REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E REALIDADE DO SOME: A DISSONÂNCIA VIVIDA POR ESTUDANTES RIBEIRINHOS NA AMAZÔNIA

HIGH SCHOOL REFORM AND THE REALITY OF SOME: THE DISSONANCE EXPERIENCED BY RIVERSIDE STUDENTS IN THE AMAZON

LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA REALIDAD DE SOME: LA DISONANCIA QUE EXPERIMENTAN LOS ESTUDIANTES DE RIVERSIDE EN LA AMAZONIA

Lina Gláucia Dantas Elias[1], Alessandra Santos[2]

e6116855
https://doi.org/10.47820/recima21.v6i11.6855

PUBLICADO: 11/2025

RESUMO

Apresenta-se as expectativas dos estudantes ribeirinhos do Sistema Modular de Ensino da Escola Álvaro Varges, no município de Igarapé-Miri no Pará, acerca da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017. A metodologia adota a pesquisa qualitativa, cujo levantamento bibliográfico de estudos utilizou o portal Google e Scielo Acadêmico e, após a seleção de artigos e estudos, procedeu-se a pesquisa de campo, com questionários e entrevistas junto aos estudantes do Sistema Modular de Ensino Médio. O Novo Ensino Médio no estado do Pará, trouxe mudanças na estrutura educacional do estado, inserido em um contexto nacional de reforma curricular do ensino médio, que buscou flexibilizar o ensino e torná-lo mais alinhado às necessidades e às exigências do mundo do trabalho. Entretanto, no espaço amazônico, na educação ribeirinha, a adaptação dessa política requer uma análise aprofundada das condições regionais. Como resultados a pesquisa aponta que apesar da valorização de algumas propostas da Reforma do Ensino Médio, como os Itinerários Formativos e o Projeto de Vida, persistem desafios estruturais e necessidade de maior diálogo sobre sua implantação. Observou-se que há um baixo nível de conhecimento entre os estudantes sobre as mudanças curriculares, os significados dos itinerários formativos e as novas diretrizes propostas pela legislação nacional, e persiste difusa a identidade do ensino médio. Os estudantes revelam uma mistura de expectativas e incertezas em relação às mudanças, expressam a preocupação com a viabilidade dessas propostas no contexto ribeirinho e a possibilidade de aumentar as desigualdades e exclusões no prosseguimento dos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio. Sistema modular de ensino. Educação do campo. Amazônia.

ABSTRACT

The expectations of riverside students of the Modular Education System of the Álvaro Varges School, in the municipality of Igarapé-Miri in Pará, regarding the reform of High School established by Law No. 13,415/2017 are presented. The methodology adopts qualitative research, whose bibliographic survey of studies used the Google and Scielo Academic portals, and, after the selection of articles and studies, field research was carried out, with questionnaires and interviews with students of the Modular High School System. The New High School in the state of Pará brought changes to the state's educational structure, inserted into a national context of high school curricular reform, which sought to make teaching more flexible and more aligned with the needs and demands of the world of work. However, in the Amazon region, in riverside education, adapting this policy requires an in-depth analysis of regional conditions. The research findings

[1] Doutora em Educação na Amazônia, docente da Universidade Federal do Pará, do Curso de Educação do Campo, no Campus Universitário de Abaetetuba. Integrante do Grupo de pesquisa GEPESEED e do grupo De BUBUIA na Amazônia - UFPA.

[2] Discente concluinte do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará, e integrante do grupo de pesquisa GEPESEED.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

indicate that despite the appreciation of Some proposals of the High School Reform, such as the Formative Itineraries and the Life Project, structural challenges persist and there is a need for greater dialogue regarding their implementation. It was observed that there is a low level of knowledge among students about the curricular changes, the meaning of the formative itineraries, and the new guidelines proposed by national legislation, and the identity of high school education remains unclear. Students reveal a mix of expectations and uncertainties regarding the changes, expressing concern about the viability of these proposals in the riverside context and the possibility of increasing inequalities and exclusions in continuing their studies.

***KEYWORDS**: High school. Modular education system. Rural education. Amazon.*

RESUMEN
Se presentan las expectativas de los estudiantes ribereños del Sistema Educativo Modular de la Escuela Álvaro Varges, en el municipio de Igarapé-Miri, Pará, respecto a la reforma de la Enseñanza Media establecida por la Ley n.º 13.415/2017. La metodología adopta una investigación cualitativa, cuyo análisis bibliográfico de estudios se realizó mediante los portales Google y Scielo Académico. Tras la selección de artículos y estudios, se realizó una investigación de campo con cuestionarios y entrevistas a estudiantes del Sistema Educativo Modular. La Nueva Escuela Secundaria del estado de Pará introdujo cambios en la estructura educativa estatal, insertándose en un contexto nacional de reforma curricular de la educación secundaria, que buscaba flexibilizar la enseñanza y alinearla con las necesidades y demandas del mundo laboral. Sin embargo, en la región amazónica, en la educación ribereña, la adaptación de esta política requiere un análisis profundo de las condiciones regionales. Los resultados de la investigación indican que, a pesar de la aceptación de algunas propuestas de la Reforma de la Educación Media, como los Itinerarios Formativos y el Proyecto de Vida, persisten desafíos estructurales y se requiere un mayor diálogo sobre su implementación. Se observó un bajo nivel de conocimiento entre los estudiantes sobre los cambios curriculares, el significado de los itinerarios formativos y las nuevas directrices propuestas por la legislación nacional, y la identidad de la educación media sigue siendo incierta. Los estudiantes revelan una mezcla de expectativas e incertidumbres frente a los cambios, expresando preocupación por la viabilidad de estas propuestas en el contexto ribereño y la posibilidad de aumentar las desigualdades y exclusiones en la continuidad de sus estudios.

***PALABRAS CLAVE:** Educación secundaria. Sistema educativo modular. Educación rural. Amazonía.*

1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano assegurado a todos os cidadãos brasileiros pela Constituição de 1988, entretanto esse acesso nem sempre ocorreu de forma homogênea e o Brasil passou e vem passando por diversas mudanças ao longo das últimas décadas, as quais envolvem ações na forma de ofertar a educação básica buscando a adaptação a demandas de uma sociedade em constante transformação. Um dos exemplos dessas mudanças é o modelo de oferta do Ensino Médio (EM) uma vez que as mudanças e "as políticas educacionais direcionadas ao EM são marcadas por uma tensão histórica entre educação geral e educação específica" (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 151). Assim, nota-se que as mudanças no contexto do ensino médio, bem como as propostas de políticas públicas, têm sido direcionadas sobre a justificativa de

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

ampliar o acesso e melhorar a qualidade do ensino, bem como a suposta preparação dos jovens ao mundo contemporâneo.

É nessa perspectiva que no ano de 2017 inicia-se a implantação da Lei nº 13.415/2017[1], que reformula a educação básica, no entanto, apenas em 2018 entregam a reformulação da última etapa da educação básica, por meio da Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018 do CNE/EB, que passou a ser denominado o Novo Ensino Médio, que emerge com a perspectiva de estabelecer um conjunto de mudanças para a estrutura do ensino médio, com a introdução de um currículo flexível composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos itinerários formativos. Esta lei aumentou a carga horária e estabeleceu a Política de Fomento à Implantação de escolas em tempo integral, buscando preparar os estudantes para as demandas do século XXI, "sob o discurso da flexibilidade e inovação contemplando a BNCC, sendo apresentada como o resultado de grandes avanços e definida como uma "nova era" para a educação básica no país" (Cavalcante, 2007).

É importante destacar que a BNCC, em função dos confrontos e tensões entre a sociedade civil e o poder público passou por várias versões até sua promulgação, ressalta-se que a terceira versão da BNCC foi divulgada parcialmente em abril de 2017. Nesta ocasião, entregaram apenas a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo promulgada em 20 de dezembro de 2017, no aniversário de 21 anos da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN). Diante das discussões que a reforma do Ensino Médio de Michel Temer provocou e com a pressão da sociedade civil, a BNCC para o Ensino Médio foi entregue no dia 02 de abril de 2018 e homologada no dia 14 de dezembro de 2018 (Res. nº 4 de 2018/CNE/EB). Segundo Moreira e Silva (1995, p. 7-8), "[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social". Isso porque o currículo revela relações de poder, na medida em que seleciona os conteúdos que devem ser ensinados em sala de aula, ao mesmo tempo em que exclui outros saberes, determinando o que é considerado válido ou não no contexto educacional.

Desta forma, essa nova configuração no processo de ensino e aprendizagem no ensino médio não transcorre de forma igualitária para todas as regiões, as divergências e ausência de equidade, envolvem o currículo, a infraestrutura e os recursos materiais e humanos e, nesse cenário a reforma acarreta novas possibilidades e muitos desafios, especificamente em regiões como a Amazônia paraense, espaço onde o contexto socioeconômico e geográfico possui especificidades únicas, especialmente em regiões ribeirinhas como a cidade paraense de Igarapé Miri. Nessa perspectiva Santos (2023), enfatiza que o novo ensino médio propõe uma reforma

[1] A Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, alterou a LDB ao flexibilizar o currículo com uma base comum e itinerários formativos, aumentar a carga horária mínima anual e instituir a política de incentivo às escolas de ensino médio em tempo integral. (Brasil/MEC, 2017).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

curricular que não está associada à expansão da rede física de escolas, nem a melhorias nas condições de trabalho docente, como salários, carreira e qualidade da permanência dos estudantes na escola. Ao analisar as reformas educacionais produzidas desde a década de 1990, percebe-se que elas são marcadas por mudanças nas políticas curriculares, mas nem sempre acompanhadas de investimentos estruturais, em especial nas unidades escolares em comunidades tradicionais de difícil acesso do Pará.

Sob essa perspectiva, e considerando os impactos decorrentes da promulgação da Reforma do Ensino Médio — especialmente diante da hipótese de que suas consequências se manifestam de maneira desigual nas diferentes regiões do país —, este trabalho teve como objetivo investigar as expectativas e percepções dos estudantes atendidos pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME[2]), na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental "Álvaro Varges de Araújo[3]", localizada na comunidade de Rio Murutipucu, zona rural do município de Igarapé-Miri (PA). A referida escola, embora municipal, cedeu espaço físico para o funcionamento do SOME, ofertado pelo Governo do Estado, possibilitando o atendimento de alunos do ensino médio nessa região. A pesquisa buscou compreender como esses estudantes percebem a reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 e quais os efeitos sentidos em seu cotidiano escolar

A escolha dessa instituição se deu por encontrar-se em área ribeirinha, de ser resultado da luta da comunidade por educação escolar e, pelo fato de seus educandos estarem inseridos em uma realidade territorial e sociocultural específica, a da amazonidade ribeirinha. Essa particularidade é refletida na adoção do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), uma modalidade que busca atender às especificidades das populações do campo e das regiões ribeirinhas. Diante disso, tornou-se relevante compreender como esses estudantes percebiam as mudanças propostas pela reforma e quais suas expectativas diante de um modelo educacional que, muitas vezes, não considera suas singularidades.

A partir dessa contextualização, emergiu a problemática que orientou esta pesquisa - quais as expectativas e percepções dos alunos do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) da Escola Álvaro Varges, em Igarapé-Miri, diante da reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415/2017. Com base nessa questão, os objetivos específicos da pesquisa foram - Investigar como os alunos do SOME percebem e avaliam as mudanças propostas pela reforma do ensino médio - Identificar os desafios e as possibilidades enfrentadas por esses estudantes no

[2] O Sistema de Organização Modular de Ensino é uma modalidade criada para oferecer acesso ao ensino médio a estudantes de áreas de difícil acesso, como zonas rurais, ribeirinhas e comunidades tradicionais da Amazônia, funcionando como alternativa ao ensino regular. (SEDUC/PA, 2016).

[3] A escola de código INEP 15559963 possui estrutura simples com salas de aula, secretaria, cozinha, sanitários, energia elétrica, abastecimento de água do rio, internet e alguns equipamentos (computador, impressora, projetor e aparelho de som). No entanto, não dispõe de coleta de lixo, acessibilidade, quadra de esportes, laboratórios, refeitório, biblioteca ou auditório.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

contexto da implementação da reforma, considerando seus projetos de vida e perspectivas de futuro.

A escolha do tema está relacionada à vinculação direta de uma das pesquisadoras com o município de Igarapé-Miri, onde reside e concluiu o ensino médio por meio do Sistema Modular de Ensino (SOME). Essa vivência contribuiu para a percepção das desigualdades e dos desafios enfrentados por estudantes da região, especialmente diante das recentes reformas educacionais. Assim, a pesquisa se justificou não apenas pela relevância social do tema, mas também pela motivação em analisar e dar visibilidade às vozes de estudantes ribeirinhos amazônidas, evidenciando como mudanças estruturais em nível nacional afetam realidades locais marcadas por condições sociais, culturais e econômicas singulares. Com isso, pretendeu-se contribuir para o debate sobre a efetividade das políticas educacionais em contextos de povos e populações tradicionais (ribeirinhos, quilombolas, indígenas...), periféricos e historicamente marginalizados.

Diante da finalidade deste trabalho acadêmico de examinar a reforma do ensino médio com enfoque na realidade amazônida a partir das vozes dos sujeitos mirienses da Escola Álvaro Varges, esta investigação se estrutura em quatro seções, onde a primeira introduz o tema e os objetivos; a segundo apresenta discussões e reflexões sobre a implementação do novo modelo de ensino no Pará, refletindo sobre a reforma e às especificidades da educação no campo/rural na Amazônia no contexto do Sistema Modular de Ensino (SOME) e por fim o terceiro dá voz aos estudantes mirienses do SOME, analisando e refletindo sobre seus discursos, percepções e projetos de futuro frente às transformações educacionais. Por fim, a quarta seção apresenta as considerações finais, com reflexões acerca dos limites e das possibilidades da reforma do ensino médio para os jovens do campo, a partir da escuta dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A análise busca contribuir para o debate sobre políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas às realidades da Amazônia paraense.

2. MÉTODOS

Nesse contexto, com o objetivo de investigar a presente temática, o percurso metodológico adotado está ancorado em uma abordagem qualitativa, priorizando a análise das percepções e experiências dos discentes do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Essa escolha metodológica está alinhada à natureza do objeto de estudo, uma vez que a pesquisa qualitativa se mostra adequada para abordar a constituição de conhecimentos sobre fenômenos sociais e educacionais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a investigação busca não apenas descrever a realidade vivenciada pelos estudantes, mas também compreender os sentidos e significados que eles atribuem às suas experiências no contexto do SOME, permitindo uma análise aprofundada das dinâmicas pedagógicas, sociais e institucionais que permeiam esse modelo educacional.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

Importa destacar que a pesquisa qualitativa não se limita a um único modelo ou procedimento. Conforme apontam Jacob (1987) e Jordan (2018), o termo abrange uma ampla gama de perspectivas, abordagens, metodologias, desenhos e técnicas utilizadas no planejamento, desenvolvimento e análise de investigações voltadas à descrição, interpretação, compreensão e até superação de situações sociais ou educacionais. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possui um caráter polissêmico, pois compreende múltiplas formas de indagação sobre o social, permitindo diferentes caminhos investigativos. Essa diversidade é, inclusive, uma das razões pelas quais a literatura especializada reconhece sua amplitude e relevância, como destacam Lincoln e Guba (1985).

Este estudo, quanto aos procedimentos metodológicos, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória e descritiva, com ênfase no levantamento e análise das percepções dos estudantes diante das mudanças promovidas pela Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio). O caráter exploratório teve como objetivo ampliar a compreensão sobre um tema ainda pouco discutido no contexto do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), enquanto o aspecto descritivo buscou apresentar os dados de forma sistemática, com base nos relatos dos sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio da qual foram reunidos os subsídios teóricos e metodológicos necessários para fundamentar e aprofundar a discussão sobre a temática. Convém destacar, conforme Gil (2002, p. 44), que a pesquisa bibliográfica “[...] é uma metodologia desenvolvida através de materiais já elaborados e publicados, sendo grande parte destes livros e artigos científicos.” A escolha por essa abordagem justificou-se pela possibilidade de acesso a referenciais teóricos pertinentes, que contribuíram para embasar as reflexões e análises desenvolvidas ao longo do estudo.

A pesquisa bibliográfica foi dividida em duas fases. Na primeira houve a coleta de dados, realizada no portal *Google* e *Scielo* Acadêmico, onde se buscou artigos, teses, resumos relativos ao tema, sendo usado como descritores de busca os temas: SOME, Novo Ensino Médio, Amazônia, Povos Ribeirinhos. Na segunda fase ocorreu a seleção dos dados e nesta etapa foram lidos os resumos dos estudos, artigos e livros coletados na primeira fase, e foram selecionados os referenciais teóricos que mais se adequaram à discussão do presente tema de pesquisa. Ressalta-se que o uso da pesquisa bibliográfica é essencial à medida que permite uma revisão abrangente da literatura disponível sobre o tema (algumas delas encontram-se nas referências deste estudo), identificando estudos anteriores, teorias e práticas que já foram exploradas, fornecendo uma base teórica sólida para o estudo e apoiando os argumentos com evidências de pesquisas anteriores relacionados ao ensino médio no Brasil e à reforma de 2017, no Brasil e no estado do Pará.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Esta pesquisa oferece subsídios para reflexões acerca da interação entre políticas nacionais e contextos regionais e locais, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática educacional, e como a reforma do Novo Ensino Médio envolve tramites documentais como a própria Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (2017) foi realizada também a análise documental uma vez que essa metodologia "[...] favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros" (Cellard, 2008, p. 295), ocorrendo o exame de diretrizes, políticas públicas e documentos oficiais relacionados ao Novo Ensino Médio e ao SOME.

No que se refere à pesquisa de campo, conforme mencionado anteriormente, ela foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental "Álvaro Varges de Araújo", localizada em uma comunidade ribeirinha. Os sujeitos da pesquisa são estudantes do ensino médio matriculados no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), que funciona na referida instituição. A escolha dos participantes foi intencional, com base na relevância de suas vivências para o objetivo do estudo. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sua participação se deu de forma voluntária, com garantia de anonimato e respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. A coleta de dados foi realizada inicialmente por meio de questionários, a fim de colher perfil, situação socioeconômica, comunidade onde vivem, atividades que desenvolvem, em seguida foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado, cujo intuito foi de captar as percepções, expectativas e desafios vivenciados pelos discentes diante da implementação da reforma do ensino médio. Quanto aos instrumentos foram elaborados com base na literatura sobre políticas educacionais e ajustados ao contexto do SOME.

Destaca-se que a entrevista foi utilizada, pois ela "caracteriza-se como uma forma de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, onde o pesquisador busca coletar os dados e o pesquisado se apresenta como fonte de informações (Batista; Matos; Nascimento; 2017, p.6). A entrevista é importante para que possamos conhecer as vivências e os pontos de vista dos alunos sobre como os alunos do SOME compreendem e avaliam as mudanças propostas pela reforma do ensino médio, bem como os desafios e as possibilidades enfrentados. Assim entende-se que pesquisar, especialmente no contexto desta investigação com uso de entrevistas semiestruturadas significa buscar "compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc." (Batista; Matos; Nascimento, 2017, p. 31).

Os dados obtidos foram analisados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que permite organizar e interpretar os discursos dos sujeitos em categorias temáticas. Essa metodologia possibilita a identificação de padrões, sentidos e significados atribuídos pelos estudantes às mudanças trazidas pela reforma, considerando seus contextos socioterritoriais.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A análise de conteúdo que segundo Bardin (2016) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) [...]dessas mensagens (p. 42). Desse forma ocorreu o tratamento e interpretação dos dados coletados, a fim de identificar padrões e categorias temáticas pertinentes à pesquisa.

3. DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação no estado do Pará sofreu diversas transformações ao longo dos anos, acompanhando as mudanças educacionais e sociais brasileiras. Assim, desde o período do Ensino Secundário este estado com grandes proporções apresentava dificuldades em garantir a oferta para todos os seus habitantes, especialmente devido ao fato de que o estado possuí espaços urbanos e rurais, sendo parte deste segundo de difícil acesso, em que pese sua geografia recortada por rios e florestas (Bencostta; Nascimento; 2023).

Desta forma, no percurso histórico, assim como os outros estados brasileiros, o Ensino Secundário no Pará seguia um modelo tradicional, o qual durante grande parte do século XX, esse nível de ensino era considerado elitista, acessível apenas a uma parcela da população que conseguia frequentar escolas particulares ou instituições públicas seletivas. As dificuldades eram persistentes e havia pouca menção a educação no campo. Nesse cenário, Silva (2007, p. 41) aponta que:

> Os jovens e adultos do campo tem uma trajetória no que tange ao processo ensino-aprendizagem limitado aos primeiros anos escolares, ou seja, às quatro primeiras séries do ensino fundamental; isto se deve em primeiro lugar às condições econômicas de suas famílias que lhes impõem abandonar os estudos, para atuarem no trabalho junto com os demais familiares; em segundo lugar, as escolas do campo só oferecem os primeiros anos escolares, fazendo com que mesmo aqueles que desejam continuar estudando não tenham espaço para tal.

Diante das dificuldades apontadas percebe-se que foi necessário implementar “políticas de inclusão social, em particular na área da educação das populações do campo, as quais visam oportunizar que os jovens e adultos do campo tenham acesso à escolarização básica e obrigatória” (Pereira, 2016, p. 5). Assim, na década de 1980, a educação do campo no Pará, começou a ganhar maior atenção devido à mobilização de movimentos sociais e à necessidade de inclusão das populações do campo no sistema educacional, uma vez que “A Educação do Campo sempre esteve intimamente relacionada às lutas sociais do Movimento Social dos Sem Terra (MST)” (Alves, 2018, p. 10).

Essas iniciativas buscavam garantir que crianças e jovens tivessem acesso à educação sem precisar se deslocar para os centros urbanos e ou sede de municípios, evitando a evasão escolar e fortalecendo a identidade cultural das populações do campo. Nesse cenário emerge a implementação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) como estratégia para

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

disponibilizar o acesso à educação para as populações rurais ribeirinhas que se encontram mais distantes dos centros urbanos.

De acordo com a Secretaria Executiva de Educação do Pará (SEDUC), o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi concebido com o objetivo de levar, especificamente, o ensino médio a localidades de difícil acesso. Essa modalidade passou a integrar oficialmente a SEDUC em 1982, surgindo como uma alternativa para democratizar o acesso à educação, especialmente no que se refere ao ensino médio, em comunidades distantes. Entre os principais beneficiados estão populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas, camponesas e demais grupos amazônidas historicamente excluídos das políticas educacionais tradicionais.

a. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME): origem, estrutura e funcionamento.

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) tem seu surgimento no estado do Pará ligado a solução para um grande desafio educacional: a dificuldade de acesso ao ensino médio em regiões afastadas como populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas, campesinos, entre outros. Nota-se que “O SOME, no estado do Pará, se estabelece como uma alternativa para suprir a demanda de atendimento educacional no ensino de 2º Grau, atual ensino médio” (Silva; 2024, p. 8)

Ressalta-se que antes da criação do SOME grande parte dos jovens campesinos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros... concluíam o ensino fundamental, porém não tinham alternativas viáveis para continuar os estudos, pois havia à ausência de escolas regulares próximas. Assim o SOME surge como uma alternativa, de início experimental que funcionava da seguinte forma:

> O SOME, inicialmente, possuía uma estrutura organizada em blocos de disciplinas, totalizando quatro módulos, cada módulo contendo três disciplinas ou mais, considerando as possíveis afinidades entre elas. Os quatro módulos faziam parte de três fases que correspondiam às três séries do 2º Grau. Cada município receberia um módulo e após, era feito o rodízio até que os quatro municípios fossem atendidos pelos quatro módulos (Silva, 2024, p. 9).

A estrutura do SOME é baseada em um formato modular, no qual professores da rede estadual de ensino viajam até as comunidades para ministrar aulas em períodos intensivos e as disciplinas são organizadas em blocos concentrados. Sobre a questão dos professores, ressalta-se que inicialmente “obedecendo a essa dinâmica, de oferta por módulos de disciplinas, os professores/as contratados em Belém deveriam se deslocar para os municípios do interior.” (Tavares Neto, 2020, p. 222).

Com o passar do tempo houve também a contratação de professores de outros municípios e na atualidade “Os docentes que trabalham neste sistema de ensino são oriundos de diferentes municípios paraenses, inclusive de Abaetetuba” (Pereira, 2016, p. 196). O trabalho docente na organização das aulas no SOME possui uma programação pré-estabelecida, com os

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

professores se deslocando de forma sistemática para atender diferentes comunidades. Ademais a carga horária é planejada para atender às exigências curriculares sem comprometer a qualidade do ensino. É importante pontuar que para viabilizar o funcionamento dessa modalidade, o governo estadual implementou estratégias para facilitar o deslocamento dos professores e melhorar as condições de ensino.

Entretanto essa modalidade passa por desafios, que segundo Leite salienta (1999, p. 56) estão relacionadas “às instalações físicas da unidade escolar: instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico”. Essas dificuldades incluem também a necessidade de formação específica para os docentes, o que exige um planejamento detalhado para garantir que o ensino ocorra conforme previsto. Mesmo diante do cenário de desafios, a implementação do SOME foi um marco para a democratização da educação no estado, a medida em que o modelo foi desenvolvido com o objetivo de garantir que os alunos de comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas e indígenas pudessem concluir o ensino médio sem precisar se deslocar para os centros urbanos. Assim, o SOME se consolidou como uma estratégia eficaz para levar educação às áreas mais remotas do Pará.

> Frente a características como essas, torna-se desafiador oferecer educação de qualidade para todos, tendo que trabalhar dentro de uma logística que demanda, principalmente, a locomoção de professores para os interiores do município; além de outros fatores que agravam a situação. Olhando sob a ótica atual, com o aumento das tecnologias e dos meios de transporte e locomoção, que são mais ágeis e menos custosos; ainda se apresentam percalços e obstáculos na oferta de um ensino gratuito e de qualidade para a população residente nas áreas rurais do município. Se essa situação aparenta ser complicada na atualidade, tentamos imaginar o quanto era a quase três décadas atrás (Silva, 2024, p.12)

Ao longo dos anos, o SOME passou por adaptações para atender melhor às necessidades dos alunos. Inicialmente, o foco estava apenas nas disciplinas tradicionais do ensino médio, mas com o tempo houve um esforço para contextualizar o currículo de acordo com as realidades locais. Assim, foram incluídos conteúdos voltados para o meio ambiente, a produção agrícola e a economia da região, tornando o ensino mais relevante e aplicável ao cotidiano dos estudantes, assim “O SOME afirmou-se definitivamente como uma alternativa séria, coerente, e como um compromisso político-social do estado com as comunidades interioranas.” (Queiroz; 2010, p. 88).

É importante ressaltar que no concernente a avaliação dos alunos, o SOME segue os mesmos critérios do ensino médio regular, sendo realizada a aplicação de provas e atividades escolares de maneira adaptada ao formato modular. Os estudos recentes apontam que o SOME vem buscando promover uma abordagem inclusiva, permitindo que comunidades que historicamente tinham dificuldades para acessar o ensino médio agora tenham oportunidades de estudo. Nesse sentido:

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

> Para um camponês ou ribeirinho que remou, plantou, colheu, entre outras atividades para sustentar os filhos, vê-los concluir essa etapa final do ensino básico, da qual não tiveram oportunidade, e ainda no seu berço familiar, alcançar uma Universidade, era uma utopia e a presença do SOME tornou-se realidade para esta comunidade (Mendes; Gaia, 2020, p. 251).

A continuidade do SOME no contexto educacional paraense reflete a importância de modelos flexíveis que respeitem as condições sociais e geográficas dos estudantes não esquecendo que este "projeto necessita de melhorias em vários aspectos. Mas reconhece a sua relevância ao oportunizar a cada ano que um grupo crescente de jovens concluam a Educação Básica e exerçam seus direitos à Educação, defendida por lei" (Silva, 2024, p.21).

Assim para garantir que o sistema continue cumprindo seu papel, é necessário investimentos estruturais e políticas de valorização dos professores e alunos. Além de serem estudadas novas abordagens teóricas e metodológicas que possibilitem ao aluno do SOME seu acesso, com permanência e sucesso estudantil, "dado que o jovem estudante do SOME é, geralmente, estudante-trabalhador ou trabalhador-estudante" (Rodrigues, 2016, p. 102).

Esse anseio por mudanças metodológicas, pedagógicas e organizacionais, foi justamente o que motivou a criação do Novo Ensino Médio, com a proposição de uma nova modalidade de ensino em tempo integral, que pudesse estimular o protagonismo do aluno, a partir das escolhas de itinerários formativos (Pinheiro; Evangelista; Moradillo, 2020).

O cerne desta ideia aponta para necessidade e possibilidade de ofertar uma abordagem voltada para os interesses do aluno, entretanto, para o aluno do campo esse processo pode representar melhorias, assim como desafios. Nesse viés a implantação do Novo Ensino Médio, apresentou propostas de reorganização curricular, maior carga horária e flexibilização dos itinerários formativos. Porém estudiosos como Arroyo (2012), Rodrigues (2016), Mendes, Gaia (2020) revelam que essas mudanças impactaram de maneira desigual o país, especialmente os territórios rurais e ribeirinhos, que operam sob o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Um dos casos mais emblemáticos que mostrou o impacto dessa reforma em ambiente do campo, especificamente quando não considera a especificidade da educação para esse público, ocorreu recentemente em 2024, no qual o governo do Pará anunciou mudanças significativas por meio da Lei nº 10.820/2024, revogando o regime jurídico do SOME e do SOME Indígena (SOMEI), a justificativa do governo para a revogação, seria uma tentativa de padronização da educação em territórios das florestas, do campo, indígenas e quilombolas. Essa abordagem, evidenciada nas manifestações populares e de grupos e movimentos organizados, não se apresenta apenas como problemática, mas também fere o direito à educação, uma vez que o SOME/SOMEI são modelos criados e adotados com o propósito de oferecer flexibilidade para atender comunidades do campo, quilombolas, ribeirinhas e indígenas, cujas realidades são distintas e demandam soluções específicas (Souza; Brasileiro, 2025).

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Diante do processo de revogação em curso, surgiram movimentos populares de resistência à padronização excludente proposta pelo Novo Ensino Médio. Indígenas, quilombolas, ribeirinhos, professores e estudantes mobilizaram-se especialmente contra o fechamento do SOME e do SOMEI. Como parte dos atos de protesto, a sede da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) foi ocupada por 22 dias, enquanto a greve dos professores ganhou abrangência estadual (Portal G1, 2025).

Essa mobilização popular e democrática resultou na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 7778), proposta pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) junto ao Supremo Tribunal Federal (STF). Sob forte pressão social, o movimento obteve uma vitória parcial - o Governo do Estado do Pará comprometeu-se a revogar a Lei nº 10.820/2024 e a reinstaurar o modelo anterior do SOME e do SOMEI. Como desdobramento, foi criado um grupo de trabalho com participação de representantes indígenas e sindicatos para discutir uma nova legislação para a modalidade (Souza; Brasileiro, 2025).

Do ponto de vista pedagógico, o conflito revela o tensionamento entre uma proposta de modernização da educação e a realidade concreta dos territórios. Ressalta-se que a implantação do Novo Ensino Médio requer estrutura, infraestrutura e acesso, elementos que o SOME ainda tenta suprir em regiões vulneráveis. O citado episódio revela a necessidade de diálogo prévio entre o Estado e os sujeitos afetados pelas políticas públicas educacionais, diretrizes, reformas e similares, uma vez que segundo Arroyo (2012) a educação exige não só consulta, mas participação ativa nas decisões que impactam seu cotidiano e cultura**.**

a. - O "Novo" Ensino Médio: reforma à educação do campo na Amazônia paraense.

A implantação do "Novo" Ensino Médio, especificamente no estado do Pará, trouxe mudanças na estrutura educacional do estado, que se encontrou inserido em um contexto nacional de reforma curricular. Conforme apontado anteriormente, a reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017, buscou flexibilizar o ensino e torná-lo mais alinhado às necessidades dos estudantes e às exigências do mundo do trabalho. Entretanto no espaço amazônico, especialmente na educação campesina, a adaptação dessa política requer uma análise aprofundada das condições regionais (Souza; Corrêa; 2023). Com a reforma em curso, o Ministério da Educação (MEC) vinha disponibilizando documentos orientadores para a implantação da reforma, especialmente nos anos de 2019 e 2020, incluindo referenciais curriculares e propostas para a formação docente. Acompanhando este movimento no Pará, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) desenvolveu o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2022), um documento que objetiva nortear gestores e educadores na aplicação das

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

mudanças dentro das particularidades regionais. No concernente ao SOME este documento aponta que:

> A implementação da Matriz Curricular do Novo Ensino Médio, tendo por alicerce o Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA), inseriu o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) em uma nova estrutura educacional que, tendo por eixo basal: a perspectiva sócio-histórica, protagonismo juvenil, formação humana integral dos estudantes, formação para o mundo do trabalho, interdisciplinaridade, bem como a formação de professores (Pará, 2022, p. 48).

A primeira etapa dessa implementação envolveu a reestruturação curricular a qual para os educandos do SOME, segundo o documento orientador deve ocorrer de forma flexível "junto com alunas e alunos, Projetos Integrados Educacionais (PIE), Campos de Saberes e Práticas Eletivas (CS) e Projetos de Vida (PV) voltados à realidade amazônica" (Pará, 2022, p. 48). Além disso:

> A nova matriz curricular do SOME apresenta quatro blocos (módulos do SOME), cada um contemplando duas Nucleações (Formação Geral Básica e Formação para o Mundo do Trabalho). No campo das áreas de conhecimento estão elencadas as Linguagens e suas Tecnologias, matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A matriz também engloba os Campos de Saberes e Práticas (Pará, 2022, p. 48).

Sob tal perspectiva, na teoria, o novo modelo organiza-se em Formação Geral Básica e Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos (PAIEs), permitindo aos alunos maior autonomia na escolha dos itinerários formativos (DCEPA, 2021). Entretanto, embora o documento apresente perspectivas e proposições positivas, conforme os fóruns de educação do campo do Pará, e sindicatos como o Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (SINTEPP), há a ausência da análise das condições estruturais das escolas paraenses que funcionam sob essa modalidade. Segundo o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), movimentos de educação do campo no Pará. Um documento de 2024/2025 –intitulado "Por-entre rios, florestas, travessões e vicinais – Educação do Campo no Pará" - Castanhal/PA: FPEC, de abril 2024, menciona que "o irrisório atendimento do Ensino Médio nos territórios do campo, indígenas, extrativistas e quilombolas no estado do Pará e a necessidade de políticas públicas que considerem condições materiais, como livros didáticos, estrutura física etc." (FPEC, 2024).

O Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (SINTEPP). Em um artigo intitulado "Sistema Modular de Ensino: a arte de viver da fé", o sindicato aponta que "a questão do SOME é estrutural mesmo … no caso das ilhas é um dos maiores problemas, além das dificuldades de deslocamento, falta de água potável, infraestruturas, entre outros." (SINTEPP, 2013). Essa referência sustenta a existência de problemas estruturais no funcionamento do SOME em regiões remotas. Ademais, estudos recentes de Souza e Corrêa (2023) na "O movimento de reforma e implementação do "Novo" Ensino Médio no Estado do Pará:

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

dilemas e desafios vistos a partir da realidade rural amazônica", os relatos e dados revelam que a lógica dos itinerários formativos, que em tese deveriam ser compostas por Projetos Integrados de Ensino, Campos de Saberes e Práticas Eletivas e Projetos de Vida, de forma transversal "é incompatível com a falta de condições físicas e formativas nas escolas, de adequação curricular ao tempo e territorialidade do campo, ignorando as suas particularidades histórico-sociais e seus saberes e modos de vida próprios" (Souza; Corrêa; 2023, p. 03).

Diante dos desafios enfrentados, as referências teóricas consultadas ao longo da pesquisa — como Mendes, Gaia e Nascimento (2020) — indicam que o êxito do "Novo" Ensino Médio no Pará está diretamente associado à implementação de um planejamento estratégico que articule investimentos em infraestrutura, qualificação docente e participação efetiva da comunidade escolar. Conforme observado a partir das reflexões propostas por Souza e Corrêa (2023) e nos estudos de Mendes, Gaia e Nascimento (2020) a adaptação da reforma à educação do campo na Amazônia exige não apenas mudanças estruturais, mas um compromisso contínuo com a construção de um ensino contextualizado e inclusivo.

4. VOZES, IMPASSES E POSSIBILIDADES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO SOME

Considerando os desafios e perspectiva da implantação da Reforma do Ensino Médio em escola que funcionam sob o modelo de Sistema de Organização Modular de Ensino, esta pesquisa partiu da perspectiva de que a educação é um direito humano, sendo, portanto, necessário pesquisar sobre quais os impactos de políticas e programas educacionais nos sujeitos para quem essa educação é ofertada. Nesse sentido, foi conduzida a pesquisa de campo na Escola Álvaro Varges de Araújo, no município de Igarapé-Miri, no Pará.

Inicialmente, foram aplicados questionários por meio da plataforma *Google Forms* a uma amostra composta por 25 (vinte e cinco) discentes do ensino médio. A amostragem apresentou uma distribuição equilibrada entre os diferentes anos escolares, sendo: 7 (sete) estudantes do 1º ano, 8 (oito) do 2º ano e 10 (dez) do 3º ano do ensino médio. Dentre os 25 (vinte e cinco) discentes que responderam ao questionário aplicado via *Google Forms*, foi possível dar continuidade ao estudo por meio de entrevistas semiestruturadas com 15 (quinze) participantes que responderam integralmente ao questionário no *Google Forms* e deram o consentimento para continuarem na pesquisa como entrevistados, sendo 3 (três) estudantes do 1º ano, 3 (três) do 2º ano e 9 (nove) do 3º ano do ensino médio. Esses estudantes manifestaram, de forma explícita em suas respostas ao questionário, o interesse em continuar colaborando com a pesquisa. A pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das normas aplicáveis a pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com garantia de confidencialidade das informações e anonimato dos envolvidos.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

As entrevistas foram realizadas em encontros previamente agendados, respeitando o calendário escolar e a disponibilidade dos estudantes. Com autorização prévia, todas as conversas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise qualitativa. Por meio desses relatos, foi possível identificar os principais desafios e possibilidades enfrentados pelos discentes. Em um primeiro momento, buscou-se traçar o perfil dos jovens entrevistados. Aos 15 (quinze) estudantes participantes das entrevistas e vinculados no SOME, foram feitas perguntas gerais sobre idade e nível de escolaridade, situação socioeconômica, relação com o trabalho e a comunidade.

Observou-se que a maioria possuía 18 anos ou mais e estava matriculada no 3º ano do ensino médio, representando aproximadamente 60% dos entrevistados. Destaca-se que a amostra contou com a participação de estudantes de ambos os sexos. Todos são ribeirinhos e participam ativamente da vida na comunidade, além da escola realizam tarefas cotidianas, de produção e práticas sociais, estão envolvidos com o extrativismo do açaí, a coleta de sementes, artesanato de biojóias, cestarias, envolvidos nos quintais produtivos e com a pesca de camarões com o matapi[4], e revelaram o desejo de melhorar a forma de existência na comunidade e que acreditavam que o estudo poderia ajudá-los.

Na sequência, investigou-se há quanto tempo os alunos estavam inseridos no SOME, considerando que, em algumas instituições, o modelo se aplica exclusivamente ao ensino médio, enquanto em outras abrange também os anos finais do ensino fundamental. Essa pergunta teve como objetivo compreender, além do perfil, a trajetória dos discentes dentro do sistema de ensino.

Os dados coletados indicaram que os períodos de permanência mais recorrentes no SOME foram de 1 a 2 anos e de 3 a 4 anos, os quais, somados, correspondem a 80% dos participantes. Isso sugeriu que a maioria dos estudantes ingressa no sistema a partir do ensino médio, consolidando essa etapa como o principal momento de inserção na modalidade. Esses achados reforçam a importância da manutenção do ensino médio voltado ao campo, uma vez que evidenciam a existência de uma demanda real de jovens que necessitam de acesso, permanência e condições de êxito na etapa final da educação básica.

Em seguida, foram aplicadas perguntas discursivas aos 15 (quinze) estudantes que continuar participando da pesquisa. As respostas obtidas possibilitou compreender as percepções, os desafios e as expectativas dos discentes em relação ao modelo de ensino adotado e à implementação do Novo Ensino Médio. Uma das questão abordava a experiência dos estudantes com o SOME, buscando identificar como eles percebem essa modalidade e se ela contribuiu —

[4] Matapi é uma armadilha artesanal usada por comunidades ribeirinhas da Amazônia para capturar crustáceos, como o camarão. Feito com talas de madeira e cipó, tem formato cilíndrico com entradas em funil, permitindo a entrada dos animais e dificultando a saída. É iscado com alimentos e submerso em rios, igarapés ou manguezais.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

ou ainda contribui — para sua formação educacional. De maneira geral, os relatos indicam que a experiência no SOME tem sido positiva, evidenciando o impacto significativo do ensino modular na trajetória acadêmica desses jovens.

Os depoimentos dos estudantes evidenciam percepções positivas sobre a experiência no SOME, destacando a qualidade da formação recebida e o papel dos professores nesse processo. O Estudante 01 afirma - "É uma experiência de grande aprendizado, inclusive tirei 840 na redação do Enem do ano passado. Isso mostra que os professores do SOME são profissionais qualificados." Esse relato reforça que, mesmo em um modelo educacional diferenciado, como o ensino modular, os docentes exercem um papel central na construção do conhecimento e na preparação dos alunos tanto para o ingresso no ensino superior quanto para melhoria da qualidade de vida na comunidade e, para o mercado de trabalho. Outros entrevistados também demonstraram satisfação com o modelo.

O Estudante 02 relata - "Tem sido uma experiência incrível, acho que é um mundo de descobertas e desafios que enfrentamos". De maneira semelhante, o Estudante 03 destaca a organização curricular e a atuação docente - "As disciplinas estão vindo todas certas e os professores são excelentes". Essas falas revelam que, apesar das limitações estruturais enfrentadas pelas comunidades atendidas pelo SOME, o vínculo entre educadores e educandos, aliado ao compromisso pedagógico, tem proporcionado uma vivência escolar significativa e formativa para os estudantes.

A percepção dos alunos sugere que, apesar das particularidades do ensino modular, há um reconhecimento da sua importância e de sua eficácia na oferta de conteúdo/conhecimentos estruturados, nas trocas de vivências e no apoio ao desenvolvimento acadêmico, que permite escrever e rescrever a história de cada um de suas comunidades.

Essa ideia da eficácia do SOME está diretamente ligada ao fato que esta abordagem possibilitou que os educandos tivessem acesso à educação em sua comunidade de origem, vinculado aos saberes e fazeres das comunidades, viabilizando ainda o progresso educacional à medida que o:

> [..] SOME contribui para o desenvolvimento socioeducacional, justamente a partir do momento que ele inicia o nível médio, possibilitando-lhe o aumento da escolaridade, o que significa uma porta de entrada para novas oportunidades, com chance para a inserção no mercado de trabalho. Embora não assegure um trabalho de qualidade, é um começo para buscar qualificação profissional (Queiroz, 2010, p. 88-89).

Os estudantes em seus relatos expressaram a aposta que fazem na continuidade dos estudos, e na possibilidade de melhoria na qualidade de vida, com acesso ao ensino superior, inserção no mercado de trabalho e possibilidades concretas de ressignificarem a vida da e na comunidade na luta pela existência e resistência. Embora as perspectivas positivas sejam

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

prevalentes, uma vez que estão diretamente ligadas à origem e proposito democratizador dessa modalidade, percebe-se ainda que algumas falas demonstrem que esse sistema também possui fragilidades e limitações. O Estudante 04 ressalta que a experiência "podia ser muito melhor", indicando que, apesar do aprendizado, existem aspectos que ainda podem ser aprimorados. O Estudante 05 complementa: - "Boa, mas pode melhorar muita coisa!", sem especificar quais pontos necessitam de ajustes. Esses relatos sugerem que a estrutura do SOME pode apresentar desafios, seja em relação à metodologia, as práticas pedagógicas, a infraestrutura, o acesso aos recursos ou à organização curricular.

Após foi perguntado sobre o ensino médio, que no momento funciona sobre a perspectiva da reforma do ensino médio no Pará no SOME e de início os alunos trataram basicamente em seus discursos sobre os Itinerários Formativos, que "são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. (…)" (Brasil, 2018, s.p), permitindo um aprofundamento em áreas de interesse, no entanto, ressalta-se que não foi ofertado escolhas amplas por impossibilidade, da lógica de módulo, material humano e infraestrutura. A análise das respostas mostra que, em geral, os estudantes enxergam essa mudança de maneira positiva, considerando que a personalização dos estudos na reforma do médio/SOME pode trazer benefícios. O Estudante 06 enfatiza: "É uma grande oportunidade para nós, nos ajudará bastante." Da mesma forma, o Estudante 07 destaca: "Acho incrível poder escolher o que a gente quer ser, para mim isso é extremamente importante." Entretanto, alguns estudantes demonstram preocupações sobre a implementação dos itinerários. O Estudante 09 faz um alerta: "Acho que poderia ser bom, mas o aluno tem que se aprofundar em outras áreas também". Esse ponto ressalta que, mesmo com a segmentação por áreas de interesse, não se deve limitar o acesso a conhecimentos diversificados, garantindo uma formação ampla e equilibrada aliando conhecimento geral e específico, sem esvaziar a formação filosófica e sócio histórica. Essa reforma do ensino médio sinaliza para flexibilidade e inovação, por meio de itinerários escolhidos pelos estudantes, no entanto, segundo Mendes, Gaia e Nascimento (2020), tem reforçado o aligeiramento, a rapidez, e o esvaziamento de criticidade, com a redução de carga horária e simplificação de componentes curriculares como a filosofia, a sociologia e as artes. Como salientado por Silva (2018), a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) corrobora para uma educação imediatista, estritamente voltada aos resultados e que possibilita maior controle sobre as vivências individuais dos estudantes, e sobre as instituições escolares.

A BNCCEM, embora não seja apresentada como currículo, se configura como tal à medida que sua implantação é imposta aos estados e municípios a partir da reformulação de seus planos curriculares. Silva (2018), sobre este currículo pensado e elaborado fora dos contextos escolares afirma a sua dimensão autoritária e destaca sua concepção tradicional que se baseia em

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

encontrar fora da escola às resoluções para os seus problemas. Nessa direção, os estudos de Souza e Corrêa (2023) indicam que aos professores é ofertado o papel de adequação, retirando-lhes a capacidade de refletir criticamente sobre seu trabalho e elaborar seus planos pedagógicos conforme suas demandas locais. Mediante a destituição da autonomia docente, portanto, abre-se um espaço amplo, fecundo e diversificado para o mercado educacional, envolvendo, como citado anteriormente, a produção e comercialização de material didático e instrucional, equipamentos, plataformas, sistemas, *softwares,* entre outros, promissores aos anseios de obtenção de altas taxas de lucratividade no setor educacional, em que o Ensino a Distância (EaD) desempenha papel fundamental.

No Pará o fechamento das escolas do Campo e a substituição por ensino à distância tem mobilizado a sociedade civil e os movimentos sociais, entornos do Fórum Paraense de Combate ao Fechamento das Escolas do Campo, para pressionar pela manutenção do SOME com professores presencialmente. Outra preocupação levantada pelos estudantes é a falta de estrutura para a implantação plena dos itinerários, visto que não há muitas escolhas a serem feitas em virtude da estrutura das escolas e do número de professores e a forma de oferta por módulos.

O estudante 10 argumenta: “Os Itinerários Formativos são positivos por permitirem que os alunos escolham áreas de interesse, tornando os estudos mais motivadores. Mas, a falta de estrutura em muitas escolas pode limitar essa escolha na prática”. Esse depoimento evidencia um dos principais impasses enfrentados com a reforma do Ensino Médio. Tal aspecto pode ser relacionado a respostas anteriores, nas quais os entrevistados apontaram a necessidade de melhorias no SOME.

Embora essas críticas não tenham sido explicitadas de imediato, surgiram de forma indireta por meio de pausas, expressões faciais e hesitações durante os relatos. Posteriormente, os participantes passaram a apresentar depoimentos mais objetivos, vinculando os problemas às deficiências estruturais, à escassez de recursos materiais e à falta de profissionais. Essas limitações tornam-se ainda mais evidentes com a implantação do “Novo” Ensino Médio, que exige um ambiente escolar capaz de manter o aluno por mais tempo na escola, o que intensifica os desafios enfrentados pelas instituições que operam na modalidade modular. Antes de se pensar a implantação de um projeto de abrangência nacional “há desafios que precisam ser superados, tais como a própria qualidade de ensino, infraestrutura das instituições e desigualdade de acesso, pois representam obstáculos significativos para a plena concretização das finalidades estabelecidas na legislação” (Silva; Vieira; 2024, p. 8).

Neste primeiro bloco inicial, as análises das respostas dos estudantes reforçam a necessidade de ajustes e investimentos para que as mudanças no ensino médio sejam bem-sucedidas. Seus discursos revelam que SOME continua sendo um modelo de ensino relevante,

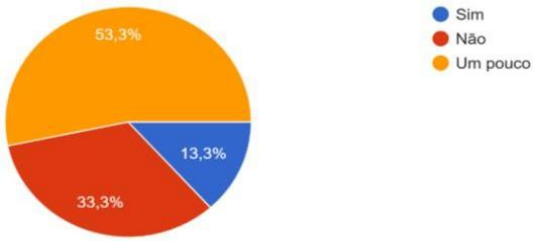
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

mas precisa de melhorias estruturais. Nota-se ainda que na visão dos educandos a reforma do ensino médio tem alguns aspectos interessantes, como o uso dos itinerários formativos que apresentam potencial para tornar o ensino mais dinâmico, entretanto é necessário que as escolas ofereçam condições adequadas para sua oferta e aplicação.

a. - O que pensam os alunos/alunas acerca da Reforma do Ensino Médio no SOME.

No segundo bloco de entrevistas, as perguntas tornaram-se mais incisivas e direcionadas a capturar as visões, expectativas e percepções dos educandos quanto à reforma do Novo Ensino Médio, especificamente no cenário da oferta do sistema modular de ensino, assim a pergunta tinha o seguinte enunciado: Você já ouviu falar na Reforma do Ensino Médio, criada pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC? O que você sabe sobre ela? Foram obtidas as seguintes respostas:

Gráfico 1. Nível de conhecimento sobre a reforma do Ensino Médio



Fonte: Adaptado pela autora das informações no programa Google Forms

Os resultados obtidos evidenciam um cenário preocupante no que se refere ao conhecimento dos estudantes sobre a Reforma do Ensino Médio. Ao somarmos os educandos que afirmam saber pouco sobre o tema com aqueles que declaram não ter qualquer conhecimento, constatamos que 86,6% das respostas indicam desconhecimento em relação à reforma. Esse dado revela uma ausência significativa de compreensão sobre uma política pública que impacta diretamente a trajetória escolar desses sujeitos, tanto em nível local quanto nacional. A reforma foi implementada sem que a maioria soubesse claramente o que ela representa ou implica em sua realidade escolar.

As respostas discursivas do segundo bloco do instrumento de pesquisa reforçam essa constatação. Os depoimentos dos estudantes revelam uma compreensão confusa, fragmentada e, em muitos casos, inexistente sobre a Reforma do Ensino Médio. Enquanto uma minoria demonstra algum nível de familiaridade com o tema, a maior parte relata dificuldades em compreender tanto a proposta quanto sua nova estrutura curricular. Tal realidade evidencia não apenas a ausência de participação dos estudantes no processo de elaboração da reforma, mas também um déficit grave de comunicação e informação por parte das instâncias gestoras da política educacional.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

A alienação dos sujeitos frente às mudanças é perceptível nos relatos. O Estudante 02 afirma: *"*Não entendo!*"*, enquanto o Estudante 03 declara: *"*Olha, eu ainda não parei pra pensar.*"* Tais falas ilustram o distanciamento e o sentimento de exclusão em relação às transformações que afetam diretamente seu cotidiano escolar. Embora vivenciem diariamente os efeitos da reforma, muitos estudantes desconhecem seu significado, objetivos e implicações, o que sugere que a reforma até o momento não foi amplamente discutida dentro da escola, isso dificulta sua aceitação e aplicação prática, gerando desconfianças o que compromete o caráter democrático e participativo que deveria fundamentar qualquer política educacional. Ademais, outras respostas foram incisivas e ácida, em algumas opiniões destacam a percepção de que a reforma segundo os educandos não foi debatida na instituição, e que essa pode ampliar a desigualdades ou não atender adequadamente à realidade dos alunos. Assim, o Estudante 04 argumenta que "elas prejudicam mais ainda nossa educação, que já é muito precária etc.", fazendo reflexão no que afirmam Silva (2024), Mendes, Gaia e Nascimento (2020), simplificação dos conhecimentos, diminuindo a capacidade de acesso dos estudantes do Campo ao Ensino Superior. Essa ausência de conhecimento sobre o assunto, acrescida da não discussão sobre o tema no ambiente escolar é reflexo direto da maneira como a Reforma do ensino médio foi gestada, a qual**:**

> [...] foi aprovada e empurrada à comunidade educacional. A primeira crítica que faz as entidades de educação e a comunidade educacional - pesquisadores das áreas, estudantes, professores e gestores escolares, é que uma reforma desta natureza jamais poderia ter sido feita por medida provisória e de tal modo, ou seja, de forma autoritária, sem nenhum debate ou discussão, desrespeitando e solapando a vida e o cotidiano de quem está no epicentro da produção das práticas escolares nesta etapa da educação básica, a comunidade escolar, composta de alunos, professores, pais e funcionários (Silva, 2024, p. 2).

Assim, a ausência de conhecimento e de discussão aprofundada sobre a Reforma do Ensino Médio compromete sua implementação prática, especialmente no que se refere ao componente Projeto de Vida. Embora, em teoria, essa proposta tenha como objetivo auxiliar os estudantes no planejamento de seus percursos acadêmicos e profissionais, na prática ainda se mostra desarticulada e sem direção clara, frequentemente sendo conduzida por professores de diferentes áreas, sem formação específica para essa finalidade.

Durante as entrevistas, o Projeto de Vida foi abordado diretamente, e os depoimentos revelam tanto o reconhecimento de sua importância quanto a percepção de sua fragilidade na prática escolar. O Estudante 05 afirmou: *"*Essa proposta é muito importante para os alunos, porque muitos ainda não sabem o que querem fazer depois do ensino médio." Apesar dessa percepção positiva, a maioria dos estudantes relatou nunca ter discutido o tema de forma específica na escola, o que evidencia uma possível falha na sua efetivação. O Estudante 06 comenta: "Já ouvi falar, mas nunca discuti, " enquanto o Estudante 07 reforça: "É uma boa

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

proposta, mas não é muito explorada adequadamente." Esses relatos indicam que, embora o Projeto de Vida seja valorizado pelos alunos em seu propósito, ele carece de maior investimento, planejamento e aplicação prática no contexto escolar. Como destacam Silva e Vieira (2024, p. 18), "a educação integral requer mudanças significativas na rotina escolar, oferecendo novas aprendizagens e ressignificando as práticas escolares para promover o desenvolvimento humano integral." Assim, garantir que os estudantes tenham espaço para refletir sobre seus objetivos dentro da dinâmica escolar é fundamental para que a proposta vá além do discurso e se concretize em ações pedagógicas efetivas.

É importante ressaltar que um dos aspectos essenciais para que a reforma educacional seja efetivada de forma positiva é a formação adequado dos professores para a proposta das novas demandas do Ensino Médio, além de um debate da continuidade dos estudos dos jovens e adultos do Campo. Esse aspecto também foi abordado na entrevista e sobre esse quesito as respostas mostram uma divisão entre aqueles que acreditam que os professores estão preparados e os que enxergam dificuldades na adaptação às mudanças. Assim, o Estudante 08 destaca que "todos os professores exercem muito bem o seu papel, eu acredito que eles sejam qualificados para implementar essas mudanças". Outros alunos reforçam a confiança na competência docente, como o Estudante 09, que afirma: "Sim, eles são profissionais treinados. E não são mudanças tão radicais..." Esses relatos indicam, que para os estudantes, os professores têm capacidade técnica e competência profissional suficiente para lidar com as alterações propostas pela reforma, há uma confiança nos professores.

No entanto, há alunos que demonstram preocupação quanto à preparação e ao suporte oferecido aos professores. O Estudante 10 destaca que "Talvez não! Pois a mudança do Novo Ensino Médio é bastante rigorosa". O Estudante 11 aponta um aspecto relevante: "Os professores são fundamentais para o sucesso do Novo Ensino Médio, mas precisam de mais apoio, formação e condições adequadas para implementar as mudanças de forma eficaz". Essas falas contraditórias estão diretamente ligadas à ausência de debates e discussões na implantação, e um total desconhecimento sobre os aspectos da reforma. Nos discursos do estudante é perceptível que eles entendem que ocorreram mudanças que introduziram novas propostas, dentre estas, foram citadas algumas como os Itinerários Formativos, o Projeto de Vida e ainda a ampliação da carga horária, mas até o momento não perceberam a real utilidade destas mudanças.

Verifica-se que a ampliação da carga horária é vista como positiva, pois os estudantes entendem que com isso serão ampliados os momentos de aula e isso geraria em tese maior acesso ao conhecimento. Entretanto quando indagados se o aumento da carga-horária poderia ocorrer de forma permanente os educandos entraram em contradição, pois, alguns apontam dificuldades que podem comprometer sua implantação.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

O Estudante 14 destaca: “O maior desafio para o SOME é a falta de estrutura; o ponto mais interessante é a chance de adaptar o ensino à realidade dos alunos.” Esse depoimento evidencia uma tensão recorrente nas falas: apesar do reconhecimento de aspectos positivos da Reforma do Ensino Médio, como os Itinerários Formativos e o componente Projeto de Vida, persistem desafios estruturais significativos, além da necessidade de um diálogo mais efetivo sobre a sua implantação nas realidades locais. Ao serem questionados sobre as condições da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Álvaro Varges de Araújo” — espaço onde funciona o SOME —, os alunos responderam de forma enfática quanto às dificuldades enfrentadas. Relatam que a escola não dispõe de laboratório de informática, nem de espaços pedagógicos adequados, além da ausência de biblioteca, quadra esportiva, refeitório e áreas livres ou cobertas para outras atividades escolares. Esses elementos revelam limitações que impactam diretamente a qualidade do ensino ofertado, comprometendo a efetividade das propostas da reforma, especialmente em contextos ribeirinhos e de difícil acesso.

Nesse cenário, constata-se que a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no SOME enfrenta dificuldades significativas para alcançar uma oferta educacional de qualidade. Tais desafios estão associados, principalmente, às limitações estruturais das escolas que sediam o SOME e à lacuna na formação e permanência dos professores. Como destacam Rodrigues e Silva (2018, p. 74), os docentes do sistema modular “precisam ser capacitados de maneira específica para compreender as particularidades locais e desenvolver estratégias pedagógicas que se adaptem às condições adversas”. No caso da Escola Álvaro Varges de Araújo, torna-se evidente que a instituição não dispõe de um espaço físico adequado para a efetivação das propostas do NEM, as quais deveriam ser articuladas à lógica organizacional do SOME. Essa realidade revela que a introdução da reforma demanda uma estrutura física, curricular e pedagógica que nem sempre está presente nessas escolas, dificultando sua implementação plena. Além disso, salienta-se o desafio de alinhar a flexibilização curricular proposta pelo NEM com a dinâmica modular do SOME, que exige uma organização pedagógica própria e adaptada às especificidades dos territórios onde atua. Esse contexto requer, portanto, investimentos em infraestrutura e, sobretudo, formação docente continuada, capaz de integrar metodologias de ensino coerentes com a realidade dos estudantes atendidos por essa modalidade.

Após a identificação dos principais impactos e lacunas na implementação NEM na Escola Álvaro Varges de Araújo, que funciona sob o SOME, a pesquisa voltou-se para compreender as perspectivas e projetos futuros dos estudantes, considerando o reflexo da reforma nesse aspecto. A partir da pergunta - “Você acredita que a Reforma do Ensino Médio pode ajudar os alunos a planejarem o futuro acadêmico e profissional de forma mais direcionada?”, foi possível perceber que os alunos reconhecem potencial na proposta, especialmente no que se refere aos Itinerários Formativos e ao Projeto de Vida, desde que haja articulação adequada à realidade local.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Eles destacam que o SOME garante o acesso à educação, mas carece de estrutura e investimentos que permitam uma formação mais conectada às suas aspirações. O Estudante 01 sugere a necessidade de maior conscientização por parte dos professores sobre o NEM, indicando falhas na comunicação sobre a reforma. Já o Estudante 02 enfatiza a importância de abordagens práticas no ensino, criticando o excesso de conceituações descoladas da realidade vivida pelos alunos.

De forma geral, os estudantes consideram a reforma promissora, mas apontam que sua aplicação na escola não tem seguido as diretrizes previstas, especialmente devido às especificidades do SOME e às deficiências estruturais, pedagógicas e humanas. Os depoimentos revelam que, embora vivenciem cotidianamente os efeitos da reforma, há pouca discussão crítica dentro da escola, resultando em um processo de implantação verticalizado e pouco dialógico — tanto em nível nacional quanto local. Por fim, os participantes ressaltam a importância de que políticas educacionais considerem as especificidades das escolas ribeirinhas, apontando a necessidade urgente de um olhar mais atento a esses contextos periféricos e historicamente negligenciados. O Estudante 08 enfatiza, “Poderíamos olhar mais para os ribeirinhos porque tem muitas pessoas capacitadas e que podem ser capazes de ser algo grande, e com ajuda do SOME isso facilita a vida dessas pessoas.” Da mesma forma, o Estudante 09 ressalta “a necessidade de melhorias nas estruturas das escolas ribeirinhas para receber esse projeto.” Esses depoimentos indicam que a implantação da reforma precisa levar em conta as realidades locais, garantindo adaptação e suporte adequado a todos os estudantes, independentemente da região em que vivem.

O Estudante 10 traz uma reflexão crítica sobre desigualdade educacional, afirmando que “é essencial ouvir alunos e professores na aplicação da reforma. A realidade de cada escola deve ser considerada, com adaptações. Uma questão importante é se a reforma está reduzindo ou aumentando as desigualdades.” Essa preocupação reforça discussões levantadas em pesquisas anteriores, mostrando que sem investimentos adequados, a reforma pode acabar ampliando desigualdades em vez de reduzi-las. Os dados indicam que a efetividade do Novo Ensino Médio depende da consideração das especificidades locais, especialmente no contexto do SOME no Pará.

5. CONSIDERAÇOES

O modelo SOME revela-se contraditório frente à implementação do NEM, uma vez que as diretrizes da reforma não dialogam com a lógica educativa do campo e tampouco consideram os saberes e fazeres das comunidades ribeirinhas, quilombolas e campesinas. Pensado sob uma perspectiva urbana, o NEM desconsidera as especificidades territoriais e socioculturais das

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

populações atendidas por modelos como o SOME, o que amplia os riscos de aprofundamento das desigualdades educacionais.

A proposta dos itinerários formativos, por exemplo, exige uma oferta contínua e diversificada de componentes curriculares — algo frequentemente inviável nas escolas do campo, onde o ensino ocorre de forma modular, com professores itinerantes e infraestrutura limitada. Essa desconexão entre o modelo prescrito pela reforma e a realidade vivida nas comunidades evidencia um descompasso entre política educacional e território. As falas dos estudantes entrevistados refletem esse cenário, embora reconheçam o potencial do NEM em ampliar possibilidades acadêmicas e profissionais, manifestam também insegurança e dúvidas sobre sua real aplicabilidade nas condições concretas da zona rural de Igarapé-Miri. A percepção recorrente é a de uma reforma distante de suas realidades cotidianas, pouco debatida nas escolas e implementada sem participação efetiva dos sujeitos envolvidos.

Diante disso, os resultados desta pesquisa reforçam a urgência de um diálogo mais profundo e horizontal entre os diferentes atores da política educacional — governo, escolas, comunidades e estudantes — tanto em escala nacional, quanto regional e local. A construção de reformas precisa considerar as singularidades dos territórios, de forma participativa, democrática e contextualizada.

A mobilização popular no Pará em defesa do SOME e do SOMEI é expressão clara de resistência a políticas impostas de forma verticalizada e sem escuta. Num contexto de revisão parcial do Novo Ensino Médio, torna-se ainda mais evidente que adaptações estruturais, pedagógicas e políticas são indispensáveis. Apenas por meio de uma educação territorializada, inclusiva e construída com os sujeitos do campo será possível garantir que reformas não reforcem desigualdades, mas ampliem direitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, maio/ago. 2022.

ARROYO, M. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. *In:* MOLL, J. (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil.** Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23-38, TRI III 2017. ISSN 1980-7031

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

BENCOSTTA, Marcus Levy; MELO, Clarice Nascimento de. Apresentação – Esperançamentos em escritas necessárias sobre a história da educação na Panamazônia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e92731, 2023.

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, entre outras disposições. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

BRASIL, **Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a BNCC na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, DF: BNCC, s. d. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCsite.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 733, de 16 de setembro de 2021.** Institui o Programa Itinerários Formativos, conforme a Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014, em especial com vistas ao cumprimento de suas metas 3, 7 e 1. Brasília, DF 2021.

BRITO, D. M. Espelho Líquido da Amazônia Paraense: A Interação entre o Movimento dos Ribeirinhos (as) das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba-PA (MORIVA) e o Processo Educacional de Jovens e Adultos Ribeirinhos. *In:* **II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará: Os Usos Políticos, sociais e acadêmicos dos Conhecimentos, suas tensões e contribuições para a participação e controle social**. Belém, 2010.

CAVALCANTE, M. do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira:** o simulacro de um discurso modernizador. Maceió, EDUFAL, 2007.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

JACOB, E. (1987). Qualitative Research Traditions: A Review. **Review of Educational Research**, *[S.l.],* v. 57, n. 1, p. 1-50, 1987.

JORDAN, D. Contemporary Methodological Approaches to Qualitative Research: A Review of the Oxford Handbook of Qualitative Methods. **The Qualitative Report**, *[S.l.],* v. 23, n. 3, p. 547-556, 2018.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc, 1985.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

MENDES, Jone Clebson Ribeiro; GAIA, Cléia Maria Leão. Historiando-nos: O SOME como oportunidade, formação e resistência da identidade para alunos do campo sob a ótica dos egressos da Vila de Porto Grande, Cametá-Pará. *In:* COSTA, Marina de Souza; OLIVEIRA, José Ribamar Lira de; NASCIMENTO; Sérgio Bandeira do. (org.). **Educação na Amazônia em Repertório de Saberes:** O Sistema de Organização Modular de Ensino. Belém: Paka-Tatu, 2020.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In:* _____. (Org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. pp. 7-38.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução N° 208 de 01 de setembro de 2022. Aprovam as matrizes curriculares do Ensino Médio para a Rede Estadual de Ensino do Pará**. Belém: SEDUC/PA, 2022.

PARÁ. **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. Belém: SEDUC/PA, 2014.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Médio na Amazônia Paraense:** componentes curriculares. Belém: SEDUC-PA, 2025.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **O Ensino Médio na Amazônia Paraense:** Orientação para Implementação, Integrada Sistêmica do Currículo. Belém: SEDUC/PA, 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 753/2023**. **Matriz Curricular Educação do Campo, das Águas e das Florestas, Educação Quilombola e Promoção da Igualdade Racial no Ensino Médio**. Belém: SEDUC/PA, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; EVANGELISTA, Neima Alice Menezes; MORADILLO, Edilson Fortuna de. A reforma do "Novo Ensino Médio": uma interpretação para o ensino de ciências com base na Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, 2020.

PORTAL G1. Indígenas ocupam pelo 3º dia sede da Secretaria de Estado de Educação e pedem permanência de aulas presenciais no PA. **PORTAL G1**, 2025. Disponível: https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/01/16/indigenas-ocupam-pelo-3o-dia-sede-da-secretaria-de-estado-de-educacao-e-pedem-permanencia-de-aulas-presenciais-no-pa-entenda.ghtml.

QUEIROZ, Aldeíse Gomes. **O Sistema Modular De Ensino No Estado Do Pará:** contribuição para o Desenvolvimento Educacional no município de Abaetetuba. 2010. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SANTOS, Alessandra Ferreira dos**. Novo ensino médio e inovação pedagógica:** desafios para a prática docente. 2023. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, **Instituto** de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2023.

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

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

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, Gevanildo dos Santos. **O sistema modular de ensino em Abaetetuba:** trajetórias de implantação e afirmação do SOME no rio Piquiarana-Açú. 2024. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2024.

SOUSA, Luciandro Tassio Ribeiro de; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Nas raízes do SOME: o ensino modular na Amazônia Paraense. **REH – Revista Educação e Humanidades,** *[S. l.],* ano 6, v. 6, n. 1, p. 239–261, jan./jun. 2025. e-ISSN 2675-410X.

SOUZA, Liciane de Souza e; CORRÊA, Sergio Roberto Moraes. O movimento de reforma e implementação do “Novo” Ensino Médio no Estado do Pará: dilemas e desafios vistos a partir da realidade rural amazônica. *In:* **Anais Congresso Internacional de Educação**, 2023.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.