



Da interiorização à polarização da política educacional SOME no oeste do Pará

From internalization to polarization of SOME educational policy in western Pará

Luciandro Tássio Ribeiro de Souza

Tania Suely Azevedo Brasileiro

Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)

Santarém/PA - Brasil

Resumo

Este estudo bibliográfico e documental aborda o contexto histórico-geográfico e educativo da expansão do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), implementado em 1980 como uma política pública genuinamente paraense, inicialmente voltada para áreas urbanas e com sua interiorização expandiu-se para vilas, aldeias indígenas, comunidades ribeirinhas e quilombolas. No Oeste do Pará, o Sistema Modular foi introduzido em 1991, com polos em Santarém, Belterra e Aveiro, ampliando o acesso ao ensino médio e contribuindo na formação de professores. Desde sua gênese, esta política vem permitindo que professores lecionem por períodos determinados, adaptando-se às realidades locais. Em 2008, a criação de Regiões de Integração no Pará reforçou ainda mais a importância do SOME na democratização da educação e na superação de desigualdades regionais, especialmente na Região do Baixo Amazonas.

Palavras-chave: Educação básica; SOME - Sistema de Organização Modular de Ensino; Amazônia.

Abstract

This bibliographic and documentary study addresses the historical-geographical and educational context of the expansion of the Modular Education Organization System (SOME), implemented in 1980 as a genuinely Pará public policy, initially aimed at urban areas and with its interiorization expanded to towns, indigenous villages, riverside and quilombola communities. In Western Pará, the Modular System was introduced in 1991, with centers in Santarém, Belterra and Aveiro, expanding access to secondary education and contributing to teacher training. Since its inception, this policy has allowed teachers to teach for specific periods, adapting to local realities. In 2008 the creation of Integration Regions further reinforced the importance of SOME in the democratization of education and in overcoming regional inequalities, especially in the Lower Amazon Region.

Keywords: Basic education; SOME - Modular Education Organization System; Amazon.

Nas terras do Oeste do Pará, o SOME chegou,
Traçando caminhos onde o saber brotou.
A educação em solo paraense a se expandir,
Em busca do ensino, o futuro a construir.
Seu propósito firme, não se deixou mudar,
Oferecer ensino médio, as regiões rurais, sem hesitar.
É plantar a semente do saber, é com amor cultivar.
Nos caminhos do campo, levar a educação,
Transformando realidades, com dedicação.
Altamira, Cametá, Marabá e Santarém,
Polos que se ergueram, em um novo além.
Nas veias da floresta, o SOME se faz presente,
Levando o ensino como uma luz ardente.
Tapajós, em suas águas de história e cultura,
O SOME navega, é a força que perdura.
A educação se enraíza como árvores no chão,
Crescendo em direção a um novo horizonte, à evolução.
Desde 1991, a jornada do SOME começou,
Em São José, Arapixuna, um sonho brotou.
Aritapera, Alter-do-Chão, Boim e Curuai,
Nessas paragens, o saber se encontrou,
E nas mentes dos alunos, raízes se firmou.
Nas sedes de Belterra e Aveiro,
O SOME desperta um novo canteiro.
Histórias que brotam, florescem no ar,
Sementes do saber a se espalhar.
Do passado histórico às tradições,
O SOME resgata as conexões.
Valorizando a cultura ancestral,
No Oeste do Pará, ele é vital.
Nas entrelinhas do rio que serpenteia,
O SOME inspira, ensina e semeia.
Com avanços e desafios a superar,
O compromisso com o ensino a ecoar.
Que em cada alma, o conhecimento cresça,
E a educação no Oeste floresça.
Com o SOME a iluminar o porvir,
Um legado de sabedoria a construir.

Luciandro Tassio Ribeiro de Souza (2024, p.211-212).

Introdução

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi criado em 15 de abril de 1980 como um projeto especial para atender estudantes de regiões interioranas do Pará, excluídos do ensino fundamental e médio. Segundo Tavares Neto (1998), sua implantação inicial nos quatro municípios de Curuçá, Igarapé-Miri, Igarapé-Açu e Nova Timboteua permitiu avaliar sua eficácia e adaptá-lo às necessidades locais.

Entretanto, a consolidação desse Sistema Modular somente ocorreu em 03 de novembro de 1982, com a homologação da Resolução n.º 161, quando o sistema foi

formalmente incorporado à estrutura da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), servindo como base para futuras expansões do projeto, possibilitando que mais alunos, em diferentes regiões do estado do Pará, tivessem acesso a essa abordagem inovadora de ensino (Sousa, 2020).

Com a criação e implementação do projeto SOME, foram estabelecidas terminologias específicas para facilitar sua compreensão, explica Oliveira (2001). O termo "módulo" refere-se a um conjunto de disciplinas afins, ministradas por um professor de forma intensiva e rotativa, durante 50 dias. A "etapa" corresponde a quatro módulos trabalhados em um período letivo, equivalendo a um ano do ensino médio atual. O termo "rodízio" envolve disciplinas que permanecem na comunidade por 50 dias, acrescidos de quatro dias para avaliações finais, garantindo a carga horária anual. Já o "ciclo", abrange quatro municípios nos quais uma equipe desenvolve suas atividades ao longo do ano (Souza; Brasileiro, 2025).

Assim, o calendário escolar do SOME foi organizado em módulos de 50 dias, com seis dias adicionais para recuperação, garantindo os 200 dias letivos exigidos (Oliveira, 2001). A Lei n.º 5.692/1971 estabelecia a divisão do ensino médio (2º grau, à época) em três ou quatro séries anuais, conforme a habilitação escolhida, com carga horária mínima de 2.200 ou 2.900 horas, respectivamente. Esse Sistema permitia a conclusão do ensino médio em um período flexível de dois a cinco anos, dependendo do desempenho do aluno (Brasil, 1971 *apud* Oliveira, 2001).

Além de viabilizar a continuidade do ensino médio, o SOME também facilitou a formação de professores por meio da interiorização dos cursos intervalares da UFPA, ampliando o acesso à educação superior (Camargo *et al.*, 2011). Para Mimnesse (2007), a interiorização foi essencial para expandir políticas educacionais em áreas carentes de escolarização. Costa (2014) reforça que essa estratégia, aplicada tanto na educação básica quanto superior, visava alcançar localidades remotas, promovendo a formação educacional, reduzindo desigualdades sociais e incentivando o desenvolvimento de profissionais locais.

Com isto, este artigo apresenta o contexto histórico-geográfico e educativo sobre o processo de interiorização/expansão da educação no interior do Estado do Pará a partir da política pública educacional “Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)”, especialmente na Região de Integração do Baixo Amazonas. O estudo é bibliográfico e documental, fundamentado em autores como Oliveira (2001), Tavares Neto (1998; 2020), Sousa (2017; 2020), Carneiro Neto (2011; 2012; 2014), Souza (2024) e Souza e Brasileiro (2024;

2025), entre outros, além de fontes documentais: Pará (1985; 1993; 2008; 2022), Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC, 2022), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1990; 2022) e Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Estado (FAPESPA, 2022; 2023). O texto está dividido em três seções, sendo a primeira esta “Introdução”, seguida da “Interiorização da educação paraense e o SOME” e conclui com as “Considerações finais”.

Interiorização da educação paraense e o SOME

Segundo Dias (2009), a interiorização surgiu em resposta à pressão social das comunidades do interior e à mobilização política, que contribuíram para o enfraquecimento do regime militar (1964-1985). Para a autora, essa mobilização buscava democratizar várias esferas do Estado, incluindo o ensino de 2º grau.

Em consonância, Trindade e Silva (2023) ressaltam que tal mobilização somente aconteceu a partir da Resolução 1.355, de 13 de fevereiro de 1986, onde o primeiro projeto de interiorização foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP), instituindo o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA). Para os autores, este programa oferecia cursos de licenciatura plena em vários municípios do estado, sistematizando o modelo de universidade multicampi. Dessa forma, a UFPA se tornou uma das universidades mais interiorizadas na região amazônica, proporcionando acesso ao ensino superior para jovens que não tinham condições de se deslocar de seus municípios para a capital. Na mesma linha de raciocínio, Coelho (2008, p. 33) anuncia:

O Projeto de Interiorização teve como ação efetiva a formação do educador de licenciatura plena, como objetivo, desafio de qualificar o quadro docente no interior do Estado. A referida ação possibilitou a formação de milhares de licenciados no interior do Pará que, sem essa política, dificilmente teriam acesso a um curso de nível superior em uma universidade pública.

A decisão de expandir o ensino superior através da UFPA visava atender regiões não contempladas por outras instituições, garantindo acesso ao conhecimento e promovendo novos saberes no interior do estado (Pará, 1993). Nascimento, Oliveira e Costa (2022) evidenciam que essa iniciativa buscava impulsionar o desenvolvimento regional por meio da formação de profissionais em saúde e educação. A respeito, Silva et al. (2020) apontam que essa interiorização possibilitou que muitos dos docentes e discentes não teriam a oportunidade de frequentar a universidade se não houvesse uma unidade instalada nessas localidades.

Segundo Oliveira (2001), o programa de interiorização tinha como objetivo diminuir a falta de recursos humanos habilitados no interior do Estado. A esse respeito, Sousa (2018) enfatiza que eram oferecidos cursos de Técnico em Contabilidade e Técnico em Magistério pelo SOME. Para esse autor, “O curso de magistério, entretanto, era o mais solicitado pela clientela estudantil, talvez pela possibilidade maior de inclusão no mercado de trabalho, pela grande carência de docentes.” (Sousa, 2018, p. 47).

Portanto, desde a implantação do SOME, em 1980, essa política pública vem desempenhando um papel de grande relevância no desenvolvimento educacional do Estado, seja na capacitação de professores leigos para atuar no ensino de 2º grau (magistério) ou na formação de novos profissionais por meio do processo de interiorização (Sousa, 2020).

Nascimento, Oliveira e Costa (2022) identificaram semelhanças entre a experiência do SOME no ensino de 2º grau e o currículo modular adaptado para o ensino superior, com base em fontes como a entrevista de Manoel Moutinho, então presidente da FEP, na época, e o documento sobre a interiorização da instituição. Esse processo foi essencial para a criação da Universidade Estadual do Pará (UEPA), sob a gestão estadual.

Para Tavares Neto (1998), o Sistema Modular não apenas cumpriu sua missão de proporcionar educação às comunidades interioranas, mas desempenhou um papel fundamental na formação do público-alvo dos cursos do projeto de interiorização da UFPA, que estava desencadeando ações de expansão de sua área de atuação para o interior do estado.

A aplicação dessa medida seria realizada a curto e médio prazos, conforme estudos da FEP, em conjunto com as Unidades Regionais de Educação (UREs) e os Campi de Interiorização da UFPA nos municípios de Abaetetuba, Marabá, Santarém, Soure, Altamira, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Breves, Bragança e Tucuruí, abrangendo as mesorregiões e microrregiões do Pará (Oliveira; Silva; Gomes, 2023). Para esses autores, as atividades acadêmicas seriam executadas no interior do Estado, embora essa decisão só tenha sido oficializada através da Resolução n.º 1.355/1986, quando foi aprovado e implementado o I Projeto Norte de Interiorização (I PNI 1986/1989), que:

[...]estabeleceu como prioridade a realização de ações voltadas à formação de professores de 1º e 2º graus (Lei 5692/1971), definindo como relevante aquelas (sic) ações direcionadas ao resgate histórico e a preservação do patrimônio artístico e cultural do Estado e da região onde estava localizado o polo-regional e as voltadas para orientar a realização de pesquisas aplicadas. Propôs a implantação de vinte e cinco (25) Campus Universitários no interior dos Estados da Região Amazônica, com

vistas à realização de cursos de graduação (Licenciaturas), reciclagem e capacitação, projetos artísticos e culturais, projetos de pesquisa aplicada, treinamento e assessoramento às comunidades e suas populações (I PNI *apud* Costa, 2014, p. 227).

Essa iniciativa visava implantar cursos intervalares para a formação de profissionais, garantindo a continuidade do ensino de 2º grau, por meio do projeto SOME. Oliveira (2001, p. 102) reforça que:

[...]se criará Polos do SOME nos grandes municípios do Estado, estes utilizariam recursos habilitados residentes na região e que atuariam no âmbito deste polo. A proposta de polarização do SOME atenderia aos anseios da sociedade civil destas localidades e de seus representantes políticos, valorizando o profissional da região e por outro lado regionalizaria os recursos com deslocamento de professores da capital e minimizaria os problemas de adaptação deste às peculiaridades culturais das mais diversas regiões do nosso Estado, possibilitando novos investimentos no ensino de 2º grau.

Para isso, as UREs do Pará foram solicitadas a fornecer dados sobre os alunos a serem atendidos e a disponibilizar profissionais para os polos regionais em estruturação (Oliveira, 2001). Os dados coletados revelaram que a maioria dos profissionais da rede estadual já estava vinculada as escolas e não podia aderir ao SOME, seja por impedimentos contratuais ou pela recusa em atuar em regiões distantes da capital, evidenciando a necessidade de formar novos profissionais para suprir a demanda educacional dos municípios do interior do estado (Oliveira; Silva; Gomes, 2023).

Contudo, o SOME não ficou impossibilitado de estar presente nas UREs, pois,

A SEDUC criou um incentivo financeiro, que veio garantir o salário dos professores acrescido de uma gratificação de 100% a título de estímulo de interiorização, além de passagens aéreas para o deslocamento às localidades de difícil acesso, também ajuda em viagens terrestre e marítima para os docentes. Os docentes eram profissionais concursados, já do quadro da SEDUC ou temporários contratados para esse fim. Estes eram selecionados, a partir, de um processo que envolvia a candidatura para ingressar no SOME, uma entrevista para verificação de adaptação para o trabalho, além de proposta de projeto para aplicar na comunidade e formação para se qualificar no trabalho dos “moduleiros” (Sousa, 2018, p. 44-45).

Sousa (2018) também frisa que o Sistema Modular trabalharia com equipes de professores que ficavam à disposição dos alunos por um espaço de tempo determinado, nos moldes dos cursos oferecidos pela interiorização da UFPA, ou seja,

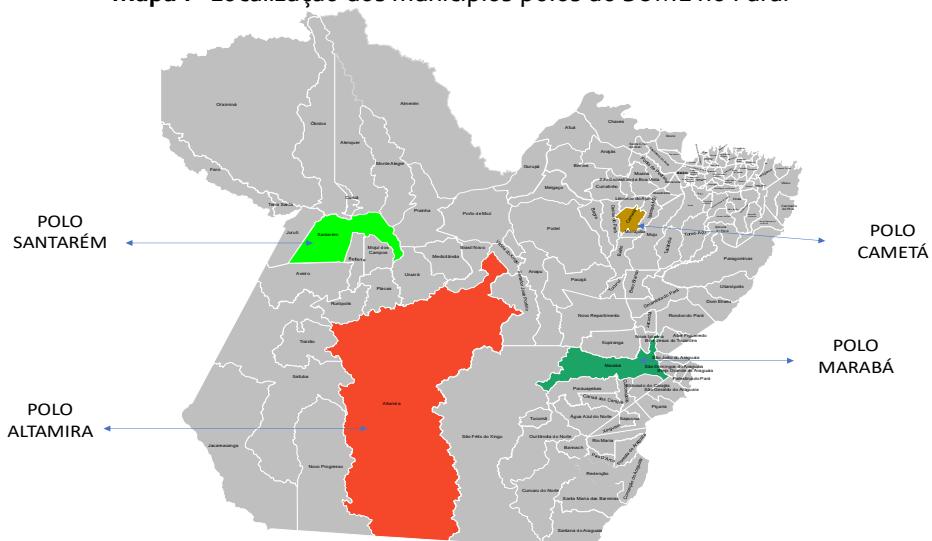
[...]os alunos não precisavam ficar preocupados com várias disciplinas ao mesmo tempo, mas sim com um número reduzido, podendo direcionar sua atenção a elas com mais disponibilidade. Por fim, cabe ressaltar que há o atendimento individualizado com os discentes, no contraturno, resolvendo os problemas de aprendizagem, tendo acesso, assim, a formação, educação e as trocas de saberes. De fato, os educadores/professores instalaram-se na comunidade até cumprir o seu modulo de aprendizagem e consequentemente com tempos disponíveis passam a

entrar em contato cotidianamente na vida social de seus educandos. São essas proximidades, contato, diálogo, as percepções dos valores locais, sociais e toda uma construção que o professor passa a enxergar. Essa realidade deixa mais rica e humana a formação, a compreensão e as trocas de saberes que passam a ser desenvolvidos dentro e fora da sala de aulas bem mais atrativas e considerando a realidade de seus alunos como processo ensino aprendizagem (Sousa, 2018, p. 45-46).

Os educadores que atuavam no SOME ficariam nas comunidades até concluir seus módulos de ensino, permitindo uma maior compreensão da realidade dos alunos e promovendo trocas de conhecimento, alinhadas ao contexto local. Oliveira (2001) anuncia também que o projeto estabeleceu polos em Altamira, Cametá, Marabá e Santarém para oferecer o ensino de 2º grau e atender a população regional. Esta iniciativa facilitou a matrícula, regularização documental e certificação, além de aproximar diretores e estudantes.

Inicialmente, o Sistema Modular oferecia cursos técnicos em Contabilidade e Magistério, sendo este último o mais procurado devido à escassez de professores, como já anunciado. Com a LDB n.º 9.394/96, a formação de professores para o nível médio foi extinta, sendo substituída pelo Ensino Normal de quatro anos, o que impactou as comunidades, que valorizavam essa qualificação. Diante disso, os estudantes passaram a buscar a educação secundária como caminho para o ensino superior. Além dos cursos já existentes, o SOME introduziu o curso técnico em Administração em algumas localidades, mas com baixa adesão, e considerou incluir Técnico em Enfermagem em 1997, sem, no entanto, concretizar a proposta (Sousa, 2018). No Mapa 1 visualizamos os quatro municípios-polos desta política pública educacional paraense.

Mapa 1 - Localização dos municípios-polos do SOME no Pará.



Fonte: Souza (2024, p. 220).

Para validar esses 4 (quatro) polos do SOME foram adotadas medidas de implementação e critérios de seleção para a contratação de seus professores, que seriam redistribuídos por polos nas regiões e localidades dos municípios de Santarém, Altamira, Cametá e Marabá. De acordo com Oliveira (2001), essas medidas desempenharam estratégias para levar o Sistema Modular para além dos centros urbanos da capital do Estado, uma vez que devido a esse planejamento o Sistema de Organização Modular de Ensino buscaria assegurar que os professores contratados pudessem atender aos requisitos para lecionar nos polos do SOME que seriam implementados. A seguir, ilustram-se nos quadros 1 e 2 medidas de implementação e critérios de seleção para a criação desses polos do SOME nos quatro municípios do interior do Estado.

Quadro 1 - Medidas de implementação e critérios de seleção para a criação dos polos do SOME, em 1991.

✓ Medidas necessárias à execução:

- Os professores da capital que forem substituídos pelos professores do interior, ficando assim excedentes, deverão ser lotados em escolas da capital;
- Criação de uma Comissão, formada pelos técnicos do SOME, técnicos do DESG e representantes dos professores, para analisar e estabelecer os critérios de escolha dos professores que ficarão excedentes e, portanto, removidos para Belém;
- Priorizar os recursos existentes nestas regiões que já pertençam ao quadro do Estado e que esteja em funções fora de sala de aula ou com pouca carga horária em sala de aula, com disposição para ingressar no SOME. No caso de carência de professores do quadro, deverá ser efetivada a contratação de professores para preencher o quadro de professores necessários.

✓ Critérios para o ingresso de professores nos polos do SOME:

- Os professores deverão apresentar proposta Pedagógica na sua área para desenvolver no SOME e *Curriculum Vitae*, com histórico escolar;
- Proposta pedagógica apresentada, entrevista e *Curriculum Vitae*, com Histórico Escolar e participação no treinamento;
- Concessão de passagem e diárias para dois técnicos do SOME se deslocarem para os Polos de Altamira, Marabá, Santarém e Cametá, a fim de:
 - Estabelecer contato com as UREs, direções das escolas onde o SOME funciona e autoridades locais, para esclarecer a proposta de polarização e o papel destes no desenvolvimento do projeto;
 - Efetuar as seleções dos professores que ingressarão no SOME;
 - Realizar treinamento pedagógico para esses professores;
 - Selecionar um Coordenador do SOME em cada polo.

Fonte: Souza (2024, 221).

Quadro 2 - Relação dos municípios-polos do SOME no âmbito do 1º e 2º graus no estado do Pará.

- ✓ O polo de Altamira passou a atender pelo circuito 06 do magistério os municípios de Senador José Porfírio, Medicilândia, Vitória do Xingu e Ururá;
- ✓ O polo de Cametá passou a atender as vilas de Porto Grande, Carapajo, Juabá e Vila do Carmo pelo circuito 23 do magistério;
- ✓ O polo de Marabá passou a atender 4 (quatro) circuitos, sendo 3 (três) voltados para o magistério (circuitos 17, 18, 19) e um para a contabilidade (circuito 22):
 - O circuito 17 atendia os municípios de Rondon do Pará, Curionópolis, a aldeia indígena Bom Jardim do Tocantins e a Vila São Raimundo;
 - O circuito 18 atendia o município de Palestina do Pará, Brejo Grande do Araguaia, Eldorado dos Carajás e a vila de Cajazeiras.
 - O circuito 19 passou a atender os municípios de Abel Figueiredo, Jacundá, Ulianópolis e a vila de Cederes II. Por fim, o circuito 22, voltado para o curso de Contabilidade, atendia os municípios de Rondon do Pará, Curionópolis e a vila de Morada Nova.
- ✓ O polo de Santarém passou a atender 4 circuitos, sendo 3 (três) voltados para o magistério (circuitos 04, 05, 16) e um para o 1º grau (circuito 28):
 - O circuito 04 passou a atender os municípios de Belterra, distrito de Terra Santa e as vilas de Curuaí e São José;
 - O circuito 05 passou a atender os municípios de Prainha, Juruti, Aveiro e o distrito de Fordlândia;
 - O circuito 16 passou a atender os distritos de Curuá, Mojuí dos Campos e as vilas de Alter do Chão e Vila de Boim;
 - O circuito 28 passou a atender o ensino de 1º grau nos distritos de Cametá, Brasília Legal e vilas de Santa Cruz e Apacê.

Fonte: Souza (2024, 222).

Ao observarmos o quadro 2, evidenciamos o quanto a distribuição dos polos do SOME em Altamira, Cametá, Marabá e Santarém desempenhariam papéis fundamentais na expansão desse sistema para outros municípios das mesorregiões e comunidades das microrregiões do estado.

A presença do Sistema Modular nessas regiões do Pará evidencia sua importância não apenas na expansão da oferta do então chamado ensino de 2º grau, mas também na preparação para o magistério, função atribuída às escolas normais (Costa; Nascimento; Oliveira, 2022). Assim, paralelo às mesorregiões e microrregiões paraenses passou a existir uma nova regionalização, oficializada pelo decreto n.º 1.066, de 19 de junho de 2008, que estabeleceu:

Art. 1º A regionalização do Estado do Pará tem como objetivo definir regiões que possam representar espaços com semelhanças de ocupação, de nível social e de dinamismo econômico e cujos municípios mantenham integração entre si, quer física, quer economicamente, com a finalidade de definir espaços que possam se integrar de forma a serem partícipes do processo de diminuição das desigualdades regionais (Pará, 2008, on-line).

A esse respeito, IBGE (1990) ressalta que a Regionalização de Integração (RI) é um processo pelo qual uma área geográfica é dividida em regiões menores, chamadas de Regiões

Da interiorização à polarização da política educacional SOME no oeste do Pará

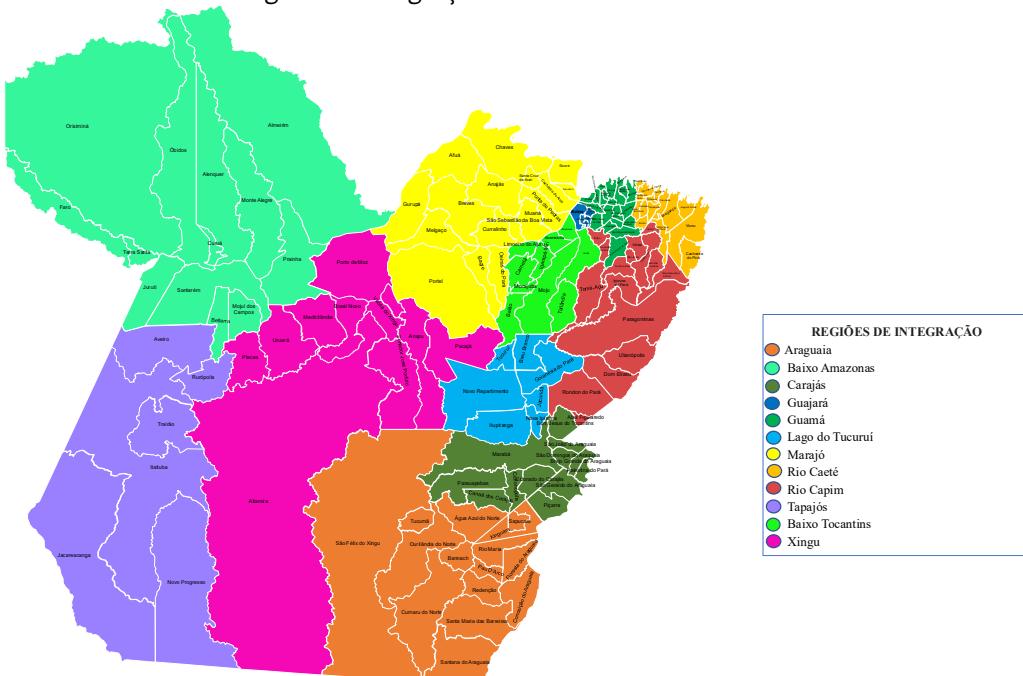
de Integração, visando promover a cooperação e o desenvolvimento conjunto entre essas regiões, visando facilitar a gestão, planejamento e implementação de políticas públicas, considerando as características específicas de cada região.

No contexto específico do estado do Pará, a nova regionalização se mostrou necessária, uma vez que a estrutura anterior já não refletia a realidade do estado. Embora a antiga divisão em Mesorregiões e Microrregiões tenha sido mantida, se tornou imperativo estabelecer as Regiões de Integração como uma nova configuração geográfica, compreendendo 12 regiões distintas pelo estado (Pará, 2022).

Ao observarmos como o Estado do Pará possui uma extensão territorial continental, percebemos o quanto a criação dos 4 (quatro) polos revelaram a necessidade de oferta da política educacional SOME, tornando-a acessível a uma parcela mais abrangente da população rural do estado. Essa iniciativa se revelou crucial em regiões com grandes desafios geográficos e logísticos, onde algumas comunidades enfrentavam dificuldades para acessar serviços e recursos educacionais (Souza; Brasileiro, 2024).

O mapa 2, a seguir, ilustra o estado do Pará, suas 12 regiões de integração e os municípios que as compõem.

Mapa 2 - O estado do Pará e suas regiões de integração



Fonte: Souza (2024, p. 224).

A expansão estratégica do projeto SOME, de acordo com Oliveira (2001), também contribuiu para uma educação mais inclusiva e acessível nas regiões-polos, assim como reduziu as disparidades regionais em termos de oportunidades educacionais, proporcionando crescimento e desenvolvimento dos estudantes do Sistema Modular, independentemente de sua localização geográfica. O autor, ao continuar, enfatiza que esse crescimento foi evidenciado quando o SOME atingiu 60 municípios em 1995 e abrangência total de 109 localidades no interior do Estado do Pará.

Segundo Tavares Neto (2020), os dados apresentados no quadro 3, na página seguinte, destacam o crescimento do Sistema Modular ao longo dos seus 15 anos de existência. Em particular, o número de alunos matriculados em 1995 alcançou 8.305, acompanhado por um corpo docente composto por 260 professores habilitados para a função. O autor ressalta que esses números, na época, vieram realçar a importância do SOME na formação de professores primários, um recurso humano vital em várias cidades do interior do estado do Pará.

Quadro 3 - Demonstrativo da evolução do SOME no estado do Pará, no período de 1980 a 1995.

ANO	MATRÍCULA INICIAL	NÚMERO DE LOCALIDADE	NÚMERO DE CIRCUÍTOS
1980	291	04	01
1981	926	08	02
1982	1.175	12	03
1983	1.857	16	04
1984	2.392	20	06
1985	3.611	33	08
1986	3.954	41	10
1987	4.146	37	10
1988	3.886	40	10
1989	4.443	45	11
1990	3.791	54	13
1991	4.338	57	14
1992	5.210	66	16
1993	5.364	93	24
1994	8.150	104	28
1995	8.305	109	30

Fonte: Oliveira (2001, p. 112-113).

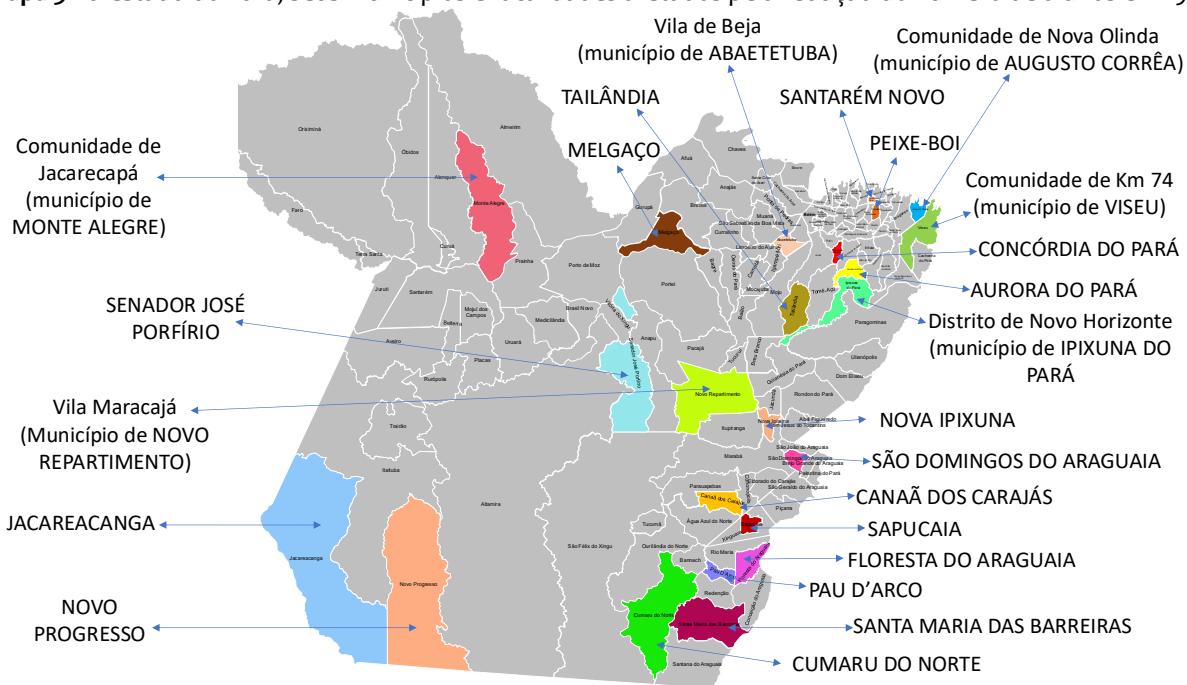
No quadro anterior podemos observar a evolução gradativa do número de alunos matriculados, a quantidade de localidades atendidas e o número de circuitos ocorridos entre os anos de 1980 a 1995. Contudo, de acordo com Oliveira (2001), no ano de 1995 os alunos matriculados começavam “a fugir” do SOME, devido uma crise financeira nas várias esferas do poder público do Estado do Pará, sobretudo no estado de falência pelo qual passou a

maioria das prefeituras municipais, acarretando diminuição da capacidade de investimentos financeiros na esfera educacional. Neste sentido:

Apesar do Sistema de Organização Modular de Ensino oferecer em sua maioria, serviço educacional de 2º grau – nível de ensino que efetivamente constitui-se em responsabilidade do governo estadual – a operacionalização deste programa se fundamenta neste convênio entre SEDUC e Prefeituras. Portanto, a crise financeira a que nos referimos tem repercutido negativamente na operacionalização deste programa. Como exemplo concreto desta situação pode-se relacionar o atraso recorrente, ao longo do ano de 1995, das passagens aéreas e do material de consumo de que o Sistema Modular de Ensino depende para executar suas atividades. O acesso a estes materiais está condicionado a liberação orçamentária, o que em geral não apresentou disponível para o Sistema Modular, a tempo de cumprir rigorosamente seu calendário letivo. Do lado das prefeituras municipais, a penúria financeira tem impedido que o custeio do Sistema Modular, em especial a liberação de recursos para a alimentação dos professores, seja feita de maneira hábil e eficiente, compatível com as necessidades urgentes dos mesmos durante os 50 dias de permanência nestas comunidades. De tudo isso, o que resulta são os constantes atrasos no início dos módulos, ou interrupções permanentes provocando uma descontinuidade das aulas. Isso foi muito danoso comprometendo o nível de qualidade dos cursos que o Sistema Modular de Ensino oferece, pois cada módulo composto por 56 dias incluindo o período de recuperação, com atrasos de uma, duas semanas ou até mais, tem seu período letivo reduzido, provocando a sua intensificação na tentativa de cumprir em carga horária o que deveria ser desenvolvido em dias letivos (Oliveira, 2001, p. 119).

A instabilidade do calendário letivo, causada por frequentes atrasos no início dos módulos e interrupções nas aulas, devido ao descumprimento do convênio pelas prefeituras, gerou incertezas entre os estudantes e contribuiu para a evasão escolar ao longo de 1995. Esse fenômeno foi observado em diversos municípios e localidades do Pará, como: Aurora do Pará, Canaã dos Carajás, Concórdia do Pará, Cumaru do Norte, Floresta do Araguaia, Monte Alegre, Jacareacanga, Viseu, Melgaço, Nova Ipixuna, Augusto Corrêa, Ipixuna do Pará, Novo Progresso, Pau D'Arco, Peixe-Boi, São Domingos do Araguaia, Santa Maria das Barreiras, Santarém Novo, Senador José Porfírio, Tailândia, Abaetetuba, Novo Repartimento e Sapucaia. O Mapa 3, a seguir, apresenta a distribuição dessas localidades e a redução no número de alunos naquele ano.

Mapa 3 - O estado do Pará, seus municípios e localidades afetados pela redução do número de alunos em 1995.



Fonte: Souza (2024, p. 227).

No Oeste do Pará, a evasão escolar foi identificada nos municípios de Jacarecapá, Monte Alegre e, em menor escala, em Jacareacanga e Novo Progresso. Entretanto, a situação foi mais contundente nas regiões sudeste e nordeste do estado, onde o abandono do SOME aumentou devido à crise financeira estadual. Segundo Oliveira (2001), para conter o problema, iniciou-se em 1996 a eliminação gradual do ensino modular, permitindo que os alunos concluíssem seus estudos antes da extinção do modelo, prevista para 1997. O autor ressalta que a decisão poderia ser reconsiderada, caso houvesse demanda e interesse das prefeituras. Apesar da redução de municípios atendidos, o SOME continuou em expansão, com a previsão de novos cursos em Porto de Moz, Xinguara, Piçarra, Altamira e Afuá, abrangendo as áreas de Contabilidade e Magistério.

Em relação ao Oeste do Pará, Carneiro Neto (2011) frisa que esse Sistema Modular foi implementado no Oeste do Pará em 1991 para atender diversas localidades dos municípios de Santarém, Belterra, Aveiro e distritos próximos, abrangendo áreas urbanas e rurais.

Entre 1995 e 1997, anexos-polos foram criados em escolas de Santarém para suprir a demanda educacional em regiões isoladas, (Oliveira, 2001). A evasão escolar era expressiva, especialmente em Aveiro, devido a condições precárias, entretanto, a taxa de aprovação ainda foi relevante. Em Mojuí dos Campos, houve abandono escolar, mas com índices de

aprovação elevados. Em Santarém, algumas escolas registraram altas taxas de conclusão, enquanto outras enfrentaram desafios com a reprovação. A Escola São José teve índices elevados de reprovação, enquanto a Escola Santo Antônio, em Belterra, apresentou resultados positivos, com mais de 80% dos alunos concluindo os estudos. No entanto, a escassez de dados entre 1998 e 2004 dificultou uma análise mais aprofundada dos impactos do SOME nesse período.

Conforme Carneiro Neto (2011), em 2003 foi instituído o Polo jurisdicional de Santarém, abrangendo Belterra e Aveiro. Nesse mesmo ano, o Sistema Modular em todo o estado expandiu-se para mais 79 municípios do Pará, distribuídos em 169 localidades, organizadas em 35 circuitos e 10 polos estratégicos. Treze anos após sua implementação, contava com 532 professores itinerantes, atendendo 24.535 alunos, dos quais 2.197 no ensino fundamental e 22.338 no ensino médio.

Já a regionalização do Pará, definida pelo IBGE em 1990, integrou 13 municípios da região Oeste à Região de Integração do Baixo Amazonas (Pará, 2022), que cobre 315.853 km², correspondendo a 25% do estado e sendo a maior entre as regiões de integração (Pará, 2022; IBGE, 2022; FAPESPA, 2022). Nesse cenário, o SOME, implantado em 1991 nessa região, tem sido essencial para atender municípios, vilas, comunidades e distritos com o SOME.

O mapa 4, a seguir, ilustra os 13 municípios que fazem parte da Região de Integração do Baixo Amazonas.

Mapa 4 - A região de integração do Baixo Amazonas e seus municípios.



Fonte: Souza (2024, p. 232).

O Sistema Modular de Ensino (SOME) expandiu-se em Santarém a partir de 2006, alcançando 47 comunidades e promovendo a formação continuada de professores da educação do campo. Em 2007, apesar da demanda de 24 localidades, apenas quatro foram atendidas, elevando o total para 51 comunidades. No ano seguinte, o SOME foi desativado em Aramanaí, Belterra, e implantado em Andrelândia e Aveiro. Carneiro Neto (2011) relatou a criação do circuito modular indígena em 2009, ampliando a cobertura para 55 comunidades, e, em 2010, iniciou suas atividades em Santarém atendendo 102 estudantes indígenas, inicialmente em quatro localidades, chegando a nove comunidades neste município.

Segundo o Jornal Modular Notícias (2011), em 2011 não houve novas implantações, mas foi solicitada a construção de uma escola estadual para estudantes da vila de Curuai e do Lago Grande. Em 2012, o SOME expandiu-se para Mojuí dos Campos e mais oito localidades. No ano seguinte, ocorreu o 2º Encontro sobre políticas públicas para comunidades rurais, resultando em uma greve por melhores condições de trabalho e segurança jurídica da política educacional. Em 2014, conforme Carneiro Neto (2014), a aprovação da Lei n.º 7.806/2014 garantiu respaldo legal ao Sistema de Organização Modular de Ensino.

Assim, de acordo com Queiróz (2010), a expansão do Sistema Modular no Oeste do Pará, particularmente na Região de Integração do Baixo Amazonas, representa um marco significativo na democratização do acesso ao ensino médio para jovens de áreas rurais. Essa iniciativa não apenas ampliou as oportunidades educacionais, mas também buscou integrar os aspectos socioculturais, econômicos e políticos da região, reconhecendo a importância de uma educação que dialogue com as particularidades locais, além de valorizar os recursos e saberes das comunidades, promovendo um processo de ensino-aprendizagem que parte da realidade vivenciada pelos estudantes.

Considerações finais

Neste estudo, apresentamos o contexto histórico-geográfico e educativo sobre o processo de interiorização/expansão da educação no interior estado do Pará, através do SOME, especialmente no município de Santarém, região oeste do Pará, destacando as medidas de implementação e os critérios de seleção para a contratação dos professores redistribuídos por polos nas regiões interioranas. Conforme Oliveira (2001), essas medidas e critérios foram fundamentais para levar o Sistema Modular para além dos centros urbanos da

capital, garantindo que os professores atendessem aos requisitos necessários para lecionar nos polos do SOME.

A regionalização se mostrou necessária devido à inadequação da estrutura anterior à realidade atualizada do estado do Pará. A substituição das Mesorregiões e Microrregiões pelo conceito de Regiões de Integração em 2008, resultando em 12 regiões distintas, visou refletir melhor a diversidade geográfica e social, contemplando os municípios, além de reforçar ainda mais a relevância do SOME na democratização da educação e na superação de desigualdades regionais, especialmente na Região do Baixo Amazonas.

O percurso do Sistema Modular, desde sua concepção em 1980, evidenciou os desafios e as conquistas no esforço de proporcionar educação básica, em particular, o ensino médio, em áreas remotas do estado. A iniciativa de regionalização foi um passo importante para adequar a administração pública às realidades locais.

Dessa forma, embora o SOME represente um marco importante na educação pública do Pará, seu sucesso e permanência dependem de um compromisso do Estado em financiar, monitorar, ampliar e adaptar o Sistema Modular às mudanças e desafios que surgirem, superando-os e possibilitando uma educação verdadeiramente inclusiva.

Referências

BRASIL, **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 05 mar. 2025.

CAMARGO, Arlete. et al. Universidade Federal do Pará (UFPA): um modelo de universidade multicampi para a Amazônia. A Universidade no Brasil: concepções e modelos. In: MOROSINI, Marilia Costa (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2. ed. Brasília, DF: INEP, 2011. cap. 9, p. 143-154. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/314>. Acesso em: 05 mar. 2025.

COELHO, Maria do Socorro da Costa. **Nas Águas o Diploma**: O olhar dos Egressos sobre a Política de Interiorização da UFPA em Cametá-PA. 332f. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARNEIRO NETO, Eládio Delfino. Comunidades atendidas pelo SOME. **Modular Notícias**, 2011. Disponível em:<<http://modularnoticiassomepolodesantarem.blogspot.com/p/comunidades-atendidas-pelo-some.html>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

CARNEIRO NETO, Eládio Delfino. Coordenadores: os gestores do Polo de Santarém.

Modular notícias, 2012. Disponível em:

<<https://modularnoticiassomepolodesantarem.blogspot.com/p/coordenadores-do-polo.html>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

CARNEIRO NETO, Eládio Delfino. Reposição vila de Anã. Pequeno Relato. **Facebook**, 2014.

Disponível em:<

<https://www.facebook.com/groups/ModularNoticias/permalink/803680126387526>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

COSTA, Marina de Sousa. **Processos de ressignificação docente na educação básica: experiências socioeducacionais vivenciadas no ensino modular do Pará**. 200Fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Ciências da Educação Avaliação Educacional. Universidade de Évora – Portugal. ÉVORA, 2010.

COSTA, Maria Raimunda Santos da. **As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino nas décadas de 1980 e 1990**. 339FlsTese. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará – UFPA: Belém, 2014.

COSTA, Marina de Sousa; NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do; OLIVEIRA, José Ribamar Lira de. O SOME na Amazônia paraense: territorialidade e pessoalidade docente. In: COSTA, Marina de Sousa; OLIVEIRA, José Ribamar Lira de; NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do. **Educação na Amazônia em repertório de saberes: o sistema de organização modular de ensino**. Belém, PA: Paka-Tutu, 2020. |pág.23-40.

DIAS, Maria Odila da Silva Leite. **A interiorização da metrópole e outros estudos**. São Paulo: Alemeda, 2009.

FAPESPA - Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. **Pará em números**, 2022. Disponível

em:<<https://drive.google.com/file/d/1jVL5LCsYEBGh26eercw5XpvMSTSmyby8/view>> Acesso em: 05 mar. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. [Volume 1].

Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=22269>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Amazônia Legal**, 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

JORNAL MODULAR NOTÍCIAS. **Comunidade solicita construção de escola estadual**. Santarém/PA, junho de 2011.

MIMESSE, Eliane. A implantação dos estudos sociais nas grades curriculares das escolas estaduais nos anos de 1970 e a formação acadêmica do professor do professor. ***Educere et Educare***, [S. l.], v. 2, n. 4, p. p. 193–204. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1664>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do; OLIVEIRA, José Ribamar Lira de; COSTA, Marina de Sousa. A FEP e o SOME: entre as experiências de interiorização do Ensino Secundário e o Ensino Superior na Amazônia paraense (1980-1990). In: NASCIMENTO, S. B.; COSTA, M. S.; OLIVEIRA, J. R. L. **Educação na Amazônia em repertório de saberes**: o sistema de organização modular de ensino: volume II – Ananindeua, PA: Copacabana, 2022 . pág.221-235.

OLIVEIRA, Francisco Edson Sousa de. **O ensino modular em pequenas comunidades da Amazônia Paraense**: uma estratégia de gestão escolar. – Santarém/PA: Prefeitura municipal de Santarém, 2001.

OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Rosane Lopes e; GOMES, Raphael Carmesin. A interiorização e ampliação democrática da cultura universitária: um caso na UFPA. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.16, n.7, p. 5945-5971, 2023. Disponível em:< <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/986>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

PARÁ. Lei n.º 5.747, de 18 de maio de 1993. Cria a Universidade do Estado do Pará e dá outras providências. Disponível em: <<http://lex.pge.pa.gov.br/atos/view/1714>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

PARÁ. Decreto n.º 1.066, de 19 de junho de 2008. Dispõe sobre a regionalização do Estado do Pará e dá outras providências. Palácio do Governo, 19 de junho de 2008. Disponível em:< <https://www.semas.pa.gov.br/legislacao/files/pdf/176938.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

PARÁ. Caderno Orientador para Nucleação da Formação Geral Básica – Etapa Ensino Médio - Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Pará (2022) / Organizador: SEDUC-PA, 2022. Disponível em:
<https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/CADERNO_FGB_04_05_2022-5e3ce.pdf> Acesso em: Acesso em: 05 mar. 2025.

PARÁ. I Projeto Norte de Interiorização: documento das instituições de ensino superior da Amazônia, 1986-1989. Belém - PA, 1985.

SILVA, Benedito Junior dos Prazeres. Ensino médio no campo como espaço de disputa entre o público e as parcerias público-privadas: uma análise inicial sobre o SOME e o SEI. In: NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do; COSTA, Marina de Sousa; OLIVEIRA, José Ribamar Lira de. **Educação na Amazônia em repertório de saberes**: o sistema de organização modular de ensino – volume II. Ananindeua, PA: Cabana, 2022. pág.160-177.

SILVA, João Batista do Carmo et al. O perfil socioeconômico dos estudantes do curso de pedagogia da UFPA/CAMETÁ, 2020. In: SILVA, João Batista do Carmo (Org). **Universidade, formação e trabalho: implicações do isolamento social na rotina dos (as) estudantes do curso de pedagogia.** – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. pág.17-33.

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. 163 Fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida. – Santarém, 2024.

SOUZA, Luciandro Tassio Ribeiro.; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. **Educação e Humanidades.** Ano 6, Vol 6, Núm. 1, jan-jun, 2025, p. 239-261. Disponível em:< <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/17328>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SOUZA, Luciandro Tássio Ribeiro de; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. SOME: uma abordagem autobiográfica na educação da Amazônia paraense (Brasil). **REH- Revista Educação e Humanidades.** Ano 5, Vol 5, Núm. 1, jan-jun, 2024, pág. 176-205. Disponível em:< <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/14149/9042>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SOUSA, Arodinei Gaia de. **SOME: Educação no campo da Amazônia Paraense.** Cametá, PA: AGS, 2020.

SOUSA, Arodinei Gaia de. **A educação do campo e seus desafios no ensino do SOME como mecanismo de inclusão socioeducacional e formação cidadã na comunidade ribeirinha de rio juba no município de Cametá no ano de 2017.** 150 Fls. Dissertação (Mestrado). Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS. Asunción-Paraguay, 2018.

TAVARES NETO, João Gomes. Instituído e instituinte em políticas públicas: o caso do SOME entre 1980-1998. In: COSTA, Marina de Sousa; OLIVEIRA, José Ribamar Lira de.

NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do. **Educação na Amazônia em repertório de saberes:** o sistema de organização modular de ensino. Belém, PA: Paka-Tutu, 2020. pág.215-238.

TAVARES NETO, João Gomes. **O lado instituinte das políticas públicas de educação no Estado do Pará e o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) 1980-1998.** 169 Fls. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Belém/PA, 1998.

TRINDADE, Madson Jesus Farias; SILVA, João Batista do Carmo. A interiorização da universidade pública: um estudo na sede (polo Cametá) do campus de Cametá – UFPA. **Revista Extensão,** 7(1), 46-60, 2023. Disponível em: < <https://revista.unitins.br/index.php/extenso/article/view/7906>>. Acesso em: 05 mar. 2025.

Sobre os autores

Luciandro Tássio Ribeiro de Souza

Doutorando em Ciências Ambientais pelo Programa de Pós-graduação em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento, da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGSND/UFOPA). Mestrado em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ/UFOPA, 2022-2024); licenciado em Letras - Português e Literaturas da Língua Portuguesa, pela ULBRA; Licenciado em Informática Educacional pela UFOPA; Licenciado em Pedagogia pela UNINTER. Especialista em Letras - Português e Literatura e Especialista em Gestão Educacional e Docência no Ensino Básico e Superior pela FAVENI. Docente da educação básica e membro do grupo de estudos e pesquisa PRAXIS UFOPA. E-mail: tassyandrosouza4193@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8151-5545>.

Tania Suely Azevedo Brasileiro

Pós-doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (IP/USP). Doutora em Educação pela Universidad Rovira i Virgili/Espanha (título revalidado na FE/USP). Psicóloga e Pedagoga. Professora Catedrática da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), lotada no Instituto de Ciências da Educação (ICED), junto a Licenciatura em Informática Educacional. Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação: doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/UFOPA), Mestrado acadêmico em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ/UFOPA), e doutorado em Educação na Amazônia - Associação plena em Rede (PGEDA/EDUCANORTE), atualmente assumindo a coordenação do PGEDA no Polo Santarém (UFOPA)(gestão 2024-2026). Líder do grupo de estudos e pesquisa PRAXIS UFOPA (CNPq). E-mail: brasileirotania@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8423-4466>.

Recebido em: 24/05/2025

Aceito para publicação em: 30/05/2025