


O ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA TOCANTINA: COMO FOI A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS RIBEIRINHAS QUE CONSEGUEM CHEGAR À LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO?

HIGH SCHOOL IN THE TOCANTINA AMAZON: HOW DID THE SCHOOLING OF YOUNG RIVERSIDE WOMAN WHO ENTER THE DEGREE IN RURAL EDUCATION?



Larissa de Nazaré Carvalho de Aviz 
Universidade de Brasília

Mônica Castagna Molina 
Universidade de Brasília

Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo 
Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O artigo compartilha excertos da pesquisa doutoral em andamento, que objetiva compreender as contribuições do processo formativo da Licenciatura em Educação do Campo–LEdoC, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba/PA, para a promoção da auto-organização das jovens ribeirinhas egressas deste curso, em diferentes espaços profissionais e comunitários. Objetivamos apresentar, neste recorte, o processo de escolarização do Ensino Médio no Sistema Modular de Ensino – SOME, das egressas da LEdoC. A fundamentação teórica versou sobre os estudos de Molina (2019), Alves e Almeida (2023) e Rodrigues (2016). Na metodologia de cunho qualitativo, utilizamos como instrumento as entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com seis (06) jovens ribeirinhas que compõem o total de informantes da tese. Neste artigo trabalhamos com quatro (04) amostras das entrevistadas, sendo três do território abaetetubense e uma de Igarapé-Miri. Os resultados, apontam que apesar da oferta do SOME, a formação das jovens tem sido atravessada por um manancial de dificuldades, tais quais as que margeiam os rios da região tocantina. O SOME tem sido a única forma para que a classe trabalhadora alcance outros espaços formativos, como o ensino superior e técnico.

Palavras-Chave: SOME. Amazônia Tocantina. Jovens Ribeirinhas.

ABSTRACT

The article presents excerpts from ongoing doctoral research aimed at understanding how the formative process of the Degree in Rural Education (LEdoC) at the Federal



University of Pará in Abaetetuba, Pará, Brazil, contributes to the self-organization of young riverside women who have graduated from this program. This research examines their involvement in various professional and community settings. In this section, we will discuss the high school education process within the Modular Education System (SOME) as experienced by LEdoC graduates. The theoretical basis was grounded in studies by Molina (2019), Alves and Almeida (2023), and Rodrigues (2016). In this qualitative study, we used semi-structured interviews as our primary instrument. We conducted interviews with a total of six young riverside residents who served as informants for the thesis. In this article, we focus on four interview samples: three participants from Abaetetuba and one from Igarapé-Miri, both located in Pará, Brazil. The results indicate that, despite the provision of SOME, the education of young women faces several challenges, particularly in areas bordering the Tocantins River region. SOME has been the primary means for the working class to access further educational opportunities, such as higher and technical education.

Keywords: SOME. Tocantina Amazon. Young Riverside Women.

1. INTRODUÇÃO

As lutas pelos territórios da/na Amazônia mantêm a unidade entre os povos que nela habitam. Povos das águas, das terras e das florestas, resistem de modo coletivo para se contraporem aos projetos desumanos que subtraem, cada vez mais, a vida, a força, o alimento dos povos e seus saberes. Não há como escrever e pesquisar sobre algo tão real e necessário, sem que as vozes desta pesquisa também possam denunciar o que efetivamente acontece nesse campo de disputas.

Molina (2019) nos ensina na práxis que o envolver-se com os sujeitos e com a pesquisa em si, precisa em primeiro ponto mudar a nós mesmos, mudar nossa concepção de mundo, de luta e da forma como se vê, observa este mundo. Não estamos imunes a nos envolver nas lutas e assim considerar também que o escrito é uma forma de denúncia, luta e resistência. Pautada nesta afirmação, seguimos escrevendo e militando em favor da Educação do/no campo.

Desse modo, neste artigo o objetivo está pautado em apresentar o processo de escolarização do Ensino Médio no Sistema Modular de Ensino – SOME, das jovens ribeirinhas egressas da LEdoC, do Campus Universitário de Abaetetuba.

Nesse contexto, ouvir as jovens ribeirinhas do Baixo Tocantins, egressas da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, expressa e situa uma condição *sine qua non* para manter a luta viva diante de todo cenário que tem sido montado a cada



dia, da intensificação das ocupações territoriais, através de projetos violentos do capital estrangeiro para desterritorializar os sujeitos ribeirinhos de seus territórios (Malheiro et al, 2021).

Compreendemos que esse movimento faz com que hoje a Educação do Campo seja discutida, pensada e repensada nos grandes fóruns organizados pelos movimentos sociais e sindicais, pelas escolas, pelas associações e organizações locais e com todos que tem na base a defesa da educação dos povos do campo, das águas e florestas como direito humano fundamental.

Com base nesse pressuposto, entendemos a Licenciatura em Educação do Campo- LEdoC como produto de lutas, resistência e insistência que a partir dos cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), – instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998 e que ainda hoje está em vigência, mesmo que sob fortes tensões¹¹ conquistaram o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, que acentua para a formação de educadores e educadoras do campo e para –...que se constitua desde a especificidade do campo (que inclui uma estrita relação entre educação e processos de desenvolvimento comunitário)¹², é pois um projeto de formação de educadores e educadoras que toma como referência a Pedagogia Socialista (Caldart, 2011, p. 99) (Caldart, 2012, p.258).

Esse movimento de conquistas e materialização de um projeto que se situa na busca de uma outra forma escolar, vincula-se em especial, pela sinuosidade em defesa da vida dos camponeses e camponesas. É, pois, um curso que adota o regime de alternância pedagógica entre: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC); é a Pedagogia da Terra dos povos da terra e com os povos da terra, tendo como propósito a articulação entre educação e a realidade específica do campo, visando contribuir (direta e indiretamente) para o desenvolvimento local, além de trazer valores humanísticos para a sociedade (Gimonent, 2014).

Ou seja, trata-se de uma formação destinada à classe trabalhadora do campo, que propõe a formação integral de educadores para além da sala de aula, pautada em três dimensões: preparar para a habilitação na docência por área de conhecimento; para a gestão de processos educativos escolares; e para a gestão de processos educativos comunitários (Molina, 2017).

O campo de debate da educação do Campo e de toda sua trajetória de lutas, conquistas e possibilidades, se constituiu no cenário de provocações originais dos



movimentos sociais, que teve como objetivo central articular as necessidades formativas das pessoas que deles participam com necessidades coletivas da construção de um projeto histórico de classe (Caldart, 2010).

No Campus Universitário de Abaetetuba da UFPA, foi instituído em 2010, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, com objetivo de assegurar a Educação do Campo que contextualize conhecimentos a serem desenvolvidos para o mundo do trabalho, em seu movimento de integração entre os conhecimentos práticos, políticos, culturais, sociais e econômicos (UFPA, 2016a).

Assim, o curso vislumbra o exercício do trabalho a partir de discursos de identidade, perfis, currículo vinculados aos povos do campo, constituído fundamentalmente como projeto de formação de educadoras e educadores que valoriza a vida no campo em sua diversidade, articulando reflexões e diálogos com os conteúdos, com a realidade, com a atualidade, com as famílias e comunidades, formando lideranças de equipes para o desenvolvimento e protagonismo dos sujeitos em sua comunidade.

Em síntese, a Educação do Campo é um projeto alternativo de sociedade, e propõe a emancipação humana e a transformação da estrutura da sociedade por meio do movimento contra-hegemônico, pensado junto com os movimentos sociais. É, acima de tudo, um caminho para construção de um modelo de educação que corresponda e valorize os povos e saberes do campo.

Nesse sentido, a pesquisa que se apresenta neste espaço, tem rosto, história, território, cor e luta definida, são jovens ribeirinhas egressa do Curso de Licenciatura em educação do Campo, LEdoC/UFPA Abaetetuba. As jovens ribeirinhas são as que nasceram sobre as palafitas, que têm contato com a floresta; aqueles que vivem a realidade das ilhas, dos rios, dos caminhos dos rios de Abaetetuba e Igarapé-Miri. A juventude que, desde cedo, trabalha no extrativismo do açaí, nas pescarias, e que inicia sua trajetória escolar nas escolas das áreas rurais.

Ancoradas em Gonçalves (2019) trazemos aqui reflexões acerca da realidade que envolve a formação de uma parcela da classe trabalhadora do campo na Amazônia. Essas pessoas são mulheres jovens e ribeirinhas, em sua maioria são –negras, pardas e/ou caboclas com ascendência indígena e/ou ainda retirantes/migrantes nordestinas, e que fazem parte de uma espécie de movimento



social voluntário e necessário à sobrevivência, e mantém essa juventude como fruto da organização social e política necessários aos atendimentos dos interesses e anseios dos povos do campo.

Para Gonçalves (2019) as mulheres que acessam o Curso da LEdoC, são aquelas que passaram por diversas barreiras sociais no decorrer das suas vidas. Dificuldades que facilmente se encontram justificadas pelo –simples – de fato complexo – motivo, de serem quem são e de onde são. São mulheres oriundas da classe trabalhadora e que em geral, indissociavelmente, encontram-se articuladas a isso, as dificuldades de classe, gênero, raça, e desigualdades sócio-econômicas, dentre outros fatores, que seguem alimentados pelo patriarcado.

Uma juventude de mulheres que trabalham desde cedo no extrativismo do açai, na pesca, que se equilibram em cima de pontes, canoas, que nem sempre conseguem ter uma trajetória escolar em escolas nos seus territórios, que precisam acompanhar o movimento das águas para sobreviver e, que dominam os remos como ninguém.

Foi a partir do contato com essa realidade que veio o desejo e desafio de constituir a pesquisa em torno da formação de ribeirinhas, de mulheres que compõem a classe trabalhadora do campo da Amazônia Paraense. Poder ouvi-las, conhecer a realidade que fazem parte, exercitar com elas a compreensão das contradições existentes no campo da educação, da política e do território. Não obstante, foi imprescindível atribuir à pesquisa o sentido de novidade, mas também de urgência, uma vez que há necessidade de pesquisar as mudanças que vem acontecendo na região do Baixo Tocantins em função da devastação do capital internacional.

Do ponto de vista acadêmico e pessoal, se faz necessária a intensificação de pesquisas e denúncias para as condições de vida dos povos ribeirinhos, para as jovens ribeirinhas, para o campo da educação do campo nos espaços das florestas, rios, e mais ainda para os territórios que apresentam conflitos e interesses do capital tão vivo que traçam veementemente mudanças no modo de vida de muitas pessoas do Baixo Tocantins.

Na pesquisa de Azevedo (2022) a singularização da juventude ribeirinha e quilombola é compreendida no Baixo Tocantins a partir do contexto sociocultural de seus territórios, das condições de vida, nas percepções e apreensões a partir da



realidade em que estão inseridos, na construção dos seus projetos de vida, ou seja, o estudo e pesquisa sobre as mulheres ribeirinhas no Baixo Tocantins, egressas da LEdoC, são demarcados pela: a) realidade que estão inseridas, compreendendo o território como espaço de disputa de classes, projetos de grandes empresas capitalistas na região; b) educação como direito e espaço de disputa; c) O SOME é também resultado das lutas dos movimentos ribeirinhos, sem ele as possibilidades de inserção no espaço escolar para as juventudes do campo seriam mais escassas e limitadas.

Por isso, é importante considerar esses contextos que se integram ao sentido da pesquisa sobre o processo de escolarização do Ensino Médio no Sistema Modular de Ensino – SOME, das jovens ribeirinhas egressas da LEdoC, do Campus Universitário de Abaetetuba e sua contradição. Nessa intenção centralizamos as discussões com a finalidade de evidenciar: como ocorreu a formação do Ensino Médio dessas jovens ribeirinhas antes da inserção no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus Universitário de Abaetetuba?

Destarte, é importante considerar, o território amazônico como espaço complexo, entre avanços e retrocessos, que por um lado demonstra uma grande exploração e dominação territorial, com violências que se amplificam com a instalação maciça de corporações exportadoras de *commodities*, mas que, por outro lado, existem e persistem diversas formas de resistência, onde se realizam determinadas relações sociais (Malheiro et al, 2021).

De acordo com Santos (2020) a Amazônia é vista como a –menina dos olhos do mundo!. Desde a expansão da ocupação do território, na década de 1970, essas ocupações e disputas não cessaram. O capital imperialista nos últimos anos, tem avançado com grandes projetos, onde busca se apropriar dos recursos naturais e expulsar os povos tradicionais habitantes da sua imensa floresta. Há um processo crescente de desterritorialização destes povos, conforme comprovam diferentes estudos (Santos; 2020; Malheiros et al, 2021).

Todos os passos dados, em especial, com as construções das hidrelétricas¹ na região, são sustentados por acordos multilaterais e multimilionários para que possam

¹ Projetos Hidrelétricos que foram construídos na região da Amazônia: Hidrelétrica de Tucuruí, Hidrelétrica de Belo Monte, juntas somam 97,6% do potencial energético de todo Estado. Além das hidrelétricas menores, as que estão situadas em Teles Pires e São Manoel, localizadas em



privatizar os rios, as terras indígenas, nossa biodiversidade e as vidas que ocupam esses territórios (Malheiros et al, 2021).

Segundo os dados da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas - Fapespa (2024) o Pará apresenta a estimativa para 2024 de um total de 8.664.306 habitantes², em seus 144 municípios, sendo que a taxa de crescimento populacional foi de 6,70% no período de 2010 e 2022 (e ajustadas). Dos 144 municípios do estado, 4 (2,78%) apresentaram decréscimo populacional neste mesmo intervalo temporal, enquanto que 52 municípios (36,11%) tiveram crescimento entre zero e 5%, e 88 deles (61,11%) apresentaram, neste mesmo período crescimento superior a 5%.

A Região de Integração (RI) Tocantins, foi criada pelo Decreto Estadual nº 1.066, de 19 de junho de 2008, esteve formada por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Atualmente, o Decreto nº 2.129 de 2022, incluiu o município de Oeiras do Pará, que antes fazia parte da RI Tocantins, para a RI do Marajó. Ou seja, a Região de Integração Tocantins ficou, portanto, composta pelos 10 municípios acima citados. Localizada na região nordeste³ do estado e cortada pelos rios Tocantins e Pará e pela rodovia PA-150. (Fapespa, 2024).

Abaetetuba representa o município mais populoso da região, situada à margem do Rio Maratauíra, com 158.188⁴ habitantes. É a sétima cidade mais populosa do Pará⁵, onde aproximadamente 60% estão na zona urbana e pouco mais de 40% no meio rural, o segundo é Cametá, com 143.837 habitantes, e Barcarena, com 137.331 habitantes. Sendo que a taxa de crescimento populacional, entre 2010 e 2018, foi de 1,83%, acima da média estadual (1,46%). Igarapé- Miri apresenta uma população de

Jacareacanga, Curua-Una, em Santarém, e outra em Tucuruí, porém com potencial menor comparado a UHET – Usina Hidrelétrica de Tucuruí (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2020)

² Com base nos dados IBGE (2018) a estimativa populacional para a região em estudo, foi de 855.399 habitantes, o que representava 10% da população do estado.

³ A Região de Integração Tocantins abrange em extensão territorial de 35.838 km², equivalente a 3% do Estado. Do total da área da região, 4,9% são de áreas protegidas.

⁴ Segundo dados do IBGE (2021) População estimada em 160.439.

⁵ Dentre as regiões de integração, as três mais populosas são: Região de Integração (RI) do Guajará, com 2.115.846 habitantes; RI Tocantins, com 866.692; e a RI Baixo Amazonas, com 840.015 habitantes. Essas três regiões somam mais de 3,8 milhões de pessoas. As regiões que tiveram destaque no crescimento populacional foram: RI Carajás (8,96%), RI Tocantins (7,28%), e RI Tapajós (7,24%); as que tiveram menores crescimentos populacionais foram: RI Lago de Tucuruí (4,26%), RI Araguaia (4,78%) e RI Capim (5,48%). (FAPESPA, 2024)



64.861 habitantes, reconhecida como a terra do Açaí⁶. Sendo que a taxa de crescimento populacional, entre 2010 e 2018, foi de 1,83%, acima da média estadual (1,46%) (IBGE, 2024).

Com efeito dessa amplitude, consideramos que o debate é urgente para a compreensão acerca dos povos do campo, das florestas e dos rios. Pessoas que sempre estiveram à margem dos planos e das políticas de Estado, muitas vezes sem ter o mínimo para se manterem em seus lugares, com dignidade e serviços básicos de assistência. Historicamente, sempre tiveram seus direitos negados, consubstancializados a uma retórica de que é preciso desenvolver seus espaços. Mas sempre foram atravessados pela crueldade desse suposto ideal de desenvolvimento (Malheiro et al, 2021; Molina et. al., 2014).

Deste modo, após os elementos introdutórios, informamos que o artigo segue a seguinte estrutura: no primeiro momento fazemos uma breve reflexão sobre o Ensino Médio brasileiro e como este vem se configurando para a formação das jovens. Na segunda seção, consideramos o debate sobre o Sistema Modular de Ensino e a formação no Ensino Médio das jovens ribeirinhas e, na sequência, trazemos algumas considerações pontuando elementos de reflexão, síntese e um exercício da crítica.

2. O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: AS DISPUTAS PELA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

É legítima a compreensão de que o Ensino Médio no Brasil, última etapa da Educação Básica, atravessa um período de inquietações, múltiplos interesses na juventude, as questões de acesso e permanência com efetiva qualidade social e a identidade que vem assumindo na realidade educacional brasileira, por fim, tensões que vem tomando grandes proporções no que diz respeito às discussões e reflexões acerca da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017.

Historicamente, o campo da formação de jovens no Brasil, tem sido marcado pela indefinição de identidades e papéis, ora está para a formação dos estudantes, em condições de seguirem seus estudos posteriormente, ora para a preparação para o mercado de trabalho, entre tensões e disputas, as classes dirigentes objetivam a

⁶ Considerada, portanto, uma região rica pelo Produto Interno Bruto-PIB que representa cerca de R\$ 11,8 bilhões, que equivale a 9% do PIB Estadual.



finalidade educacional a partir e com seus próprios interesses (Alves e Almeida, 2023).

Nesse encaminhamento as dificuldades recorrentes para a constituição de políticas públicas que pressuponham a universalização do Ensino Médio, dentre elas destacamos a falta de definição de sua identidade, algo que ultrapasse o sentido de –trampolim para a universidade ou a formação profissional (Krawczyk, 2011).

Tal fato resulta, principalmente, das etapas de sua institucionalização desde a Reforma Educacional Ministro Francisco Campos (Decreto nº 18.890/31), até recentemente o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e a Resolução CEB nº 04/2010 que delibera sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Muitas são as distinções e mudanças ocorridas, principalmente, sobre sua função social, que em acordo com a LDB (Lei nº 9.394/96) e suas modificações, preconiza que:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio- última etapa da Educação Básica- em particular, **vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania**, é preciso oferecer aos nossos **jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual**, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento **historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos**, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, **uma chave para o exercício dos demais direitos sociais** (Brasil, 2013, p. 145, **grifos nossos**).

A partir da LDB/96 a estrutura disciplinar foi substituída por conhecimento e saberes. Para isso, fundamenta-se uma base curricular comum obrigatória e uma base diversificada de responsabilidade das escolas, como o PPP (Projeto Político Pedagógico). Assim se garantiria o diálogo da escola com a comunidade e a realidade social da qual faz parte.

Nas contribuições de Paolo Nosella (2024, p.4) sobre o Ensino Médio em debate, o autor posiciona a reflexão à função estratégica central deste nível de ensino –numa correta filosofia de formação das jovens gerações e, eventualmente, na reforma dos estudos!. Ou seja, a compreensão de que a concepção do Ensino Médio como momento estratégico do sistema de ensino e da formação geral do cidadão.

Nesse sentido, existe uma íntima relação política-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor, e isso vem a depender muito de como o Estado



pensa, articula e organiza a hegemonia nacional ao sistema escolar.

– Afinal, qual o projeto educativo nacional? (Nosella, 2024, p. 4).

Entre tensões e disputas relacionadas à finalidade e à identidade essa etapa passou a despertar interesse dos governantes, agências multilaterais e empresários, pois foi lentamente expandindo-se pelo Brasil afora por meio de políticas públicas que buscassem englobar os sujeitos que estavam fora do processo educativo (Alves e Almeida, 2023, p. 4).

De acordo com Nosella (2024) o Ensino Médio é o momento em que os jovens estão configurando seus horizontes em termos de cidadania e de vida economicamente ativa. A experiência educativa, nessa fase, deve proporcionar o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que possibilitem a configuração desses horizontes.

Sabe-se que a presença e influência de um amplo setor médio da população sempre foram, e continuam sendo, tênues. Elite de um lado e povo de outro utilizam duas linguagens diferentes e antagônicas, acomodadas por políticas públicas de caráter populista (Nosella, 2024, p.5).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.31), sintetizam, com precisão, o ponto central deste debate histórico, ao afirmarem que é – neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (1)

Sobre o que acontece no Estado do Pará, Alves e Almeida (2023) ressaltam que os índices da Educação Básica em 2019, registram que das 356.274 matrículas, 90,1% estão concentradas nos espaços urbanos, indicando que grande parte dos sujeitos do campo ficam distantes desta etapa de ensino. É nesse sentido que o Sistema Modular de Ensino - SOME vem ganhando espaço cada vez mais no atendimento educacional para os jovens do interior da Amazônia Paraense.

Seguindo as colaborações de Reis e Rodrigues (2023) atualmente as escolas e professores(as) do Ensino Médio do estado do Pará, tem-se questionado, efetivamente, como se organizar e construir o planejamento curricular, que efetivamente tenha sentido útil para a formação dos nossos jovens, da E.J.A, da Educação do Campo, Educação integral e profissional. Vis-à-vis, a reforma do Novo Ensino Médio, com a ideia de protagonismo juvenil, da escolha conforme os interesses de estudantes, fortalecendo seu engajamento e protagonismo.



Entretanto, de acordo com a DCNEM/2017, o que norteia esses itinerários formativos são as demandas e necessidades do mundo contemporâneo. Por isso, é muito importante compreendermos os interesses antagônicos que circulam nesses discursos de formar o aluno autônomo, empreendedor de si.

Reis e Rodrigues (2023) atentam que essas propostas evidenciam que essa formação é exatamente aquela que está sujeita aos ditames do mercado de trabalho, sendo, portanto, o exercício do poder de escolha e de demandar as escolhas dos estudantes.

O que de fato percebemos é que o estudante, ao invés de ser protagonista da sua história formativa, acaba por se tornar um antagonista, pois resulta que fica fragilizado frente às determinações impostas pelo mercado de trabalho. Sob a égide da preocupação com a formação, ao estudante jovem é imposta a decisão de –escolher| uma formação mínima e restrita à determinação da lógica do capital. Um viés pernicioso demais para um jovem, que se vê pelas suas escolhas, responsabilizado pela sua formação, e sobretudo, pela sua competência ou incompetência (Reis e Rodrigues, 2023, 8).

Em síntese, essa organização curricular que tem sido feita com base nesse –protagonismo| se assemelha a atuação cênica, mascara a participação almejada, refere-se a uma aceitação do que está posto e não é construída pelos jovens, promovendo um ajustamento dos jovens e não a transformação da realidade social que os mesmos vivem (Reis e Rodrigues, 2023).

As tensões que estamos vivenciando nesse arcabouço de Diretrizes, Leis, Normas e Pareceres, situam-se numa pedagogia que privilegia uma cultura individualista, meritocracia e excludente (Reis e Rodrigues, 2023).

O Ensino Médio em geral apresenta diversas lacunas e dilemas, e no ensino que acontece nos territórios ribeirinhos, essa realidade atravessa uma forma muito específica de organização com o Sistema Modular de Ensino - SOME. De acordo com as narrativas expressas pelas jovens ribeirinhas entrevistadas, existem dois pontos importantes, pois a configuração do ensino público do campo nas ilhas tem se dado pelo SOME, que embora seja uma conquista da classe trabalhadora, também apresenta diferentes interesses sociais que refletem exatamente a forma e conteúdo com que essas crianças, jovens e adultos são expostas.

O SOME tem sido a única forma para que a classe trabalhadora alcance outros espaços formativos, como o ensino superior, técnico ou mesmo o mercado de trabalho. Entendemos assim, a importância de responder a essa dívida social para com a população, e a necessidade de atentar-se para a ampliação dos recursos disponíveis, a fim de criar condições de atendimento a toda a população (Alves e Almeida, apud Krawczyk, 2011, p. 755).

3. O SISTEMA MODULAR DE ENSINO E A FORMAÇÃO DAS JOVENS RIBEIRINHAS DO BAIXO TOCANTINS

Passamos agora para o objetivo de compreender como se dá o processo de escolarização do Ensino Médio nas regiões ribeirinhas do estado do Pará. As falas ecoam nesse espaço a materialidade da vida e caminhos que atravessam os sujeitos dos territórios da Educação do Campo do Baixo Tocantins. Identificamos, neste espaço, as falas das jovens ribeirinhas a partir do nome de seus territórios (Ilha do Capim, Rio Caripetuba, Rio Urucuri e Rio Merúu Açu)⁷.

O projeto educacional do ponto de vista da gestão pública tem se organizado entre as responsabilidades da gestão municipal e estadual. No que se refere à formação do Ensino Médio a educação de jovens, nosso objeto de estudo, o SOME – tem sido a alternativa pensada e organizada para atender esses estudantes.

O Ensino Médio que é ofertado pelo SOME, uma política pública educacional que foi estabelecida no Estado do Pará no ano de 1980, administrado pela Fundação Educacional do Estado (FEP), com o objetivo de ofertar o ensino escolar para os sujeitos que se encontravam excluídos do processo educativo.

Essa especificidade de ensino foi pensada para atender as regiões que não tinham o ensino regular, em particular, atender as demandas educativas da população nos territórios rurais na Amazônia paraense.

Em 29 de abril de 2014 o SOME passou a ser reconhecido como política pública educacional com a Lei nº 7.806, criada objetivando levar o Ensino Fundamental e principalmente o Ensino Médio para as localidades mais distantes para que os jovens pudessem estudar próximo do convívio de seus familiares, amigos, cultura e trabalho. No entanto, buscava-se não apenas a oferta, mas também almejava-se condições de acesso e permanência dos educandos no ambiente educacional (Alves e Almeida, 2023, p. 3).

⁷ Ilha do Capim e Rio Caripetuba, pertencem a região ribeirinha de Abaetetuba. Rio Merúu Açu, pertence a região de Igarapé-Miri

Conforme Rodrigues (2016) o SOME surgiu como medida experimental para ampliar a oferta dessa modalidade, porém no primeiro momento, foi constituído e pensado a partir da perspectiva de educação no espaço urbano, para que a classe trabalhadora mantivesse acesso ao espaço formativo. Ou seja, desde o início desse projeto, o SOME não manteve uma identidade para as comunidades do campo, mas se manteve direcionado à estrutura urbana.

A Lei do SOME, estabelece em seus objetivos e fins, essa preocupação:

Art. 4º O Ensino Modular terá os seguintes objetivos e fins:

I - Assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade;

II - Levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia;

III - Valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo;

IV - Garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;

V - Possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no Ensino Fundamental e Médio;

VI - Garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado (Pará, 2014).

Destarte, o SOME foi criado em um período que antecede a construção da Educação do Campo. E, efetivamente, o SOME, enquanto política pública, não dialoga com os paradigmas da Educação do Campo, justamente por ter sido quase que duas décadas antes de sua materialização no país, mas por sua implementação a princípio ter sido urbana, atendendo cidades que não dispunham de oferta do ensino médio (Rodrigues, 2016).

Contudo, o SOME apresenta um nível de qualidade insatisfatório, em especial, pela organização e infraestrutura precarizada pelo poder público e com falta de investimentos necessários. O cenário das escolas do campo na Amazônia Paraense mantém, na maioria das vezes, a ausência do poder público, o que eleva a responsabilidade das comunidades a organização deste espaço formativo. Seguindo as reflexões de Oliveira (2010, p.105), considerando os estudos em Belterra e Santarém no Pará:

[...] a pesquisa mostrou que o SOME traz em seu bojo dois aspectos antagônicos. Por um lado, é uma experiência fundada em um exercício teórico-metodológico que busca tornar mais efetivo o papel do aparelho escolar institucional no meio rural. Oportuniza àquelas populações a conclusão da Educação Básica mediante a oferta do Ensino Médio no contexto em que vivem. Tem mostrado que imprime mudanças



significativas na vida dos sujeitos pesquisados, como a inserção no mercado de trabalho e a ascensão à Educação Superior pelos egressos do Programa. [...]. Por outro lado, o SOME não vivencia aspectos informativos e formativos relacionados à produção local, seus conteúdos voltam-se à preparação para o vestibular e ao processo de urbanização. Abre novas expectativas de vida aos seus usuários, principalmente, a aspiração de cursar a educação superior e a busca de trabalho em áreas urbanizadas. Ou seja, o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, aspecto que em princípio o Programa se propunha a evitar.

Segundo Alves e Almeida (2023), muitas vezes, na região amazônica, as respostas que o Estado associa às demandas da sociedade têm-se demonstrado insatisfatórias, pois além de ficarem esquecidas, raramente, têm sido ofertadas o mínimo como infraestrutura material e pedagógica com qualidade e quantidade. Com isso, essa ausência reflete diretamente na qualidade do ensino ofertado as jovens ribeirinhas que tem no SOME a possibilidade de estudar o Ensino Médio em seu território, mas recebem uma educação precária em que os professores(as), muitas vezes para atuar precisam –fazer o que dá!, com o mínimo de insumos e estrutura inadequada. Conforme corrobora Rodrigues (2016, p. 76):

O espaço de funcionamento do SOME nas comunidades rurais do estado é, por sua vez e via de regra, constituído de salas de escolas municipais que são cedidas para as turmas modulares, nos horários em que estão ociosas, sendo denominadas –Escolas Polo!. Contudo, inexistente uma equipe gestora específica do SOME nas localidades de funcionamento. Assim, embora os alunos estudem em sua comunidade (ou em áreas vizinhas), são vinculados a uma –Escola Sedel, situada na cidade e responsável pelo atendimento das demandas pedagógicas administrativas em conjunto com as Unidades Regionais de Educação.

Em que pese o encontro das análises das falas das jovens ribeirinhas, o SOME acumula durante esse processo avanços e retrocessos, uma vez que se tornou peça-chave para o processo de escolarização da classe trabalhadora ribeirinha. Desse modo, é possível perceber que o SOME, mesmo com todas as contradições na qualidade de sua oferta, viabilizou a oportunidade para que elas pudessem concluir seus estudos na Educação Básica, pois a oferta nas comunidades ribeirinhas possibilitou que essas juventudes pudessem prosseguir para o Ensino Superior.

De acordo com as narrativas que seguem, é possível observar que:

[...] a escolarização foi dentro da ilha, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Estudei na igreja, estudei na sacristia da igreja, estudei em barracão, divididos por compensados. Aí em 2008 construíram a escola e passei para dentro da escola. E aí o SOME foi uma oportunidade única, porque se não fosse ele, eu teria que naquela época né, muito nova, ter ido para a cidade para poder estudar, se não sei nem se minha família iria deixar eu ter ido, ir para a cidade se não fosse o SOME. É, mas teve uma época que



eu lembro, tentaram me colocar para a cidade para estudar, mas não funcionou (risos) eu fui uma semana e depois não me acostumei, me levaram para casa para passar o final de semana, quando foi na segunda feira eu disse que não iria mais de jeito nenhum, tentaram, mas eu não me acostumava na cidade, eu era muito criança. Então minha trajetória acabou sendo toda ali, e foi marcada por muita dificuldade (Entrevistada da Ilha do Capim, 2022).

Estudei na Escola Sorriso de Maria, depois passei para o SOME, Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio, onde na questão do SOME nós não temos estrutura, nós estudávamos em um barracão com apenas divisórias de madeira. Tivemos inúmeras dificuldades, porque até estudar com água nos pés a gente estudou, porque não tínhamos como estudar na escola do município, porque a escola do município tem apenas três salas de aula. Então, foram momentos, foram dias que a gente passou de muita luta, mas que hoje a gente tem recompensa, porque quando eu terminei no Ensino Médio, logo eu fiz a prova do IFPA e consegui a aprovação no curso de Técnico de Segurança do Trabalho, em 2015 (Entrevistada do Rio Caripetuba, 2024).

Diante da exposição das falas sobre o processo de escolarização das jovens ribeirinhas, é possível analisarmos alguns pontos importantes que se aproximam no que diz respeito às dificuldades e contradições sobre o processo de escolarização nos territórios ribeirinhos. O conhecimento acessado nesta oferta deixa muitas lacunas, que não abarcam elementos que compõem a territorialidade das mesmas e menos ainda as suas condições de mulheres, ribeirinhas, provedoras do lar ou com famílias que tradicionalmente não consideram o estudo como prioridade.

O SOME, na maioria das comunidades, funciona em barracões ou em espaços cedidos pelas escolas do município. São algumas das dificuldades e limitações que atravessam a vida e o processo de escolarização das jovens ribeirinhas, muitas vezes, sem o mínimo de recursos, sem apoio de materiais, sem inovação tecnológica, sem recursos que possam garantir a efetivação do processo educacional.

Com isso, os prejuízos afetam diretamente a qualidade da educação da classe trabalhadora do campo. O SOME, em sua materialização, agrega preocupações, uma vez que não vem sendo desenvolvido de forma satisfatória.

Antes de ser implementado nos espaços ribeirinhos, os estudantes que tinham como objetivo dar prosseguimento a seus estudos precisavam percorrer longas distâncias, entre o campo e a cidade, já que o Ensino Médio só era ofertado nos espaços urbanos.

É importante ressaltar para que o SOME possa funcionar nos territórios rurais é preciso manter convênios entre a Secretaria do Estado e os municípios, conforme

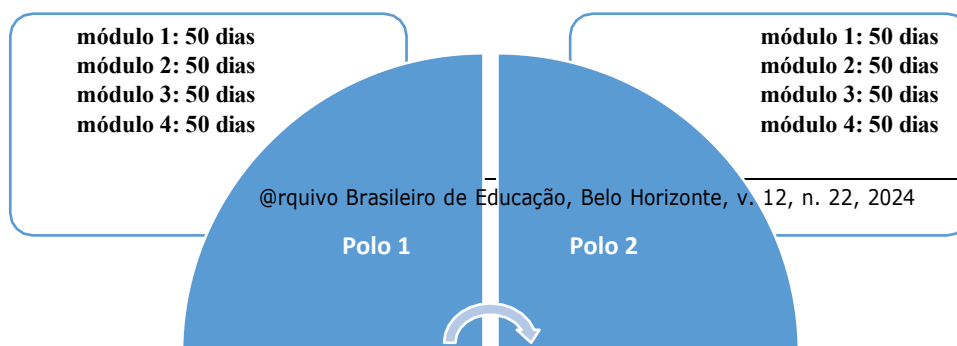
estabelece a Lei 7. 806/2014, e nesse sentido há problemática, pois muitas vezes os representantes municipais argumentam que tal atribuição é de competência prioritária do governo estadual, e por outro lado o governo estadual alega que sem as contribuições efetivas dos municípios não há como chegar às localidades mais longínquas da Amazônia Paraense (Rodrigues, 2016, Alves e Almeida, 2023).

Nesse sentido, Alves e Almeida (2023) observam que há interesse do estado em transferir essa responsabilidade aos municípios quando faz menção ao regime de colaboração, pois alguns estudos apontam que a colaboração entre as partes, não tem sido materializada de fato, as responsabilidades são atravessadas entre uma esfera e outra.

Em relação a estrutura, o SOME é organizado da seguinte forma, seguindo os estudos de Rodrigues (2016): o funcionamento do SOME é organizado em circuitos. São conceituados a partir do parágrafo 4º do artigo 8º da Lei: –Para fins desta Lei, denomina-se circuito o conjunto de localidades em que o professor deverá atuar durante o ano letivo, devendo na composição do mesmo priorizar o município e a URE em que o professor estiver lotado.¶

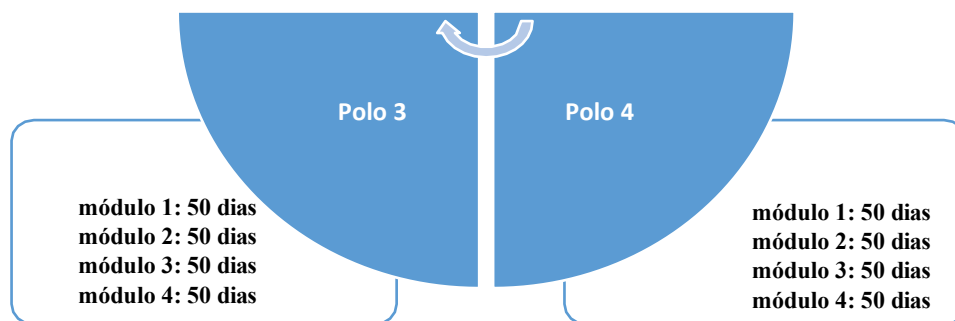
Segundo Rodrigues (2016) cada circuito mantém a composição de quatro localidades/polos, onde os professores e professoras atuam em forma de rodízio, ministrando os blocos de disciplinas, com 40 horas semanais. O ano letivo é composto com duzentos dias, que são divididos em quatro módulos de cinquenta dias cada, sendo o funcionamento simultâneo nas quatro localidades que constituem o circuito. Podemos compreender com a figura que segue:

Figura 1 – O circuito do SOME



Fonte: Rodrigues, 2016.

É notório perceber que o SOME é uma representação daquilo que podemos definir como: fragmentação da formação humana, pois nesse viés a escola torna-se receptáculo da lógica reprodutora capitalista. Apesar de sua constituição ser modular,



a realidade desse sistema fica distante das demandas e necessidades que versam as vidas ribeirinhas. Podemos pontuar isso através das reflexões de Sacramento, que dispara em sua pesquisa sobre a política de Ensino Médio Modular no Pará em 2018, que embora o SOME seja uma importante política pública paraense direcionada aos alunos do campo,

Ainda assim sofre com os descasos por parte do governo que trata a educação com políticas mínimas, pois o Estado reduz os seus gastos públicos com a educação, não possibilitando em dá uma assistência no que diz respeito a estrutura física e suporte didático, técnico e pedagógico como requisitos básicos de formação do aprendizado para os jovens em consonância com as determinações legais vigentes (Sacramento, 2018, p. 161).

De acordo com os dados presentes no documento de Mensagem do Governo do Estado do Pará à Assembleia Legislativa (2018) sobre a Educação, em 2017 foram matriculados 321.304 no Ensino Médio, sendo que 35.053 alunos vinculados ao SOME, matriculados em 1.485 turmas e distribuídas em 422 localidades de 97 municípios, estando presente em todas as regiões de integração, sendo presente o número 1200 professores.

Nesse sentido, há uma observação que já iniciamos, de que o SOME mantém sua importância, bem como as suas limitações. Para tanto, é preciso reconhecer na verdade o Ensino Médio para a classe trabalhadora do interior da Amazônia Paraense



enfrenta uma série de dificuldades para que os jovens sejam formados. Há nesse sentido as contradições que estão relacionadas ao acesso de qualidade ao conhecimento elaborado, aqui elencamos o conhecimento escolar, não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como uma relação de integração com a realidade e da transformação da mesma. O SOME em sua operacionalização traz preocupações referentes à questão da qualidade da educação, por outro lado é a possibilidades de muitos jovens ter acesso ao território do saber.

Conforme podemos seguir observando nas narrativas:

Sofria muito, mesmo sendo próximo de casa, porque tinha lançante⁸, tinha chuva. Naquele tempo, a gente não tinha barqueiro. Então, geralmente, ou a gente ia atravessando por cima da água ou a gente ia de casco. Era sujeita a todo tipo de situação, mas eu era bem feliz, mas tinha dificuldades...
O Ensino Médio foi drástico, literalmente! Sistema SOME, meu Deus do céu. O papai tava ligando pra mim que queria que eu pegasse minha irmã pra colocar pra estudar, mas eu não tenho como fazer isso. Então, a gente vê muita deficiência no Ensino Médio devido ao SOME. A minha irmã, quando ela estuda muito, duas vezes na semana, três no máximo, no máximo. Eu tava lá e eu falei: mulher, o que é que tu vais aprender?
Não tem nada de inovação, sabe? Que a gente tá estudando na Educação do Campo pra inovar esse ensino, levar em consideração a realidade do aluno, mas a gente vê que eu acho que tá muito longe ainda de alcançar isso (Entrevistada do Rio Merú Açu, 2023).

Conforme podemos observar nas narrativas das jovens, existem dificuldades para chegar até o espaço escolar ou mesmo para se manter em uma estrutura precária, como barracões, igrejas, muitas vezes, sem alimentação, sem a condução para chegar até a escola e afins.

Tão logo, a emergência social e educativa que se faz no âmbito da Educação do Campo enquanto luta de classes é sem dúvida inquestionável. Portanto, compreende-se o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e o SOME, como parte desta luta e como conquista dos movimentos sociais do campo (ribeirinhos, assentados, caiçaras, etc.) Ou seja, em torno da história da Educação do Campo, há um movimento de profunda luta por direitos dos povos do campo, dentre eles ribeirinhos e ribeirinhas que fazem parte desse universo dialético.

As análises das falas das jovens ribeirinhas, bem como as referências legais supracitadas põem em evidências que as orientações e regulamentações que fundamentam o funcionamento do Ensino Médio – têm apontado cada vez mais para a necessidade de reconhecer as especificidades das populações do campo e suas formas

⁸ Esse termo diz respeito ao movimento da água.



distintas de vivência e socialização em seus espaços/tempos característicos (Rodrigues, 2016, pp.78-79).

Muita gente, muitos amigos, muitas primas minhas, daquela época que eu considerava como primas, elas desistiram de estudar exatamente devido às limitações, às dificuldades que a gente tinha, né? Mas a gente permaneceu, eu e as minhas irmãs continuamos estudando [...] muito nessa época, porque nós tínhamos dificuldade de falta de professores, de greve na escola, muitas limitações, e não vestibular como o Enem, que tem ali uma certa... certeza que eu não conseguia passar, exatamente porque a gente tinha muitas limitações em relação aos conteúdos, as disciplinas e tudo mais (Entrevistada do Rio Urucuri, 2024)

As jovens ribeirinhas entrevistadas são oriundas de grupos sociais de baixa renda, que habitam espaços rurais, muitas vezes, esquecidos pelo poder público; dependem do ensino precário nas escolas do campo, sem estrutura, sem investimentos, e, muitas vezes, têm que fazer um trajeto de horas de caminhada a pé, ou de transporte em barcos, até chegar ao espaço escolar. E, é essa mesma juventude que sonha com um emprego bom, com condições de vida melhores para suas famílias, e que, por meio da educação, da formação universitária, acreditam ser possível.

Apesar das adversidades, essa estrutura de ensino do SOME, vai sendo lentamente definido como principal alternativa para os sujeitos do campo terem acesso ao Ensino Médio. Entendemos a importância que mantém o Estado em responder a essa dívida social com as populações ribeirinhas, e portanto, a necessidade de promover a ampliação dos recursos financeiros, pedagógicos e didáticos, além de situar condições nas políticas públicas que integrem a resolução de problemas às desigualdades educacionais. (Alves e Almeida, 2023)

Em síntese, é necessário superar a visão da educação fragmentada, reducionista estabelecendo a relação entre educação e prática social, considerando o contexto social, político e histórico. Como exposto a seguir

Por isto é necessário pensar a educação a partir da sua determinação, isto é, das contradições sociais que delimitam as possibilidades e limites da produção e sistematização, apropriação e difusão do saber pelas diferentes classes, nas diferentes conjunturas de correlação de suas respectivas forças sociais. [...] a educação deve ser pensada em relação a questão da elaboração e apropriação de um saber social (Grzybowski, 1986. p.49).

Via de explicação e diálogo com esse módulo de formação por onde passaram as jovens ribeirinhas, o Ensino Médio ofertado pelo SOME, em síntese:



Em nossas reflexões sobre a Educação do Campo, o Ensino Médio modular no caso estudado, reflete o entendimento de que as escolas de Ensino Médio se constituem em espaços no campo, isoladas, sem identidade e estrutura operacional, realidade que a pesquisa constatou ao identificar professores e estudantes com poucos recursos infraestruturais e pedagógicos, tentando garantir o mínimo de repasse de conteúdos, pois não há com quem se possa realizar o diálogo em relação à gestão, tão pouco do processo pedagógico (Rodrigues, 2016, p.34).

Essa tônica que se situa a própria luta da Educação do Campo, apesar de termos o SOME sendo implantado no estado do Pará, antes mesmo da própria Educação do Campo, não podemos considerá-lo como uma política pública para essa especificidade.

As problemáticas expostas nas falas das egressas se encontram com os estudos de Rodrigues (2016), Alves e Almeida (2023) e Oliveira (2010) em que concordamos que um dos maiores desafios nessa modalidade de ensino, ainda se encontra na ausência de garantia de um ensino de qualidade aos alunos(as) do campo, o que tem tornado cada vez mais desigual e perversa a oferta do Ensino Médio para os filhos e filhas da classe trabalhadora do Baixo Tocantins.

Nesse processo mantemos e discordando dessa perspectiva dominante de escolarização para as classes subalternas, a educação deve ser compreendida enquanto desenvolvimento de potencialidades e apropriação do saber social. Como discorre Alves e Almeida (2023), trata-se de buscar conhecimentos e habilidades que valorizem uma melhor compreensão da realidade, da história e elevem a capacidade de compreender os problemas econômicos, políticos e culturais da sociedade.

É preciso defender um ensino integrado à ações coletivas, pois só assim é possível expandir a formação humana e as lutas contra os projetos multimilionários da Cargill, que também acabam influenciando as dificuldades para acesso e permanência das escolas no contexto ribeirinhos. As ações de lutas e resistências, que também ocorrem nesse contexto, são necessárias para que as vidas dessas pessoas sejam mantidas para que seu alimento, a água, o pescado, a história e a sua ancestralidade sejam mantidas. Afirmamos não ter sido fácil, mas tem sido possível alinhar a educação às lutas das jovens mulheres ribeirinhas do Baixo Tocantins, em especial, a partir e com a formação na Licenciatura em Educação do Campo.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação das jovens ribeirinhas tem sido atravessada por um manancial de dificuldades tais quais as que margeiam os rios da região tocantina. Por si só, os processos de escolarização de mulheres no Brasil, são permeados pela marca histórica do patriarcado e, do pronto de vista geral, não estão voltadas para o atendimento das demandas da classe trabalhadora, das pessoas pobres e que vivem em situações de pobreza ou extrema pobreza. Não seria diferente pensar que as políticas públicas para a Educação do Campo seriam de outro modo, favoráveis as pessoas que ocupam tais territórios.

Torna-se imprescindível falar e ouvir mais essas pessoas, para que possamos compreendê-las em sua heterogênea e complexa diversidade, em suas lutas e em seus espaços/territórios de saberes e conhecimentos.

O conhecimento que tem se constituído por meio da matriz curricular do SOME, apresenta fragilidade e alguns dilemas que não estão sendo concretizados, tais como falta de estrutura adequada, os investimentos são reduzidos, o corpo docente muitas vezes não atende à demanda das escolas de ensino médio dos territórios ribeirinhos, além disso, há ausência de formação de professores (as) para atuar no campo.

Por outro lado, o SOME tem sido crucial para as mudanças na vida e organização, em específico, para as jovens ribeirinhas do Baixo Tocantins: Abaetetuba e Igarapé-Miri. As mudanças são significativas e precisam ser reconhecidas como espaços de lutas e conquistas das populações ribeirinhas, pois o SOME é para muitos jovens a única forma escolar de continuar os estudos e assim poder ter acesso à Universidade.

Um dos grandes desafios para que essa materialização ocorra, dá-se muito sobre a formação e conteúdo escolar. As jovens ribeirinhas entrevistadas argumentam sobre o processo de escolarização e de como ocorreu em seus territórios até a inserção na Universidade no Curso de Educação do Campo. Aprioristicamente são dados que se inserem nos processos de escolarização de mulheres pobres, que vivem no campo – seja nos territórios rurais, assentamentos, espaços de quilombos e na ribeirinha – neste caso.



Dialogando com as jovens ribeirinhas, percebemos nas falas esse descontentamento, revolta e insatisfação pela falta de assistência por parte do poder público para preservar e constituir a qualidade da educação ribeirinha. Além dos desafios diversos que elas enfrentaram para concluir o Ensino Médio no SOME, há também todo o desconforto para chegar até as salas de aula, que são muitas vezes, situações arriscadas e desumanas.

Portanto, para compreendermos os processos formativos que fazem parte as jovens ribeirinhas em seus territórios é preciso apresentar o diálogo com as partes que integram a vida, a formação e transformação delas. Por isso, a formação na LEdoC apresenta-se como ponto muito importante para mudar essa realidade nas escolas do campo da Amazônia Paraense. A LEdoC se materializa e se emancipa nessa contínua luta de transformação e resistências.

As lutas pelos territórios da/na Amazônia mantêm-se em constante movimento entre os povos das águas, das terras e das florestas, que trabalham e resistem de modo coletivo e, muitas vezes, individual, para se contraporem aos projetos desumanos que subtraem, cada vez mais, a vida, a força, o alimento dos povos e seus saberes. Não há como escrever e pesquisar sobre algo tão real e necessário, sem que as vozes desta pesquisa também possam denunciar o que efetivamente acontece nesse campo de disputas.

Nesse cenário, O SOME entre limitações e contradições, tem contribuído para a formação e resistências das jovens ribeirinhas, no contexto regional da Amazônia Tocantina, o que reflete na construção de possibilidades para ocupar outros territórios do saber, inclusive chegar até a Universidade. As jovens ribeirinhas, egressas da LEdoC, ocupam diferentes espaços formativos, profissionais e sociais e isso resulta nas possibilidades de enfrentamento aos projetos do capital que avançam e destroem veemente a cultura, a identidade, o alimento, as conquistas individuais e subjetivistas desta fração da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, João P. ; ALMEIDA, R. **O ensino médio na Amazônia: O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no contexto ribeirinho.** Revista Interfaces da Educação. Paranaíba, V. 14, N. 41, p. 30 a 49, ano 2023.



ARAUJO, R. L.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, G. P. O ensino integrado como projeto político de transformação social. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 161-186, jan./abr. 2014.

AZEVEDO, Grazielle de Assunção. **Juventudes ribeirinha e quilombola na FADECAM/UFPA: histórias e projetos de vida**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo - FADECAM da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e a Resolução CEB nº 04/2010.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Col. 1, p. 27.833

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 2011. BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 29 nov. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2005.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS. **Relatório “O perfil socioeconômico e ambiental das regiões de integração”**. [Belém, PA]: FAPESPA, 2020.

GIMONET, J.-C. Da experiência pedagógica à alternativa educativa. In: BAUER, Carlos. *et al.* (org.). **Texto produzido para o VIII Colóquio de Pesquisa em**



Instituições Escolares: pedagogias alternativas. UNINOVE-SP..
Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves. Gênero e formação docente: análise da formação das mulheres do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. 2019. 383 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022. Disponível em :<www.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2024.

KRAWCZYK, N. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.** Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>>.

MOLINA, M; MARTINS, Maria de Fátima. (orgs). **Formação de Formadores:** reflexões em Educação do campo no Brasil. 1ed. Belo Horizonte: Autentica, 2019.

MOLINA, M. C; ANTUNES- ROCHA, Maria Isabel. **EDUCAÇÃO DO CAMPO:** história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronea e o Procampo. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MOLINA, M. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017.

MALHEIRO, Bruno. Et al. Horizontes Amazônicos: para pensar o Brasil e o mundo. 1 ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021.
NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: pauta para debate.** REVISTA TRABALHO NECESSÁRIO V.22, nº48, 2024 (maio-agosto).

OLIVEIRA, R. M. **Elementos administrativos e pedagógicos do SOME na percepção de seus autores.** 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

PARÁ(Estado). Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014-Regulamentação e funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino –SOME. Diário Oficial do Pará, Belém (Pa), 30 abr. 2014, Cad. 1, pp. 5-6.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Documento Base do Plano Estadual de Educação. Belém, 2015.

PARÁ. Mensagem do Governo do Pará à Assembleia Legislativa. Governador Simão Robson Oliveira Jatene. Belém: Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças, 2018.

RODRIGUES, João M. P. **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. Dissertação (Mestrado em



Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

REIS, P. S.; RODRIGUES, D. do S. Modelo de flexibilização curricular e reforma do Ensino Médio. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–26, 2023.
DOI:10.5212/OlharProfr.v.26.22054.070. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/22054>. Acesso em: 15 agost. 2024.

SANTOS, J. **Licenciatura em Educação do Campo e Território Ribeirinho**: desafios e potencialidades para a formação de educadores para a resistência na Amazônia. Tese (doutorado em Educação) Universidade de Brasília: 2020.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Campus Universitário de Abaetetuba. **[Plano pedagógico do curso Educação do Campo**: PPC atual 2016-2019. Abaetetuba, 2016a].
Disponível em: <http://fadecam.ufpa.br/images/anexos/PPC%20Edu.%20Campo%20atual.pdf>. Acesso em: 24 maio 2019.

Sobre as autoras

Larissa de Nazaré Carvalho de Aviz

Doutoranda em Educação, pela Universidade de Brasília, linha de pesquisa Educação ambiental e Educação do Campo. Mestre em educação- linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais- Universidade Federal do Pará 2014/2016. Especialista em Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental- Universidade Federal do Pará 2012/2013- Especialista em Atendimento Educacional Especializado /Unicesumar. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia-Universidade do Estado do Pará, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre trabalho e educação- GEPE/ UFPA desde 2012. Integrante e colaboradora no grupo de estudos e pesquisa sobre Gestão, Trabalho e Educação Carcerária - GEPGTEC- UEPA, desde 2012. Professora da Universidade do Estado do Pará, campus universitário de São Miguel do Guamá. Associada ANPED. Tenho experiência na área de educação, com ênfase em educação do campo, trabalho e educação, saberes sociais, ensino médio, juventudes, didática.

Email: larissaviz@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5255-545X>

Mônica Castagna Molina

Pós-Doutora em Educação pela UNICAMP (2013). Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB), do Programa de Pós-Graduação em Educação e do

Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural. Diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, da FUP-UnB, de 2006 a 02\2022. Foi Coordenadora da Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, do PPGE-UnB, de 2014-2020. Líder (2014-atual) , do Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico-Dialético e Educação, cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq. Coordena atualmente o Eixo 7, que congrega 15 universidades públicas que pesquisam Educação Superior do Campo, como parte da pesquisa Políticas, gestão e direito à educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção vinculada à Rede Universitas. Coordenou a Pesquisa Educação do Campo e Educação Superior: Uma Análise de Práticas contra-hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte (2013-2017), financiada pela CAPES. Coordenou a II Pesquisa Nacional da Reforma Agrária, financiada pelo IPEA, em 2013-2016. Coordenou a Pesquisa Acesso ao ensino superior: métodos e processos de formação de professores nos sistemas universitários de Cuba e do Brasil, vinculado ao Projeto de Cooperação Internacional entre o Brasil e Cuba, financiado pela CAPES no período de 2010-2014. Implementou e coordenou o curso de Licenciatura em Educação do Campo, da FUP\UnB, de 2007 a 2011. Coordenou a Pesquisa "A educação Superior no Brasil (2000-2006): Uma Análise Interdisciplinar das Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro", financiada pelo Observatório de Educação da Capes, envolvendo uma rede de universidades. Coordenou o PRONERA e o Programa Residência Agrária. Participou da I Pesquisa Nacional da Reforma Agrária (I PNERA) em 2003-2004. Seus estudos e pesquisas concentram-se principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Formação de Educadores, Políticas Públicas, Reforma Agrária, Desenvolvimento Sustentável.

Email: <mailto:mcastagnamolina@gmail.com>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9901-9526>

Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo

Doutorado (Sanduíche) em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA/2012) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/ 2009), com Pós Doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/2016), Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA/2006), especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Pará (UEPA/2005). Especialista em Educação e Informática pela Universidade Federal do Pará (UFPA/1996). Graduação em Pedagogia pela União das Escolas Superiores do Pará (UNESPa/1990). Coordenadora do Campus X - Universidade do Estado do Pará/Igarapé Açu (até junho de 2013). Presidente do Conselho Municipal de Educação de Igarapé Açu (até Junho de 2013). Pesquisadora da Universidade do Estado do Pará/UEPA, onde é líder do GEPGTEC Grupo de estudos e pesquisa sobre



gestão, trabalho e educação carcerária (CNPq), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação e do OBSERVE - Observatório de gestão escolar/UFGA. Coordenadora do PIBID Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (versão: 2012, 2014, 2018, 2020, 2022 concluídos). Pesquisadora PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (versão 2016/2017, 2019/2020, 2020/2021, 2021/2022, 2022/2023 encerrados). Concursada na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) Técnica em Assuntos Educacionais - atuando como Coordenadora Pedagógica no Ensino Médio. Concursada na Universidade do Estado do Pará (UEPA) docente, atuando como Professora Adjunta do Ensino Superior. Assessora de Interiorização da Universidade do Estado do Pará (Jul. 2013 a 2017). Vice Diretora Regional ANPAE/NORTE (2017/2019). Membro da CDH - Comissão de Direitos Humanos/OAB-PA (desde 2019 -). Possui experiências consolidadas nas áreas de Educação e Ciências Humanas, com ênfase em Gestão Escolar, Planejamento, Administração, Coordenação de Unidades e Sistemas de Educacionais, Avaliação Institucional e de processos escolares e, Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. No campo da Pesquisa, do Ensino e da Extensão - atuo com as temáticas: Gestão da Educação Básica, Trabalho e Educação, Práticas Pedagógicas, Gestão Educacional, Didáticas, Educação no Cárcere, Educação de Jovens e Adultos, Pedagogias em Ambientes Escolares e Não Escolares. Associada ANPED e ANPAE. Ocupante da cadeira de nº4 da Academia de Letras do Brasil/ALB-SMG/ São Miguel do Guamá.

Email: auxiliadoramaues@uepa.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0760-7070>

Tramitação:

Recebido em: 29/09/2024

Aprovado em: 31/12/2024