência de aprendizado". O engajamento ativo das comunidades na definição de objetivos educacionais e na adaptação do currículo é crucial para a contextualização do ensino.

As comunidades ribeirinhas desempenham um papel importante na promoção da frequência escolar. A criação de redes de apoio locais, que envolvem pais, líderes comunitários e membros da sociedade civil, pode contribuir para a redução da evasão escolar (Rodrigues; Silva, 2018, p. 67). Essas redes podem monitorar a presença dos estudantes, identificar possíveis barreiras à educação e buscar soluções conjuntas.

As organizações sociais desempenham um papel complementar na promoção da educação por meio do SOME, pois elas devem atuar como parceiras das comunidades ribeirinhas, oferecendo recursos adicionais, capacitação de professores e suporte logístico (Almeida, 2017, p. 78). Essas organizações têm a flexibilidade e os recursos necessários para atender às necessidades específicas das comunidades de forma ágil e eficiente.

Além disso, as organizações sociais podem desempenhar um papel de advocacia, pressionando o governo e outras instituições a fornecerem os recursos e o apoio necessários para a implementação bem-sucedida do SOME nas áreas ribeirinhas (Pereira, 2016, p. 92). Elas podem ser agentes de mudança e catalisadoras para melhorias na educação dessas comunidades.

Convém destacar que a colaboração entre as comunidades ribeirinhas e as organizações sociais têm de ser baseadas em princípios de respeito, inclusão e participação ativa. Como argumenta Lubiana (2022, p. 105), "a parceria eficaz requer o fortalecimento das capacidades das comunidades e o reconhecimento de seu protagonismo na promoção da educação." A

autonomia das comunidades há de ser preservada, e as organizações sociais devem atuar como facilitadoras e apoiadoras.

O papel das comunidades ribeirinhas e das organizações sociais na promoção da educação por meio do Sistema Organizacional Modular de Ensino é de suma importância. Esses atores desempenham funções complementares na adaptação do ensino às realidades locais, na promoção da frequência escolar, na mobilização de recursos e na defesa dos interesses educacionais das comunidades ribeirinhas. A colaboração efetiva entre esses grupos pode resultar em melhorias substanciais na qualidade da educação oferecida nessas áreas remotas e carentes.

A articulação entre as comunidades ribeirinhas e as organizações sociais pode ser ainda mais efetiva quando se trata de adaptar o Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) às particularidades culturais e ambientais das áreas ribeirinhas da Amazônia Paraense. Como destaca Pereira (2020, p. 45), "a interculturalidade é um elemento-chave na promoção da educação contextualizada, que respeita e valoriza as identidades das comunidades ribeirinhas." A colaboração entre esses atores pode resultar na criação de materiais educacionais, de estratégias pedagógicas e de práticas curriculares que incorporam o conhecimento local e a sabedoria tradicional.

A gestão participativa é outra dimensão importante da colaboração entre comunidades ribeirinhas e organizações sociais na promoção da educação. Ao envolver as comunidades na tomada de decisões sobre a organização e a administração das escolas, cria-se um senso de responsabilidade e engajamento nas comunidades (Lopes, 2020, p. 78). Isso contribui para a sustentabilidade e o sucesso a longo prazo do sistema educacional nessas áreas remotas.

Além disso, a colaboração entre comunidades e organizações sociais pode abordar questões socioeconômicas e de saúde que afetam diretamente a educação. Por exemplo, a implementação de programas de alimentação escolar, assistência médica e apoio psicossocial pode melhorar as condições de vida dos estudantes ribeirinhos e, consequentemente, sua capacidade de aprendizado (Sousa, 2019, p. 95). Essas ações podem ser viabilizadas por meio de parcerias entre as partes interessadas.

A disseminação de boas práticas e experiências bem-sucedidas também é um resultado positivo da colaboração entre comunidades e organizações sociais na promoção da educação nas áreas ribeirinhas. Através de redes de compartilhamento de conhecimento e de troca de experiências, é possível ampliar o impacto das iniciativas locais e aprender com casos de sucesso em outras comunidades (Batista; Rodrigues, 2022, p. 110).

Contudo, é importante mencionar que a colaboração entre comunidades ribeirinhas e organizações sociais não está isenta de desafios. Questões de governança, financiamento, logística e alinhamento de objetivos podem surgir ao longo do processo. Portanto, precisa haver um compromisso contínuo com a parceria, a comunicação aberta e a resolução colaborativa de problemas.

Em conclusão, o papel das comunidades ribeirinhas e das organizações sociais na promoção da educação por meio do Sistema Organizacional Modular de Ensino é essencial para superar os desafios únicos, enfrentados por essas áreas remotas da Amazônia Paraense.

A colaboração ativa entre esses sujeitos, estado, governo, comunidades, professores e estudantes que estejam engajados em movimentos sociais, sobretudo que potencializa e pressiona os órgãos legislativos, executivos e judiciários a pensarem na implementação, de fato, de Políticas Públicas tem poder de mudança e inserção para esses moradores das regiões que infelizmente ainda precisam ser assistidos de serviços capazes de promover qualidade de vida e a tão sonhada emancipação. Tudo isso, valorizando suas identidades locais, de modo a contribuir para o desenvolvimento das comunidades ribeirinhas.

2.1.5. Por que o Estado do Pará continua com o Sistema Organizado Modular de Ensino (SOME) como sua principal Política de atendimento do Ensino Médio do Jovem do Campo?

No contexto educacional brasileiro, a oferta de uma educação de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de sua localização geográfica, é um desafio. No Estado do Pará, essa realidade se torna ainda mais evidente, especialmente quando se trata do atendimento ao Ensino Médio no campo. Surpreendentemente, mesmo diante de avanços e mudanças nas políticas educacionais ao longo dos anos, o Programa de Educação do Campo - conhecido como SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino) - permanece como a principal estratégia de atendimento para essa população específica. Neste trabalho, analisaremos as razões que explicam a persistência do SOME como política de ensino médio no campo no Estado do Pará, considerando aspectos históricos, socioeconômicos e político-educacionais.

Uma das razões fundamentais para a continuidade do SOME como política de atendimento ao Ensino Médio no campo no Pará está relacionada à persistência de desigualdades estruturais e socioeconômicas que afetam as áreas do campo. Conforme observado por Pereira (2016), as desigualdades regionais, socioeconômicas e culturais ainda são um desafio para a efetivação de políticas educacionais inclusivas. No Pará, onde a concentração de população do campo é significativa, essas desigualdades se manifestam de

maneira acentuada, influenciando diretamente as políticas educacionais voltadas para essas áreas. Dessa forma, o SOME, por sua flexibilidade e adaptabilidade às realidades locais, torna-se uma opção viável para atender às demandas educacionais das populações do campo, mesmo que não seja a solução ideal para a superação das desigualdades educacionais.

A manutenção do SOME como principal política de atendimento ao Ensino Médio no campo no Pará também está relacionada à sua implementação logística e estrutural. Como aponta Silva (2015), a logística de implementação de políticas educacionais em áreas do campo apresenta desafios específicos, tais como a infraestrutura precária e a dispersão geográfica da população. Assim sendo, o SOME, com sua estrutura modular e sua capacidade de se adaptar às condições locais, torna-se uma alternativa mais viável do que modelos tradicionais de ensino médio presencial. A possibilidade de oferecer educação de qualidade sem a necessidade de grandes investimentos em infraestrutura física é um aspecto atrativo para gestores públicos e para educadores responsáveis pela formulação e implementação de políticas educacionais no Estado do Pará.

Outro ponto a ser considerado na análise da persistência do SOME como política de atendimento ao Ensino Médio no campo no Pará diz respeito à sua adequação às demandas e características específicas das comunidades do campo. Conforme destacado por Rodrigues e Silva (2018), a educação do campo requer abordagens pedagógicas e curriculares que considerem as particularidades culturais, econômicas e sociais das populações do campo. Nesse contexto, o SOME se destaca por sua capacidade de flexibilização curricular e por sua ênfase na contextualização dos conteúdos, o que permite uma maior adequação às realidades vivenciadas pelos estudantes do campo. Ao reconhecer e valorizar o conhecimento local e as práticas culturais das comunidades do campo, o SOME contribui para uma educação mais significativa e relevante para esses estudantes, o que pode influenciar positivamente a permanência e o sucesso escolar.

No entanto, apesar das vantagens e da relativa eficácia do SOME como política de atendimento ao Ensino Médio no campo no Pará, é importante reconhecer que esse modelo também enfrenta desafios e limitações significativas. Um dos principais aspectos a serem considerados é a qualidade do ensino oferecido por meio do SOME. Como observado por Pereira (2020), a qualidade da educação ofertada no campo ainda é uma questão preocupante, com índices de aprendizagem abaixo da média nacional. Embora o SOME tenha o potencial de oferecer uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes do campo, a efetivação desse potencial requer investimentos em formação continuada de professores,

materiais didáticos adequados e em acompanhamento pedagógico sistemático, aspectos que nem sempre recebem a devida atenção por parte das autoridades educacionais.

Outro desafio enfrentado pelo SOME como política de atendimento ao Ensino Médio no campo no Pará diz respeito à garantia de acesso e de permanência dos estudantes no sistema educacional. Apesar dos esforços para ampliar o acesso à educação no campo, ainda existem barreiras significativas que impedem muitos jovens do campo de frequentar a escola regularmente. Questões como a distância entre as comunidades do campo e as escolas, a falta de transporte escolar adequado e as demandas familiares e laborais podem impactar negativamente a frequência e a permanência dos estudantes no sistema educacional. Nessa compreensão, entende-se que as políticas educacionais não se obrigam a restringir a oferta de vagas, mas consideram as condições concretas que influenciam a participação dos estudantes no processo educativo.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a persistência do SOME como principal política de atendimento ao Ensino Médio no campo no Estado do Pará é resultado de uma complexa interação de fatores históricos, socioeconômicos e político-educacionais. Embora apresente vantagens em termos de flexibilidade, adaptação às realidades locais e valorização da cultura e do conhecimento do campo, o SOME enfrenta desafios significativos relacionados à qualidade do ensino oferecido, à garantia de acesso e permanência dos estudantes e à necessidade de investimentos em infraestrutura e formação de professores. Diante desses desafios, recomenda-se que as políticas educacionais no Estado do Pará busquem não apenas manter o SOME como estratégia de atendimento ao Ensino Médio no campo, mas também promover melhorias e inovações que contribuam para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos os jovens, independentemente de sua localização geográfica.

A discussão sobre a persistência do SOME como principal política de atendimento ao Ensino Médio no campo no Estado do Pará também suscita reflexões sobre a participação e o envolvimento das comunidades do campo no processo educacional. Conforme observado por Rodrigues (2016), a participação da comunidade no planejamento, na implementação e na avaliação das políticas educacionais pode garantir sua efetividade e sustentabilidade. No entanto, nem sempre as comunidades do campo têm voz ativa nas decisões relacionadas à educação, o que pode comprometer a adequação das políticas educacionais às suas reais necessidades e demandas. Assim, precisa-se fortalecer os mecanismos de participação e controle social no âmbito educacional, garantindo que as políticas e as práticas educacionais sejam verdadeiramente democráticas e inclusivas.

Outro aspecto relevante a ser considerado na análise da persistência do SOME como política de atendimento ao Ensino Médio no campo no Pará é a relação entre educação e desenvolvimento do campo. Como aponta Pereira (2016), a educação desempenha um papel central no desenvolvimento sustentável das áreas do campo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, capazes de participar ativamente da transformação de suas realidades. As políticas educacionais no campo devem estar alinhadas com estratégias mais amplas de desenvolvimento do campo, que promovam a diversificação econômica, a valorização da agricultura familiar e a preservação ambiental. O SOME, ao integrar conteúdos relacionados à realidade e às demandas locais, pode contribuir para uma educação mais voltada para a promoção do desenvolvimento sustentável e da cidadania ativa nas áreas do campo.

No entanto, o SOME só cumpre efetivamente seu papel como política de atendimento ao Ensino Médio no campo no Pará, se superar desafios relacionados à formação e à valorização dos professores que atuam nessas áreas. Para Silva (2015), a formação inicial e continuada dos professores que atuam no campo pode garantir a qualidade da educação oferecida às populações do campo. Infelizmente, os professores que trabalham no campo enfrentam condições precárias de trabalho, baixos salários e falta de apoio institucional, o que compromete sua motivação e seu desempenho profissional. Investir na formação e valorização dos professores do campo é, portanto, uma medida essencial para fortalecer o SOME e garantir uma educação de qualidade para os estudantes do campo.

É importante reconhecer que a persistência do SOME como política de atendimento ao Ensino Médio no campo no Pará reflete a falta de alternativas viáveis e eficientes para esse contexto específico. Como aponta Rodrigues e Silva (2018), a escassez de recursos e a falta de políticas específicas para a educação do campo dificultam a implementação de alternativas ao SOME. Diante dessa realidade, gestores públicos e educadores optam por manter o SOME como única opção disponível, mesmo cientes de suas limitações e seus desafios. Para superar essa situação, é recomendado ampliar o debate e a pesquisa sobre modelos alternativos de ensino médio no campo, buscando soluções inovadoras e contextualizadas que atendam às necessidades e às demandas das populações do campo.

Outro ponto a ser considerado na discussão sobre a persistência do SOME como política de atendimento ao Ensino Médio no campo no Pará é a importância de políticas de financiamento adequadas e sustentáveis para a educação do campo. Conforme observado por Pereira (2020), o financiamento insuficiente é uma das principais barreiras para a melhoria da qualidade da educação no campo. Sem recursos suficientes para investir em infraestrutura, formação de professores, materiais didáticos e outras necessidades essenciais, torna-se difícil

promover avanços significativos na educação do campo e superar as desigualdades educacionais existentes. Portanto, o Estado do Pará e o Governo Federal devem destinar recursos suficientes e garantir uma distribuição equitativa deles, de modo a fortalecer o SOME e outras iniciativas educacionais voltadas para o campo.

Ademais, é imprescindível reconhecer o papel das políticas públicas de educação no contexto mais amplo de enfrentamento das desigualdades sociais e regionais. Nas palavras de Silva (2015), a educação é um dos principais instrumentos para a promoção da justiça social e para o combate às desigualdades. No entanto, para que as políticas educacionais sejam efetivas nesse sentido, é necessário que sejam formuladas e implementadas de forma a considerar as especificidades e as diversidades regionais, garantindo o acesso igualitário à educação de qualidade para todos os cidadãos. Urgente, assim, que o Estado do Pará e o Governo Federal adotem medidas concretas para fortalecer o SOME e outras políticas educacionais voltadas para o campo, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e sociais no estado.

Por fim, cabe ressaltar que a persistência do SOME como principal política de atendimento ao Ensino Médio no campo no Estado do Pará também está intrinsecamente relacionada à falta de uma visão integrada e abrangente da educação do campo. Como observa Rodrigues (2016), a fragmentação das políticas educacionais dificulta a implementação de uma abordagem integrada e holística para a educação do campo. Nesse sentido, é necessário superar a dicotomia entre educação urbana e educação do campo, promovendo uma concepção de educação que reconheça e valorize a diversidade de contextos e as experiências presentes no país. Somente por meio de uma visão integrada e abrangente da educação será possível superar os desafios e as limitações que ainda permeiam o atendimento ao Ensino Médio no campo no Estado do Pará e em todo o Brasil.

2.1.6. Democratização do ensino médio no Estado do Pará através do SOME

A democratização do ensino médio é um processo complexo que envolve a expansão do acesso, além da garantia de qualidade e de equidade na oferta educacional. Desde o início do século XXI, o Brasil busca avançar nesse processo, promovendo políticas educacionais que visam tornar o ensino médio mais inclusivo e eficaz. No entanto, mesmo diante dos esforços empreendidos, há desafios significativos a serem enfrentados, especialmente em regiões como o Estado do Pará, onde a implementação efetiva das Políticas de democratização do ensino médio tem encontrado obstáculos. No entender de Pereira (2016, p. 35), "a democratização do ensino médio requer não apenas a ampliação do acesso, mas também a garantia de condições

adequadas de aprendizagem para todos os estudantes". Logo, torna-se evidente a necessidade de uma análise crítica e sistemática das Políticas educacionais em vigor, a fim de identificar os entraves que têm impedido o Estado do Pará de assumir plenamente sua responsabilidade no processo de democratização do ensino médio.

Um dos principais desafios enfrentados pelo Estado do Pará diz respeito à infraestrutura escolar. Silva (2015, p. 72) argui que "a precariedade das instalações físicas das escolas públicas é um obstáculo significativo para a efetivação do ensino médio democrático". Em muitas escolas paraenses falta laboratórios, bibliotecas e espaços adequados para atividades extracurriculares, comprometendo a qualidade do ensino oferecido. Além disso, a falta de investimentos em infraestrutura também afeta a acessibilidade das escolas, dificultando o acesso de estudantes de áreas remotas ou com mobilidade reduzida. Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de um maior comprometimento por parte do Estado do Pará na melhoria das condições físicas das escolas, garantindo um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

Outro aspecto que merece atenção no contexto da democratização do ensino médio no Estado do Pará é a formação e a valorização dos profissionais da educação. Rodrigues e Silva (2018, p. 49) assinalam que "a qualidade do ensino médio está diretamente relacionada à formação e valorização dos professores". No entanto, muitos docentes paraenses enfrentam condições precárias de trabalho, baixos salários e falta de incentivos para aperfeiçoamento profissional. Isso acaba impactando negativamente a qualidade do ensino oferecido, uma vez que professores desmotivados e mal remunerados tendem a apresentar baixo comprometimento e baixa qualidade de ensino. Portanto, espera-se que o Estado do Pará invista na valorização dos profissionais da educação, oferecendo salários dignos, condições adequadas de trabalho e oportunidades de formação continuada.

Além dos desafios relacionados à infraestrutura escolar e à valorização dos profissionais da educação, o Estado do Pará também enfrenta dificuldades no que diz respeito à oferta de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. Como aponta Pereira (2020, p. 84), "a democratização do ensino médio exige a implementação de políticas que promovam a inclusão e equidade educacional". No entanto, muitos estudantes paraenses ainda enfrentam barreiras para acessar uma educação de qualidade, seja devido à falta de vagas nas escolas, à distância geográfica, à falta de recursos financeiros ou a questões relacionadas à discriminação e desigualdade social. Diante disso, é fundamental que o Estado do Pará adote medidas efetivas para garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, promovendo ações afirmativas que atendam às necessidades específicas de grupos em situação de vulnerabilidade.

Ressalta-se que a democratização do ensino médio no Estado do Pará não se resume somente à expansão quantitativa do acesso, mas à promoção de uma educação de qualidade que esteja em sintonia com as demandas e desafios do século XXI. Como salienta Rodrigues (2016, p. 117), "é necessário repensar o currículo e as práticas pedagógicas, de modo a garantir uma formação integral e crítica para os estudantes". Isso implica em uma revisão dos currículos escolares, privilegiando conteúdos relevantes e contextualizados, bem como o desenvolvimento de metodologias ativas que estimulem a participação e a criticidade dos estudantes. Além disso, espera-se que o ensino médio paraense esteja alinhado com as demandas do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea, preparando os estudantes para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo globalizado.

Fica evidente que o Estado do Pará tem um longo caminho a percorrer no que diz respeito à democratização do ensino médio. Para tanto, enseja-se um comprometimento efetivo por parte das autoridades educacionais, bem como da sociedade civil, na superação dos desafios que ainda persistem. Isso requer a implementação de políticas públicas mais eficazes, investimentos consistentes em infraestrutura e formação de professores, bem como a promoção de uma cultura escolar inclusiva e de qualidade. Somente assim será possível garantir o acesso de todos os estudantes a uma educação média de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento humano e social do Estado do Pará.

A questão da gestão educacional também emerge como um fator crucial na democratização do ensino médio no Estado do Pará, posto que, como avulta Silva (2018, p. 52), "uma gestão eficaz e transparente é fundamental para garantir a efetividade das políticas educacionais". No entanto, a burocracia, a falta de planejamento e a má gestão dos recursos públicos comprometem a implementação das políticas de democratização do ensino médio. Evidencia-se, portanto, que um maior comprometimento por parte dos gestores educacionais em promover uma gestão participativa e democrática, pautada pela transparência, eficiência e prestação de contas à sociedade deverá tornar-se ação concreta e efetivada.

Outro aspecto relevante a se considerar é a necessidade de ampliação e fortalecimento dos mecanismos de avaliação da qualidade da educação. Na perspectiva de Silva (2015, p. 91), "a avaliação é uma ferramenta essencial para identificar os pontos fortes e fracos do sistema educacional e subsidiar a tomada de decisões políticas". No entanto, no Estado do Pará, os instrumentos de avaliação ainda são incipientes e pouco utilizados para orientar as políticas educacionais. Portanto, investir na implementação de sistemas de avaliação mais robustos e abrangentes, que possam fornecer dados consistentes sobre o desempenho das escolas, dos

estudantes e dos professores, subsidiarão a elaboração de políticas mais eficazes e direcionadas às reais necessidades da comunidade escolar.

Há de se destacar a participação da sociedade civil no processo de democratização do ensino médio. Como proposto por Rodrigues (2016, p. 73), "a construção de uma educação democrática e inclusiva requer o engajamento e a participação ativa de todos os segmentos da sociedade". Considera-se que haja espaços de diálogo e colaboração entre escola, família, estudantes, organizações não governamentais e demais atores sociais, visando à construção de uma educação mais democrática, participativa e voltada para as reais necessidades e demandas da comunidade.

Deve-se promover, ainda, a articulação entre o ensino médio e o ensino técnico e profissionalizante. Como destaca Rodrigues e Silva (2018, p. 63), "a integração entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissionalizante é uma estratégia importante para ampliar as oportunidades de formação e inserção no mercado de trabalho". No entanto, no Estado do Pará, ainda são poucas as iniciativas que promovem essa articulação de forma efetiva. É necessário, portanto, investir na expansão e fortalecimento da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes, bem como na integração curricular entre essas modalidades de ensino, garantindo uma formação mais adequada e alinhada às demandas do mercado de trabalho.

É válido pontuar a necessidade de uma maior articulação entre as esferas federal, estadual e municipal na implementação das políticas de democratização do ensino médio, considerando que, consoante a Silva (2015, p. 104), "a descentralização e a articulação entre os diferentes níveis de governo são fundamentais para garantir a efetividade das políticas educacionais". Sabe-se que a falta de diálogo e cooperação entre as diferentes instâncias de governo dificulta a implementação das políticas educacionais e fragmenta as ações voltadas para o ensino médio. Portanto, há de se promover uma maior integração e cooperação entre os Entes Federativos, visando à construção de uma política educacional mais articulada, eficaz e integrada. Somente assim será possível avançar de forma significativa na democratização do ensino médio no Estado do Pará.

Diante do exposto, torna-se evidente que a democratização do ensino médio no Estado do Pará é um desafio complexo que requer o envolvimento e o comprometimento de diversos atores, desde gestores públicos e educadores até a sociedade civil como um todo. As políticas de democratização do ensino médio devem ser pautadas pela garantia de acesso, de qualidade, de equidade e de inclusão, visando proporcionar uma educação que seja verdadeiramente transformadora e capaz de promover o desenvolvimento humano e social. Para tanto, o Estado do Pará assumirá plenamente sua responsabilidade na promoção de uma educação de qualidade

para todos os estudantes, investindo em infraestrutura, formação de professores, avaliação da qualidade educacional, gestão participativa e articulação entre os diferentes níveis de governo. Pode-se, com isso, superar os desafios e obstáculos que ainda persistem e avançar na construção de uma educação média mais democrática, inclusiva e voltada para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, é importante ressaltar que a democratização do ensino médio não é uma questão educacional, é uma questão de justiça social e de construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. É fundamental, portanto, que todos os segmentos da sociedade se engajem nesse processo, cobrando dos governantes e atuando de forma colaborativa para garantir o direito à educação de qualidade para todos. A democratização do ensino médio no Estado do Pará é um desafio urgente e necessário, que demanda ações concretas e efetivas por parte de todos os envolvidos. Somente através do compromisso e da mobilização de todos será possível transformar a realidade educacional do estado e garantir um futuro mais promissor para as próximas gerações.

2.1.7. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e o número exagerado de contratos

O SOME emergiu como uma alternativa flexível e adaptável para o cenário educacional contemporâneo. Sob a ótica de Pereira (2016), essa abordagem modular permite uma organização do ensino em unidades autônomas, facilitando tanto a gestão curricular quanto a personalização do aprendizado. No entanto, uma questão que tem suscitado debates acalorados é o número exagerado de contratos envolvidos nesse sistema. A sobrecarga de contratos no SOME é um fenômeno multifacetado que exige uma análise crítica e sistemática para compreender suas causas, implicações e possíveis soluções.

É pertinente, inicialmente, considerar as raízes desse problema. Rodrigues (2016) considera que o advento da modularidade no ensino trouxe consigo uma necessidade crescente de contratos para a articulação entre as diferentes unidades curriculares. A fragmentação do currículo em módulos demanda uma rede complexa de acordos entre professores, instituições educacionais e órgãos reguladores. Sendo assim, a propagação dos contratos no SOME é uma resposta inevitável à dinâmica modular, mas que requer uma gestão cuidadosa para evitar excessos e desequilíbrios.

Um ponto crítico é o impacto desses contratos na qualidade do ensino, de modo que a proliferação descontrolada de acordos contratuais pode resultar em uma diluição da

responsabilidade pedagógica, fragmentando o processo educativo e comprometendo a coerência curricular (Silva, 2015). A dispersão de responsabilidades entre diferentes agentes pode minar a integração entre os diversos componentes do currículo, prejudicando a continuidade e a profundidade do aprendizado dos alunos. Assim, a gestão eficaz dos contratos no SOME mais que uma questão administrativa, é uma questão central para a qualidade da educação.

Pereira (2020) considera os efeitos financeiros dessa proliferação de contratos, pois, de acordo com a complexidade e o volume de contratos no SOME, pode-se gerar custos adicionais significativos para as instituições educacionais. A elaboração, a negociação e a manutenção desses acordos demandam recursos financeiros e humanos consideráveis, que poderiam ser direcionados para investimentos mais diretos na melhoria da infraestrutura educacional e na capacitação dos professores. Em vista disso, a questão dos contratos excessivos no SOME prejudica o âmbito pedagógico, mas tem implicações financeiras diretas que afetam a sustentabilidade do sistema educacional como um todo.

Outro aspecto a ser abordado é o potencial impacto negativo dos contratos excessivos na autonomia e na valorização dos profissionais da educação. Conforme observado por Rodrigues e Silva (2018), a sobrecarga de contratos pode resultar em uma sobrecarga de trabalho para os docentes, que se veem envolvidos em uma teia complexa de responsabilidades contratuais, além de suas atividades de ensino e pesquisa. Essa sobrecarga pode comprometer a qualidade de vida no trabalho e minar a motivação dos professores, contribuindo para um ambiente de trabalho desgastante e desestimulante. Assim, a gestão dos contratos no SOME deve levar em consideração a eficiência administrativa, o bem-estar e o profissionalismo dos educadores.

Diante desse panorama, torna-se evidente a necessidade de estratégias para lidar com o problema dos contratos excessivos no SOME. Uma abordagem promissora é a implementação de políticas de simplificação e racionalização dos processos contratuais, visando reduzir a burocracia e a redundância. Pereira (2016) sugere a adoção de mecanismos de integração e coordenação entre as diferentes unidades curriculares, de forma a minimizar a necessidade de acordos contratuais individuais. Além disso, promover uma cultura organizacional que valorize a transparência, a comunicação e a colaboração, facilitará a resolução de conflitos e o compartilhamento de recursos.

A complexidade do problema dos contratos excessivos no SOME está intrinsecamente ligada às políticas educacionais e às dinâmicas do mercado de trabalho. Pereira (2020) depreende como as demandas por certificações e especializações têm impulsionado a

necessidade de contratos adicionais para a oferta de cursos complementares e para as atividades extracurriculares. Por conseguinte, a pressão por parte dos alunos e do mercado por uma formação mais ampla e diversificada contribui para o aumento da carga de contratos sobre as instituições educacionais. Essa realidade demanda uma reflexão profunda sobre a relação entre as exigências do mercado e as práticas pedagógicas, visando encontrar um equilíbrio que atenda tanto às necessidades dos estudantes quanto aos limites operacionais das instituições.

Um aspecto relevante a ser considerado é a relação entre os contratos no SOME e as políticas de avaliação da qualidade educacional. De acordo com Rodrigues e Silva (2018), a multiplicidade de acordos contratuais pode gerar desafios adicionais para a avaliação e o monitoramento da eficácia do ensino modular. A fragmentação das responsabilidades entre diferentes agentes pode dificultar a identificação de áreas de melhoria e a implementação de medidas corretivas, minando os esforços para promover a excelência educacional. Portanto, a gestão dos contratos no SOME deve ser integrada a um sistema abrangente de avaliação e à garantia da qualidade, que leve em consideração os resultados acadêmicos, a eficiência e a equidade no acesso à educação.

Para a regulação eficaz dos contratos no contexto do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), os órgãos reguladores devem estabelecer diretrizes claras e transparentes que assegurem a qualidade e a equidade do ensino, além de promover a inovação e a flexibilidade. Silva (2015) enfatiza a necessidade de um equilíbrio entre a proteção dos interesses dos alunos e a promoção de práticas inovadoras e eficientes. Aqui estão algumas diretrizes que podem ser relevantes nesse contexto:

1. Definição de Padrões de Qualidade:

- Estabelecimento de critérios mínimos de qualidade para os cursos e para os módulos oferecidos, incluindo currículo, materiais didáticos, qualificação dos professores e infraestrutura.
- Implementação de mecanismos de avaliação e monitoramento contínuo da qualidade dos cursos.

2. Transparência e Acessibilidade da Informação:

- Obrigatoriedade de divulgação clara e acessível das informações sobre os cursos e módulos, incluindo objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, critérios de avaliação e custos.
- Garantia de que os contratos sejam redigidos em linguagem clara e compreensível, facilitando a compreensão por parte dos alunos.

3. Proteção dos Direitos dos Alunos:

- Inclusão de cláusulas contratuais que protejam os direitos dos alunos, como políticas de reembolso, procedimentos de reclamação e canais de comunicação com a instituição.
- Garantia de acessibilidade e suporte adequado para alunos com necessidades especiais.

4. Flexibilidade Contratual:

- Promoção de contratos que permitam ajustes e adaptações de acordo com as necessidades e as circunstâncias dos alunos, como a possibilidade de trancamento de matrícula e a oferta de modalidades de ensino híbridas ou à distância.
- Incentivo a práticas inovadoras que possam melhorar a experiência educacional sem comprometer a qualidade do ensino.

5. Mecanismos de Fiscalização e Compliance:

- Estabelecimento de órgãos ou comissões responsáveis por fiscalizar o cumprimento das diretrizes e das normas estabelecidas, bem como por investigar e resolver denúncias de irregularidades.
- Implementação de sistemas de auditoria e de relatórios regulares para garantir a transparência e a responsabilidade das instituições de ensino.

6. Incentivo à Inovação e Melhoria Contínua:

- Criação de programas de incentivo à inovação pedagógica e tecnológica, apoiando projetos e iniciativas que possam trazer melhorias significativas para o ensino modular.
- Fomento à pesquisa e ao desenvolvimento de novas metodologias de ensino e avaliação, visando aprimorar continuamente a qualidade da educação.

7. Formação e Capacitação dos Professores:

- Definição de requisitos mínimos para a formação e capacitação contínua dos professores, assegurando que estejam atualizados com as melhores práticas pedagógicas e as novas tecnologias educacionais.
- Oferta de programas de desenvolvimento profissional e treinamento específico para atuar no contexto do ensino modular.

Essas diretrizes ajudam a criar um ambiente regulatório que promove a responsabilidade, a sustentabilidade e a eficácia na gestão dos contratos no SOME, ao mesmo tempo em que assegura a qualidade e a equidade no acesso à educação.

A dimensão legal dos contratos no contexto educacional aponta que a elaboração e a execução dos contratos no SOME devem estar em conformidade com a legislação vigente, que regula aspectos como a contratação de professores, a prestação de serviços educacionais e a proteção dos direitos dos alunos (Pereira, 2016). A falta de clareza ou de conformidade com a legislação pode expor as instituições educacionais a riscos legais e litígios, comprometendo sua reputação e sua estabilidade financeira. A gestão dos contratos no SOME tem de ser pautada por uma análise cuidadosa das exigências legais e uma atuação diligente para garantir a conformidade em todas as etapas do processo contratual.

Salienta-se o impacto dos contratos no SOME sobre a equidade no acesso à educação porque a distribuição desigual de recursos e oportunidades entre as diferentes unidades curriculares pode gerar disparidades no acesso à educação de qualidade, perpetuando desigualdades sociais e econômicas (Rodrigues, 2016). A gestão dos contratos no SOME implica princípios de equidade e justiça, buscando garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica. Isso requer um esforço conjunto das instituições educacionais, dos órgãos reguladores e da sociedade como um todo para superar as barreiras que impedem o pleno acesso e a participação dos alunos no contexto modular.

Diante dessas considerações, torna-se evidente a complexidade do problema dos contratos excessivos no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). A gestão responsável e sustentável dos contratos requer uma abordagem holística e integrada que leve em consideração os aspectos pedagógicos, financeiros, legais, regulatórios e sociais. Somente por meio de um esforço colaborativo e coordenado haverá soluções eficazes e equitativas que promovam a qualidade, a eficiência e a equidade no contexto educacional modular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das Políticas Públicas Educacionais direcionadas à juventude do campo no município de Santarém, Pará, revela um panorama complexo, caracterizado por desafios estruturais e institucionais que evidenciam a necessidade de uma intervenção crítica e dialética. A abordagem marxista, ao desvelar as contradições inerentes ao sistema capitalista, permite compreender como as políticas públicas reforçam a desigualdade social e a exclusão dos jovens do campo. Esses sujeitos, frequentemente marginalizados pelo processo de desenvolvimento urbano e pelas dinâmicas econômicas do agronegócio, encontram-se em uma posição de vulnerabilidade, em que a educação pública carece de recursos adequados e de um currículo que reflita suas realidades e necessidades.

A análise crítica dessas políticas mostra que, embora existam iniciativas que visam à inclusão dos jovens do campo, como programas de educação contextualizada e a promoção da agroecologia, tais ações são frequentemente insuficientes ou mal implementadas. A escassez de infraestrutura adequada, a falta de formação continuada dos professores e a desarticulação entre as políticas educacionais e as demandas reais das comunidades rurais são barreiras significativas que limitam o alcance e a eficácia dessas políticas. Além disso, a hegemonia do modelo de desenvolvimento capitalista na região, que prioriza o agronegócio em detrimento da agricultura familiar, gera um cenário de conflito e resistência que impacta diretamente a juventude rural.

Sob uma perspectiva marxista, é imperativo que a política educacional no campo transcenda a mera adaptação das práticas pedagógicas urbanas ao contexto rural e avance para a construção de um projeto emancipatório que considere a juventude do campo como agente histórico e protagonista de sua própria educação. Essa visão crítica demanda a reestruturação das políticas públicas para que elas garantam o acesso à educação, mas que promovam uma educação que dialogue com a realidade do campo, que valorize os saberes tradicionais e que fomente a autonomia das comunidades rurais. A articulação entre educação e produção, entre teoria e prática, é essencial para que os jovens do campo possam se reconhecer como sujeitos de direitos e de transformação social.

As dificuldades da implementação de uma política educacional efetiva, que atenda a juventude do campo em Santarém, são agravadas pela ausência de um projeto político que contemple as especificidades da vida rural e que esteja alinhado com os princípios de justiça social e de igualdade. A predominância de interesses econômicos voltados para o agronegócio tem conduzido a um processo de desvalorização das culturas e dos modos de vida tradicionais,

impactando diretamente a formação dos jovens. A educação no campo, assim, torna-se uma arena de disputa ideológica, onde o conteúdo curricular e as práticas pedagógicas podem servir tanto para a reprodução das desigualdades quanto para a resistência e a luta por um projeto de sociedade mais justo e equitativo.

A perspectiva de resolução dos desafios enfrentados pela política educacional no campo passa necessariamente pela mobilização das comunidades rurais e pela construção de alianças entre movimentos sociais, sindicatos e organizações não governamentais que atuam na defesa dos direitos dos povos do campo. A luta pela reforma agrária, pela garantia de acesso a recursos educacionais de qualidade e pela valorização do trabalho agrícola como elemento central na formação da juventude são aspectos fundamentais para a transformação das políticas educacionais. É necessário um comprometimento político que ultrapasse as fronteiras do discurso e se concretize em ações efetivas de inclusão e valorização da juventude rural.

A análise crítica marxista também sugere a necessidade de uma reforma estrutural das instituições educacionais no campo, que permita a construção de um sistema educativo que atenda às demandas do mercado, mas que esteja comprometido com a formação integral dos sujeitos do campo. Isso implica em uma revisão dos currículos, na incorporação de metodologias participativas e na valorização do saber popular. A educação no campo deve ser vista como um instrumento de emancipação, capaz de promover a consciência crítica e de preparar os jovens para a luta por seus direitos e pela transformação social.

É crucial que a política pública educacional, voltada para a juventude do campo em Santarém, seja inserida em um projeto mais amplo de desenvolvimento rural sustentável, que contemple a diversidade cultural, a preservação ambiental e a soberania alimentar. Esse projeto deve ser construído de forma participativa, envolvendo diretamente as comunidades rurais na elaboração e na implementação das políticas públicas. Somente assim será possível reverter o quadro de exclusão e de marginalização que afeta a juventude do campo e construir uma educação que seja, de fato, libertadora e transformadora.

A análise das políticas educacionais no campo evidencia a necessidade de uma ruptura com o modelo de desenvolvimento capitalista que tem historicamente explorado e oprimido as comunidades rurais. A educação, enquanto instrumento de transformação social, deve estar a serviço da luta pela justiça social e pela emancipação dos povos do campo, reconhecendo a juventude rural como sujeito central nesse processo. Somente através de uma política pública comprometida com a igualdade, a inclusão e a valorização da cultura e do trabalho rural será possível construir um futuro digno para os jovens do campo em Santarém.

A trajetória do SOME no Pará, inicialmente concebida como uma solução emergencial para atender as comunidades rurais e ribeirinhas, evidencia as contradições estruturais inerentes à implementação de políticas educacionais em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e geográficas. No caso de Santarém, a operacionalização do SOME reflete tanto os avanços conquistados, quanto as limitações impostas pela falta de uma infraestrutura adequada, o que tem gerado desafios contínuos na oferta de uma educação pública de qualidade para os jovens do campo.

Ademais, ao confrontar os documentos que regem a política do SOME com as Diretrizes Nacionais da Educação das Escolas do Campo, emerge uma tensão entre a normatização prescrita e a realidade concreta das práticas educativas em Santarém. A historicização do SOME demonstra que, embora o modelo modular seja uma tentativa de adaptação às particularidades regionais, ele frequentemente se choca com as diretrizes que preconizam uma educação contextualizada, crítica e emancipatória para as populações do campo. Essa dicotomia revela a necessidade de um processo contínuo de avaliação e de ajuste das políticas educacionais, que considere as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades atendidas pelo SOME, sem perder de vista os princípios fundamentais das Diretrizes Nacionais.

Logo, uma das principais dificuldades identificadas é a discrepância entre o discurso político e a efetivação prática das políticas educacionais. As Diretrizes Nacionais, ao promoverem uma educação voltada para a realidade do campo, demandam uma articulação mais robusta entre os Entes Federativos e as comunidades locais, o que não se materializa em Santarém. A falta de recursos financeiros e humanos, a precariedade das vias de acesso e a distância das unidades escolares, somadas à insuficiência de formação continuada para os professores do SOME, contribuem para a perpetuação de um quadro de desigualdade educacional. Assim, as políticas públicas precisam ser revistas e reestruturadas a partir de uma abordagem crítica e dialética, que considere a luta de classes e as necessidades dos trabalhadores do campo.

Por outro lado, as perspectivas de resolução dessas dificuldades passam necessariamente pela ampliação do diálogo entre o Estado, a sociedade civil organizada e as comunidades escolares. A participação ativa dos sujeitos do campo na elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais é essencial para que o SOME se torne um instrumento efetivo de transformação social. A democratização do acesso à educação, aliada ao fortalecimento da infraestrutura e à valorização dos profissionais da educação, pode mitigar as disparidades observadas e promover uma educação que não apenas respeite, mas valorize as culturas e saberes locais, conforme preconizado pelas Diretrizes Nacionais.

A construção de uma educação pública que atenda às demandas específicas das comunidades rurais de Santarém requer uma mudança paradigmática na forma como o SOME é concebido e implementado. Essa mudança deve partir do reconhecimento de que as políticas educacionais não podem ser pensadas de forma homogênea e descontextualizada. A adoção de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes do campo, a implementação de currículos que reflitam suas vivências e a integração da educação do campo como eixo central nas políticas públicas são caminhos promissores para superar as dificuldades existentes.

Outro aspecto crucial é o fortalecimento das ações de formação continuada para os educadores do SOME, alinhadas com as Diretrizes Nacionais da Educação das Escolas do Campo. A formação deve ser contínua, crítica e emancipatória, capacitando os professores a atuarem como agentes de transformação social, capazes de promover uma educação libertadora e contextualizada. A superação das dificuldades enfrentadas por esses profissionais depende de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho, o reconhecimento e a valorização de sua importância no processo educativo das comunidades rurais.

A educação, enquanto direito fundamental, deve ser garantida em sua plenitude, o que implica na superação das desigualdades estruturais que ainda marcam o cenário educacional no campo. Assim, a busca por uma educação que atenda às necessidades das populações rurais, respeitando suas especificidades e promovendo seu desenvolvimento integral, deve ser o objetivo central das políticas públicas voltadas para o campo no Pará, especialmente em municípios como Santarém, onde os desafios são particularmente agudos.

Diante da realização da pesquisa, é possível responder ao problema (Por que o Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) na Amazônia Paraense se consolida como política pública de atendimento aos sujeitos do campo?). Tal questionamento foi elemento que contribuiu para identificar os fatores que fizeram e fazem com que o ensino modular tenha sua efetivação nas comunidades mais remotas do interior do Para.

Chegamos à prévia conclusão de que a demanda migratória da época foi fator decisivo para criação do programa em caráter de urgência para atender as especificidades locais; nesse período o Pará possuía 83 municípios, sendo que apenas 18 funcionava o então ensino de 2º grau, com um número crescente de alunos com o 1.º grau concluído, demanda que impulsionou a mobilização das comunidades. Essa é uma das respostas que ajudam a identificar os movimentos sociais como fator importante na implementação do SOME.

As leis, as resoluções e os pareceres são dispositivos legais que efetivaram a permanência do ensino itinerante, garantindo esse ensino ao sujeito do campo. Com relação aos

seus 44 anos de existência, o SOME garante a permanência e a conclusão da educação básica do sujeito do campo no interior do Pará, mesmo com suas fragilidades, é uma política pública de inserção social.

Mesmo com os desafios a serem vencidos, o ensino modular garante a isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos estudantes como é bem definido no Art. 2 da lei 7.806 de 2014, que traz sua implementação. Assim, o SOME se efetiva e, com isso mantém os estudantes nas suas comunidades, levando em consideração a valorização das peculiaridades e das diversidades encontradas no campo, nas águas, nas florestas e nas aldeias do Estado do Pará. Mantem-se, assim, a inclusão da população do campo.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Reforma do Estado para a Cidadania**: A reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 2015.
- ARZABE, Patrícia Helena Massa. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas Públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.
- ALEPA. **Assembléia Legislativa do Estado do Pará**. Deputados comemoram os 43 anos do Sistema Modular de Ensino. 14 abr. 2023. Reportagem de Carlos Boução, Edição: Dina Santos, AID - Comunicação Social. Disponível em: <https://www.alepa.pa.gov.br/noticia/9052/>. Acesso em: 17 set. 2023.
- ALMEIDA, E. M. M. **Educação Ribeirinha na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.
- APPADURAI, Arjun. **Modernity at Large**: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2016.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima et al. **A Educação Profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2010.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ARRETCHE, Marta T. S. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV; Editora Fiocruz, 2019.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e os desafios da inclusão. In: Educação inclusiva: direito à diversidade. **Salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.
- ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs). **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção por uma educação básica do campo. nº 2, Brasília, DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel. Prefácio: Escola – **Terra de Direito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- AZEVEDO, J. M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: AutoresAssociados, 2018.
- BRASIL. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: set,2024.
- BATISTA, Geovânio Lima. **A política de educação do campo no território do cariri ocidental paraibano: 2003-2013**. 2019. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019.
- BATISTA, Gleno dos Santos; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. A interface linguagem/trabalho, integração e formação de trabalhadores(as): as práticas pedagógicas no Sistema de Organização Modular de Ensino [SOME]. In: **II SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ERGOLOGIA: Atividades em defesa da vida**, V. 03, N.18 Nov./Dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/39199>. Acesso em: 10 de junho de 2023.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2018.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade: Para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria do Ordenamento Jurídico**. Brasília: Editora UnB, 2019.
- BORGES, Heloisa da Silva *et al.* Contexto amazônico e a formação de professores/as do campo no Amazonas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13333>. Acesso em: 02 mar. 2023.
- BORGES, Heloisa da Silva. **Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. 07 de março de 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988: Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1995.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4/11/2010** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
- BRASIL. **Decreto nº 8.235/2014**. Estabelece normas gerais complementares aos Programas de Regularização Ambiental dos Estados e do Distrito Federal. Disponível em: http://reforma.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8235.htm. Acesso em: 07 de março de 2023.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal**. Art. 149. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848compilado.htm. Acesso em: 22 maio 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acessado em: 10 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Desenvolvimento e Crise no Brasil**: História, economia e política de Getúlio Vargas a Dilma Rousseff. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRITO, T. N. Educação do Campo: caminhos possíveis para construção de práticas educativas significativas. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, v. 2, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1270>. Acessado em: 17 de fevereiro de 2023.

BRITO, Tatiane Novais. Educação do campo: caminhos possíveis para construção de práticas educativas significativas. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, v. 2, n. 1, p. 90-105, 27 jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1270>. Acessado em: 15 de fevereiro de 2023.

BUCCI, Maria Paula D.; VILARINO, Marisa Alves. A ordenação federativa da Educação brasileira e seu impacto sobre a formação e o controle das políticas públicas educacionais. In: **ABMP/Todos pela Educação (Orgs.)**. Justiça pela qualidade na educação. São Paulo: Saraiva, 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. 2010. Educação do Campo: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico. Disponível em: https://www.portalsdr.ba.gov.br/_portal/anexos/anexo_acervo_digital/Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo__Semi%C3%A1rido,_Agroecologia,_Trabalho_e_Projeto_Pol%C3%ADtico_Pedag%C3%B3gico_-_Prefeitura_Municipal_de_Santa_Maria_da_Boa_Vista_%E2%80%93_PE,_2010.pdf#page=15. Acesso em: set, 2024.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli S. *et al.* [Orgs]. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 748-755.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro**, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 15 de fevereiro de 2023.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002. p. 25-36.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. São Paulo: Editora Papirus, 1994.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

CASTRO, Gleyce Carvalho *et al.* O sistema modular de ensino-SOME em tempos de pandemia: desafios na educação do campo. **Conjecturas**, v. 22, n. 16, p. 157-172, 2022. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/2073>. Acesso em: 10 de junho de 2023.

CASTRO, Gleyce Carvalho *et al.* O sistema modular de ensino-SOME em tempos de pandemia: desafios na educação do campo. **Conjecturas**, v. 22, n. 16, p. 157-172, 2022. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/2073>. Acesso em: 10 de junho de 2023.

COLARES, Anselmo Alencar; ARRUDA, Elenise Pinto de; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. O materialismo histórico dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. **Cenas Educacionais**, v.4, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11448>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2023.

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. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/>. Acesso em: 21 março 2019.

COSTA, F. de A. do N. **SISTEMA MODULAR DE ENSINO MÉDIO: DA IMPLANTAÇÃO AO ESVAZIAMENTO NA VILA DE CURUAI-PARÁ**. Revista Exitus, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e024011, 2024. DOI: 10.24. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2520>. Acesso em: set,2024.

COSTA, T. **Santarém**: mudanças e permanências na relação cidade-rio na Amazônia. Belém: NAEA, 2014.

CURY, C. R. J. A Educação Básica Como Direito. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago, 2008.

CRUZ, B. A. B. **Proposta de ensino por investigação em física térmica no sistema de organização modular de ensino visando facilitar a aprendizagem significativa**. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Física) - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: **Políticas públicas e cidadania**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

DAHL, Robert A. **A Democracia e seus Críticos**. São Paulo: Editora USP, 2014.

DAVENPORT, Thomas H. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 2017.

DAVIES, Nicholas. **Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação**. Educação. PUCRS. Impresso, v. 37, p. 190-200, 2014.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2018.

DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

DOS SANTOS, L., CURY, M. J. F. A percepção dos assentados e sua relação com o ensino médio modular e a educação do campo no assentamento 26 de marco em Marabá – Pará. **Formação (Online)**, 2017, Vol.1 (25). DOI: 10.33081/formacao.v1i25.4776.

FERREIRA, Alves, Wanderson. Retorno sobre uma antiga questão: Karl Marx e o estatuto dos Manuscritos econômico-filosóficos. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 26, 2021. ISSN 1809-449X. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260015>>. Acesso em: set,2024.

FREITAS, L. S.; TRAVASSOS, H. V. B.; VINAGRE, M. V. A.; PONTE, M. J. M.; TOURINHO, H. L. Z. **Expansão da mancha urbana de Santarém: Análise de 1984 a 2020**. *Naturae*, v.3, n.1, p.1-10, 2021. DOI:<http://doi.org/10.6008/CBPC2674-6441.2021.001.0001>. Disponível em: <https://www.sapientiae.com.br/index.php/naturae/article/view/140>. Acesso em: set,2024.

FREITAS, Helana Célia. **Rumos da educação do campo**. Em aberto, v. 24, n. 85, 2011. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/3073/2808>. Acesso em: set,2024.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro**. São Paulo: Editora Globo, 2020.

FARENZENA, Nalú. **A política de Financiamento da Educação Básica: rumos da legislação brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, v.5, n.9, 2011. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_um_olhar_historico_uma_realidade_concreta.pdf. Acessado em: 29 de maio de 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2015.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- GRIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 3. ed., 2008.
- GRIRALDELLI Jr., P. **Neopragmatismo, Escola de Frankfurt e marxismo**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.
- GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- KONDER, L. **A derrota da dialética**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- KONDER, L. A dialética e o marxismo. **Revista Chronos**: publicação cultural da UNIRIO/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, 2006.
- KONDER Leandro. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2008. **Coleção Primeiros Passos**: 23, 6a reimpr. da 28. ed. de 1981. ISBN 978-85-11 -01023-7. 12a reimpressão, 2011.
- MENEZES, Pedro. **Dialética. Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em:<<https://www.todamateria.com.br/dialectica/>> Acesso em: 18. Mar. 2024.
- PARÁ. Secretaria Executiva de Educação. **A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos**. Belém-Pará, vol. II, 2008.
- PARÁ. **Caderno de elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos**. Belém: SEDUC, 2008a
- PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, 1(1), 83–94, 1997. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>>.
- PEREIRA, Viviane Silva; MAULER, Celso. **O SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO: UMA COMPOSIÇÃO EM MEMÓRIAS DOCENTES**. 39º Reunião Nacional ANPED – Educação Pública e Pesquisa: Ataques, Lutas e Resistências. Universidade Federal Fluminense, 20 a 24 de outubro de 2019. Niterói – RJ. ISSN 2447-2808. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_40_6. Acesso em: set,2024.
- RAMOS, E. P.; DUTRA, E. R.; CORDEIRO, Y. E. M.; SOUZA, A. A. C. (2024). Políticas públicas de educação: panorama da educação conectada no estado do Pará, Amazônia. **Caderno Pedagógico**, 21(1), 1743–1760. Disponível em: <<https://doi.org/10.54033/cadpedv21n1-089>>. Acesso em: set,2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org). **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2016.

IANNI, Aurea Maria Zöllner. **Mudanças Sociais Contemporâneas e Saúde**: considerações sobre a Biomedicina e a Saúde Pública. Ideias – Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, v. 6, p. 41-58, 2013. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/1392/966>. Acesso em: 13 out. 2023.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2015.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. 2 ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. (Coleção perspectivas do homem, v. 100).

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental**: A reapropriação social da natureza. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2018.

LIMA, R.N. **De Barbalho a Gueiros: Clientelismo e política educacional no Pará**, 1983-1990. Campinas, São Paulo, 1995. (Dissertação de Mestrado).

LOMBARDI, José Claudinei; FERNANDES, Rosana Cebalho. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo para a formação humana. **HOLOS**, v.8, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13243>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2023.

LOURENÇÃO, C.; MACHADO, I. F.; VIEIRA, P. A. dos S. Prática pedagógica em uma escola do campo: problematizando desafios de uma caminhada. **Revista Cocar**, v.16, n.34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4713>. Acessado em: 28 de abril de 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2017.

LUBIANA, A. Educação mediada por tecnologia em uma comunidade de difícil acesso na Amazônia. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e87366. Outubro de 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v16/1981-1969-jpe-16-e87366.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, I. F. Dimensões de uma educação coletiva e do campo. In: GARSKE, L. M. N.; CUNHA, E. V. R. **Educação do Campo**: intencionalidades políticas e pedagógicas. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

MACHADO, I. F. Educação do Campo e diversidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 141-156, jan./jun. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser**: é preciso incluir para não excluir. Revista Brasileira de Educação, 11(31), 52-66, 2016.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 2018.

MESQUITA, Maria Cristina das G. Dutra; ROCHA, Carlos Antônio. Fechamento das Escolas do Campo: uma análise introdutória a luz do materialismo histórico dialético. **Revista Educativa - Revista de Educação**, v.22, 2019. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8102>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2015.

MST. **Dossiê MST ESCOLA**: documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

NASCIMENTO, D. **Políticas Públicas Globais**: Desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Saraiva, 2019.

NETO, J. G. T. **O lado instituinte das políticas públicas de educação do Pará e o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) 1980 – 1998**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 1998.

NETO, Luiz Bezerra. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696/7263>. Acesso em: 24 maio 2023.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Odair Ledo; JESUS, Gidelmo Santos de; CARVALHO, Romário Pereira. Pesquisa na educação do campo a luz do materialismo histórico-dialético e da pesquisa-ação. **V Encontro Nacional e XI Fórum Estado, Capital, Trabalho**, 2019. Disponível em: <https://engpect.files.wordpress.com/2020/06/pesquisa-na-educac387c383o-do-campo-a-luz-do-materialismo-histc393rico-dialc389tico-e-da-pesquisa-ac387c383o.pdf>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2015.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2019.

NUNES, Klívia de Cássia Silva; SANTOS, Maria Cristina dos. Educação no Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões teórico-metodológicas sobre o processo educativo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.10, n. 2, 2021. Disponível em: <http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/4687>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2023.

OLIVEIRA, M. A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do Campo**: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Curitiba, UFPR, setor de educação, Tese, 2008.

PARÁ. Diário Oficial do Estado do Pará. Gabinete do Governador. Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014. **Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC**, e dá outras providências. DOE, cad. 1, p. 5-6. 30 abr. 2014. Disponível em: <https://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.DOE.pdf>. Acesso em 22 maio. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2018.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. **Margens - Revista Interdisciplinar**, Dossiê: Formação Docente, v. 10, n. 14, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/4257/4128>. Acesso em: 10 de junho de 2023.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. **Margens - Revista Interdisciplinar**, Dossiê: Formação Docente, v. 10, n. 14, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/4257/4128>. Acesso em: 10 de junho de 2023.

PEREIRA, Viviane Silva. **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. 2020. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2020.

PETERS, B. Guy. **In Pursuit of the Learning Society**: New Policies for New Times. Londres: Routledge, 2019.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

Portal RDN. (2020). **Some completa 40 anos de incorporação ao sistema de educação do Pará**. Portal RDN. Recuperado de <https://portalrdn.com.br/2020/04/15/some-completa-40-anos-de-incorporacao-ao-sistema-de-educacao-do-para/>

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

RIBEIRO, Luiz Cesar Queiroz. **Federalismo e Desenvolvimento**: O papel dos entes federativos no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2018.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**: o declínio inevitável dos níveis globais de emprego e a redução da força de trabalho. São Paulo: Makron Books, 2015.

RODRIGUES, João Marcelino Pantoja. **No espelho do rio o que reflete e o que “SOME”?** O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016.

RODRIGUES, João Marcelino Pantoja; SILVA, Gilmar Pereira da. O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves - Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 260-286, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/4541/13031>. Acesso em: 10 de junho de 2023.

ROLO, Márcio; RAMOS, Marise. Conhecimento. In: CALDART, Roseli S. et al. [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, pp. 149-156.

ROSSI, Pedro Henrique. **Avaliação**: Uma perspectiva para aprimoramento da gestão pública. São Paulo: Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap), 2021.

SAES, Décio. **A Formação do Estado Burguês no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

SANTOS, Antonio Raimundo. **Metodologia Científica**: A construção do conhecimento. 4ª edição. Rio de Janeiro DP& A Editora, 2001

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

SALES, Karine M.; BARBOSA, Mônica de Gois Silva; SANTANA, Karine Gois da Paixão. Tecnologias e educação: desafios e possibilidades no espaço escolar. **Anais...Colóquio “Educação e Contemporaneidade”**, São Cristóvão, SE, 8, 2014

SAVIANI, D. Introdução. In: **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1986.

SECCO, L. Leandro Konder, leitor de Gramsci. In: PINASSI, Maria Orlando (org.). **A revanche da dialética**. São Paulo: UNESP; Boitempo, 2002. p. 102-114.

SILVA, T.T. (org). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 12, 25 de junho de 2019. Disponível em:<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: set,2024.

SOUZA, Luciandro Tássio Ribeiro de. **Estudo de egressos do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na Amazônia: análise da política pública para o acesso ao ensino superior em Santarém/PA.2024.** 456 f.

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.

SANTOS, Antonio Raimundo. **Metodologia Científica:** A construção do conhecimento. 4.^a edição. Rio de Janeiro DP& A Editora, 2001

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo:** Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Revolução Democrática da América Latina:** Do paradigma da modernidade à democracia multicultural. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Globalização: fatalidade ou utopia?.** Porto: Afrontamento, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização:** Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1986.

SCOTT, Joan W. **Gênero:** Uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, 20(2), 71-100, 2015.

SILVA, E. T. **O SOME na comunidade de tartarugueiro em Ponta de Pedras/PA:** entre o legal e o real observado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SILVA, G. P. Magistério da Terra: o desafio para a construção de uma nova metodologia para a educação do campo. In: SILVA, G. P.; CANALI, H. H. B.; RODRIGUES, D. S.; ARAÚJO, M. N. C. (Orgs.). **Educação do campo na Amazônia:** uma experiência. Belém: EDUFPA, 2007.

SILVA, O. F. **Geometria ribeirinha:** aspectos matemáticos da comunidade do Urubuêua Fátima em Abaetetuba-PA. 2017. 81. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, Rosa Helena Dias da. O Plural da Filosofia da Educação. In: GHEDIN, Evandro. **Temas em Filosofia da Educação.** Manaus. Editora Valer, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 15 de fevereiro de 2023.

SOUZA, V. J. O. **Introdução à química para o sistema modular de ensino (SOME) na região marajoara**. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) – Programa de Pós-graduação. Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

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**. Belém, 1998. (Dissertação de Mestrado).

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**. Belém, 1998. (Dissertação de Mestrado).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2019.