

**O SISTEMA DE
ORGANIZAÇÃO MODULAR
DE ENSINO (SOME) EM
BREVESPA: HISTÓRIA,
MEMÓRIA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - 1980**

**THE MODULAR TEACHING ORGANIZATION SYSTEM (SOME) IN BREVES-
PA: HISTORY, MEMORY AND TEACHER EDUCATION - 1980**

Ciências Humanas • 09/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778095282](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778095282)

Enil do Socorro de Sousa Pureza¹

RESUMO

Este estudo investigou a implantação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no município de Breves, arquipélago do Marajó/PA, durante a década de 1980, tomando a criação da Escola Odízia Corrêa Farias como lócus de estudo. O objetivo central foi analisar de que maneira esse modelo educacional alternativo respondeu à histórica exclusão do ensino médio no interior amazônico, bem como avaliar os seus efeitos na formação de professores e no desenvolvimento educacional regional. A pesquisa é de natureza qualitativa e lastro histórico. Utiliza a metodologia da História Oral, mediante a análise de entrevistas com egressos do curso de magistério. Os resultados indicam que o SOME se configurou como uma solução logística e política viável para um contexto de isolamento geográfico e expansão da economia madeireira, operacionalizando-se por meio de módulos concentrados, professores itinerantes e uso de espaços comunitários adaptados. Portanto, embora as precariedades infra estruturais, o sistema cumpriu um papel importante na expansão do acesso à educação e na interiorização da formação de professores, deixando um paradoxo educativo que conjugou inclusão e precariedade - marca ainda presente na educação amazônica.

Palavras-chave: Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME); História da Educação; Ensino Médio; Memória; Breves.

ABSTRACT

This study investigated the implementation of the Modular Teaching Organization System (SOME) in the municipality of Breves, Marajó archipelago/PA, during the 1980s, taking the creation of Escola Odízia Corrêa Farias as the study locus. The main objective was to analyze how this alternative educational model responded to the historical exclusion of secondary education in the Amazonian

interior, as well as to evaluate its effects on teacher education and regional educational development. The research is qualitative and historically based. It uses Oral History methodology, through the analysis of interviews with graduates of the teaching program. The results indicate that SOME was configured as a viable logistical and political solution for a context of geographic isolation and expansion of the timber economy, operating through concentrated modules, itinerant teachers, and the use of adapted community spaces. Therefore, despite infrastructural precariousness, the system played an important role in expanding access to education and in the interiorization of teacher education, leaving an educational paradox that combined inclusion and precariousness – a mark still present in Amazonian education.

Keywords: Modular Teaching Organization System (SOME); History of Education; Secondary Education; Memory; Breves.

INTRODUÇÃO

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) constitui uma das experiências mais singulares e duradouras da história da educação na Amazônia paraense. Inicialmente, surgiu como uma resposta pragmática aos desafios logísticos e à carência de professores no interior da região, sendo que essa proposta se caracterizou pela oferta de ensino médio em regime de módulos concentrados, com professores itinerantes e utilização de espaços comunitários. No contexto de produção de conhecimentos da história da educação na Amazônia marajoara, o presente artigo tem como objetivo analisar a implantação desse sistema no Município de Breves, localizado no Arquipélago do Marajó, durante a década de 1980, período de intensas transformações socioeconômicas impulsionadas pelo ciclo da madeira.

Para o alcance desse objetivo, vale destacar a criação da Escola Odízia, segunda instituição de Ensino Médio em Breves, que não pode ser dissociada da lógica do ensino modular. Sua gênese - inicialmente como um curso de Magistério oferecido em módulos com professores vindos de Belém - é, na prática, a materialização dessa tipologia educacional em ação. Dessa forma, a escola é, portanto, o lócus para se compreender os mecanismos, os desafios e os significados da implantação do modular em escala local. Além disso, a demanda reprimida - expressão recorrente nas narrativas dos entrevistados - por ensino médio encontrou nesse modelo a única via de atendimento viável à época.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo geral analisar o processo de implantação do Sistema de Organização Modular de Ensino em Breves-PA, tomando a criação da Escola Odízia como espaço desse processo. Como objetivos específicos: contextualizar o surgimento do SOME no âmbito das políticas educacionais nacionais e das especificidades regionais da Amazônia; analisar sua operacionalidade em Breves, com base nas memórias dos sujeitos envolvidos que fizeram parte da Escola Odízia; e, por fim, discutir o impacto dessa oferta na formação de professores de nível médio e no desenvolvimento educacional do município.

A justificativa para essa investigação reside na necessidade não só de estudar essa etapa da educação básica, mas também como um fenômeno social e histórico enraizado na realidade amazônica. Embora a produção acadêmica sobre o sistema tenha crescido (Brayner, 2013; Rocha, 2018; Rodrigues, 2025), estudos detalhados, baseados em fontes orais, são fundamentais para capturar a experiência vivida pelos seus protagonistas. Assim, registrar e analisar as memórias se tornam necessárias para

compreender como uma política educacional de larga escala foi apropriada e ressignificada localmente.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem histórica, pautada na História Oral (Portelli, 2016). Consequentemente, a análise do conteúdo das entrevistas será realizada à luz do referencial teórico sobre memória (Halbwachs, 2006; Bosi, 1994) e dos estudos críticos sobre a temática pesquisada e a história da educação na Amazônia.

Este artigo encontra-se estruturado, além desta introdução, em mais quatro seções. Na sequência, apresenta-se a revisão da literatura, com foco na gênese e características do objeto estudado. Posteriormente, o tópico seguinte detalha a metodologia. Em seguida, a análise e discussão dos resultados serão organizados em eixos que articulam a trajetória do SOME com a história da Escola Odízia Farias. Por fim as considerações finais sintetizam as contribuições do estudo sobre a experiência modular em Breves.

REVISÃO DE LITERATURA

A desafiadora configuração geopolítica e sociocultural da Amazônia brasileira sempre representou uma apropriação estrutural para a consolidação de políticas públicas de educação na região. Caracterizada por sua vastidão territorial, dispersão populacional ao longo de extensas redes hidrográficas e dificuldades logísticas históricas, a região, portanto, demandava soluções educacionais que transcendessem os padrões convencionais urbanocêntricos.

O modelo tradicional de ensino, fundamentado na fixidez institucional de escolas com infraestrutura permanente e calendários escolares rígidos, demonstrava clara inadequação frente

à realidade ribeirinha, extrativista e rural, espalhada ao longo da Amazônia. Foi justamente neste contexto de exclusão educacional histórica que emergiu, como resposta prática e necessária, o SOME, uma política educacional do Pará, iniciada em 1980 pela Fundação Educacional do Pará (FEP), que utiliza um modelo itinerante e modular de aulas intensivas. O projeto visa garantir o acesso ao ensino fundamental e médio em comunidades rurais e de difícil acesso no interior do estado.

A produção acadêmica sobre o tema, incluindo trabalhos acadêmicos como os de Brayner (2013), Sarraf (2015), Rocha (2018) e Rodrigues (2016), complementada pelas pesquisas recentes de Costa (2024), Alves e Almeida (2024), Silva (2024), Ramalho e Sá (2024), Souza *et al.* (2021) e Cabral *et al.* (s.d.), além das publicações institucionais da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA, s.d.), permite reconstituir com rigor acadêmico e documental o processo de formação deste sistema.

Esta revisão de literatura concentra-se especificamente no período formativo do SOME, partindo do entendimento de que a análise das origens e consolidação inicial da modalidade modular é fundamental para desvendar seus desenvolvimentos posteriores, permanências estruturais e transformações ao longo das décadas subsequentes. Ademais, o recorte temporal até o final dos anos 1980 possibilita focar nos elementos fundacionais do sistema, anteriormente às grandes transformações que marcariam o cenário educacional nas décadas seguintes.

A gênese dessa proposta de instrução formal está intrinsecamente vinculada ao contexto mais amplo das reformas educacionais implementadas durante o regime militar brasileiro (1964-1985).

Período histórico efetivamente marcado por transformações na educação nacional, orientadas por uma perspectiva tecnicista e alinhadas aos objetivos de desenvolvimento propostos pelo governo militar.

A Lei da Educação Nacional nº 5.692/71 representou um marco nesse processo, ao estabelecer a profissionalização compulsória para o ensino de 2º grau – equivalente ao atual ensino médio. Esta legislação, conforme detalhadamente analisada por Brayner (2013), instituiu um modelo curricular centralizado e fortemente orientado por lógica urbanocêntrica e industrial, visando supostamente adequar a força de trabalho às demandas de projeto de desenvolvimento econômico nacional.

A imposição deste modelo uniformizante às regiões periféricas do país, particularmente à Amazônica, revelou-se profundamente problemática. Conforme demonstram Alves e Almeida (2024) em análise sobre o ensino médio na Amazônia, a tentativa de implementar ensino técnico-profissionalizante de base urbana em comunidades ribeirinhas e rurais mostrou-se completamente inadequada. Isso porque não existiam nas comunidades amazônicas a infraestrutura física, os professores especializados, os equipamentos necessários, nem mesmo mercado de trabalho local que justificasse as habilitações profissionais propostas pela legislação. Dessa forma, a dissonância entre legislação nacional e condições locais criou um vácuo político-pedagógico que exigia soluções adaptativas urgentes.

Foi nesse contexto de contradição que a modalidade modular começou a ser visualizada por gestores estaduais como possibilidade viável para conciliar, ainda que tensionadamente, as

exigências legais nacionais com as possibilidades reais de oferta educacional na região. Como observa Silva (2024), a opção pelo regime modular representava uma solução paradoxal: nascia como adaptação regional necessária à diretriz nacional profundamente centralizadora. Era, de certa forma, resposta à incapacidade do modelo padrão de atender especificidades amazônicas, mas resposta que carregava consigo marcas do contexto autoritário que a gerou.

O Estado do Pará se destacou como pioneiro na sistematização e implementação em larga escala do SOME na Amazônia. As pesquisas indicam que, de acordo com o que mostra Oliveira (2010), o Sistema Modular surge no princípio da década de 1980 com a finalidade de atender as comunidades do interior do Pará que não recebiam a oferta de ensino regular, particularmente o ensino médio (Rodrigues, 2016).

[...] originou-se da elaboração e execução da antiga Fundação Educacional do Pará (FEP), que desde o final da década de 70 e início da década de 80 do século passado ficava responsável pela gerência do ensino superior e ensino de 2º grau. Através da pressão de alguns setores políticos, principalmente, neste momento de 12 prefeitos, a instituição começa em fase experimental, a implantação deste projeto especial, a partir do dia 15 de abril de 1980, por 04 municípios que são os seguintes: Curuçá, Igarapé-Açu, Nova Timboteua e Igarapé-Miri, sendo regularizado pela resolução nº 161 de 03 de novembro de 1982, do Conselho Estadual de Educação. (Prestes, 2022, p. 44-45).

A escolha geográfica não foi aleatória, afinal: a região apresentava população ribeirinha, forte dinâmica fluvial e histórico de mobilizações sociais por educação, fatores que, combinados, tornavam o problema do acesso ao ensino médio particularmente premente.

O sistema foi concebido com base em pilares operacionais claramente definidos para superar barreiras geográficas e logísticas da região. Estes pilares incluíam periodicidade concentrada em módulos, itinerância docente e utilização de infraestruturas adaptadas e espaços comunitários. Cabe destacar que cada elemento merece análise detalhada, pois constitui a essência do modelo modular tal como concebido em sua fase inicial.

A lógica dessa proposta formativa sempre foi o regime de módulos concentrados. As disciplinas do currículo eram ministradas de forma intensiva em tempos ou módulos de estudo, com duração média de 30 a 40 dias. Esta concentração não era aleatória, mas, ao contrário, estrategicamente planejada para sincronizar-se com ciclos hidrológicos e econômicos da região. Conforme descrições de Rodrigues (2016), os módulos eram calendarizados para coincidir preferencialmente com períodos de vazante dos rios, quando o nível das águas baixa, e as atividades agrícolas e extrativistas diminuem sua intensidade e a navegação fluvial torna-se mais segura e previsível. Essa sincronização com os ritmos da natureza representava uma inovação na organização do tempo escolar. Diferentemente do calendário civil padronizado do modelo urbano, o ano letivo do SOME era moldado pelo pulso das águas e ciclos produtivos locais. Como observa Souza *et al.* (2021), a adaptação ao calendário natural era, simultaneamente, grande virtude e fonte de vulnerabilidade.

Por um lado, permitia que jovens pudessem estudar sem abandonar completamente atividades econômicas familiares; por outro, tornava o sistema dependente de condições naturais nem sempre previsíveis. Nesse sentido, em inversão completa do modelo tradicional, era o professor quem se deslocava até o aluno, e não o contrário.

O relato de memórias abrange vários aspectos da experiência vivenciada pelos professores do sistema modular, que deixavam suas vidas e famílias para trás e embarcavam com malas e livros num projeto 'ímpar' na história da educação brasileira, tendo sido referência para outros Estados e até países, por ser, por si só, um projeto ousado, inovador, diferente de tudo que já se tinha visto no campo da educação, pois este projeto marcaria definitivamente a vida de educadores e de educandos. (Prestes, 2022, p. 63).

Surgiu, assim, a figura do professor itinerante ou regente, um agente educacional singular cuja experiência tem sido estudada pela produção acadêmica regional. A pesquisa de Sarraf (2015) sobre identidade de professoras migrantes desse sistema de ensino oferece um olhar profundamente humano sobre esses profissionais, que embarcavam em longas e frequentemente arriscadas viagens fluviais para alcançar comunidades isoladas. Sua permanência temporária nas localidades durante os módulos criava uma relação pedagógica intensiva, porém descontínua, que marcava profundamente tanto a experiência docente quanto a discente.

Diante da impossibilidade econômica e logística de construir escolas de alvenaria em cada comunidade ribeirinha ou rural, o ensino modular desenvolveu uma solução baseada na adaptação e aproveitamento de espaços já existentes. Como detalham Ramalho e Sá (2024), aulas ocorriam predominantemente em espaços comunitários: sedes de associações de moradores, salões paroquiais,

igrejas, centros comunitários e até mesmo em residências particulares adaptadas para função educativa.

Esta característica, conforme analisa Cabral *et al.* (s.d.), tinha duplo significado. Por um lado, fortalecia vínculos comunitários e tornava a população local corresponsável pelo processo educacional, já que a comunidade precisava mobilizar-se para preparar e manter o espaço de aula. Por outro lado, como aponta Brayner (2013), revelava a precariedade material que sempre acompanhou essa oferta de ensino. De fato, a falta de laboratórios, bibliotecas, quadras esportivas e mesmo de mobiliário adequado era uma limitação intrínseca ao modelo desde sua concepção, afetando inevitavelmente a qualidade da experiência educativa oferecida.

Inicialmente, o sistema tentou adequar-se ao mandato profissionalizante da Lei 5.692/71, porém as dificuldades práticas logo mostraram-se intransponíveis. Conforme Silva (2024), a impossibilidade de oferecer habilitações técnicas relevantes para as realidades ribeirinhas diversificadas fez com que, progressivamente, o foco se deslocasse para o ensino médio de formação geral. A transição não foi simples, pois colocava o sistema em zona de ambiguidade legal e pedagógica.

Rodrigues (2016) argumenta que, não obstante a limitação curricular inicial, a simples oferta de ensino médio, mesmo na modalidade geral, representou uma conquista histórica para populações tradicionalmente excluídas do direito à educação secundária. Inclusive, já nesta fase inicial, conforme documenta publicação da SEDUC-PA "Some: Educação no Campo da Amazônia Paraense" (Sousa, s.d.), observavam-se discussões embrionárias sobre a necessidade de contextualização curricular à realidade

amazônica, debate que só ganharia força institucional nas décadas seguintes com o avanço do movimento de educação do campo.

Por conseguinte, a implantação da educação modular na década de 1980 foi recebida com adesão e considerável expectativa por populações ribeirinhas e rurais do Pará. O estudo de Costa (2024) é elucidativo ao mostrar como o sistema foi percebido por comunidades como conquista coletiva, ruptura do isolamento educacional e oportunidade de prosseguimento dos estudos sem necessidade de êxodo rural forçado para centros urbanos de Santarém ou Belém. Afinal, para muitos jovens amazônidas, era a primeira vez que ensino médio se tornava possibilidade acessível no próprio território onde viviam.

A luta pela implantação do SOME no estado do Pará teve sua história caracterizada pela luta do povo paraense que mora nos municípios do interior do estado pela conquista básica da educação, em particular o direito ao ensino de Segundo Grau como era conceituado à época. (Alves, 2023, p. 87).

A pesquisa de Alves e Almeida (2024) sobre o contexto ribeirinho destaca que essa modalidade se revelou, na prática, uma política de inclusão educacional para populações tradicionalmente invisibilizadas pelo Estado brasileiro. Entretanto, mesmo neste período inicial de relativa euforia com a novidade, alguns desafios estruturais já se faziam presentes.

Nesse contexto, a irregularidade na logística de transporte de professores, a dependência de recursos estaduais frequentemente escassos, a fragilidade dos vínculos trabalhistas dos docentes itinerantes e a precariedade da infraestrutura física eram pontos de tensão evidentes que anunciavam problemas futuros, como o esvaziamento progressivo discutido por Costa (2024) e os múltiplos desafios apontados por Souza *et al.* (2021) e Cabral *et al.* (s.d.) em estudos sobre fases posteriores do sistema.

Em síntese, o período que estende até o final da década de 1980 configura a fase de gênese e consolidação inicial do Sistema de Organização Modular de Ensino na Amazônia paraense. Nascido da contradição fundamental entre diretrizes nacionais centralizadoras e necessidades regionais específicas, esse modelo de ensino se estabeleceu como política educacional híbrida e singular. Era, simultaneamente, produto do contexto político autoritário do regime militar e resposta pragmática e inovadora às demandas sociais das populações do campo, das florestas, dos alagados, das várzeas e das águas da Amazônia.

Assim, os pilares operacionais definidos neste período fundacional – modularidade baseada em ciclos naturais, itinerância docente e flexibilidade de espaços educativos – demonstraram resiliência e permanência, constituindo-se no DNA do sistema que perduraria nas décadas seguintes. Dessa maneira, o SOME conseguiu, de fato, expandir acesso ao ensino médio em escala sem precedentes na região, tornando-se possibilidade para educação nas áreas rurais da Amazônia. Entretanto, como demonstram de forma consistente as pesquisas analisadas, o modelo já carregava em sua estrutura original vulnerabilidades que seriam aprofundadas nas décadas seguintes: precariedade estrutural crônica, descontinuidade

administrativa, tensão constante entre currículo nacional e necessidade de educação efetivamente contextualizada. Logo, a década de 1980 legou, portanto, não apenas uma solução logística engenhosa, mas também um complexo campo de lutas, significados e contradições que continuaria moldando a educação secundária na Amazônia rural.

Diante do exposto, a compreensão deste período formativo é essencial para qualquer análise que se pretenda fazer sobre o sistema em fases posteriores. Isso porque as sementes plantadas nos anos 1970 e 1980 germinariam nas décadas seguintes, produzindo tanto perspectivas de inclusão educacional quanto problemas estruturais que permanecem desafiadores até os dias atuais. Por fim, essa ação educacional formal, em essência, continua sendo um espelho das grandes contradições da Amazônia: entre modernidade e tradição, entre inclusão e precariedade, entre vastidão do território e escassez de recursos, entre potencial transformador da educação e limitações impostas por condições materiais de existência na região.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, já que "[...] por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos [...]" (Alves-Mazzotti, 1999, p. 147), com objetivos de natureza exploratória e descritiva. Ademais, o estudo assume os contornos de uma investigação histórica, cujo objeto de estudo é o processo de implantação e consolidação do Sistema de Organização Modular de Ensino no Município de Breves-PA na década de 1980. Para operacionalizar a investigação, tomou-se a criação da Escola Odízia como unidade de

observação principal, uma vez que sua trajetória fundacional é emblemática da materialização do sistema modular no contexto local.

Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se a História Oral Temática como procedimento metodológico central. Conforme proposto por Portelli (2016), este método é particularmente adequado para investigar fenômenos sociais específicos a partir das experiências e significados atribuídos pelos sujeitos que os vivenciaram, o que permite o acesso a dimensões subjetivas e processos não documentados em fontes tradicionais.

A opção por esta técnica justifica-se, portanto, pela capacidade de capturar a riqueza interpretativa presente nas narrativas sobre a experiência dos interlocutores, pois vai além da simples verificação factual para compreender como o objeto estudado foi percebido, vivenciado e ressignificado pela comunidade.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa apoia-se em fontes primárias constituídas por duas entrevistas semiestruturadas, conforme (Chizzotti, 1998), permitem de forma livre e dialogada colher as informações dos entrevistados, realizadas previamente e fornecidas para análise. Os sujeitos foram selecionados a partir do acesso a uma placa onde consta os nomes de todos os alunos concluintes da primeira turma de magistério e, com base nessas informações, foi feita a escolha de dois egressos da primeira turma do SOME em Breves, pois eles vivenciaram diretamente a fase de implantação do sistema e pelas suas trajetórias posteriores ofereceram pistas sobre o impacto de longo prazo da formação recebida por esse sistema de ensino. Cabe ressaltar que todos os procedimentos éticos inerentes à História Oral

foram seguidos, incluindo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos entrevistados.

Os interlocutores da pesquisa foram uma ex-aluna, de 63 anos, pedagoga, egressa da primeira turma do ensino médio/Magistério (1982-1984) em regime modular e posteriormente atuou como funcionária na instituição, que será denominada de interlocutora A; e um ex-aluno, de 62 anos, licenciado em Geografia e Letras, também egresso da primeira turma (1982-1984), identificado como interlocutor B; sua narrativa soma vivências discentes e visão sobre a história da escola Odízia Farias e do curso de magistério – SOME.

O instrumento de coleta utilizado foi a entrevista semiestruturada, que segundo Minayo (2001), é um dos principais instrumentos da pesquisa qualitativa, pois permite captar a visão dos sujeitos em sua singularidade e complexidade, ampliando a compreensão do pesquisador sobre o fenômeno estudado, com questões abertas, organizadas em blocos temáticos.

Para a análise do material empírico, foi utilizada a Análise de Conteúdo temática (Bardin, 2011), com o processo analítico seguindo três etapas: a pré-análise, com leitura flutuante e exaustiva das transcrições para imersão no material e organização inicial das ideias; em seguida, a exploração do material, com a identificação de unidades de registro e de contexto, o que permitiu a codificação e categorização dos dados; e, por fim, o tratamento e interpretação dos resultados. Para ilustrar o processo, um exemplo de codificação incluiu a identificação de unidades como dificuldade de acesso ao ensino médio antes do SOME e significado da formatura, que foram posteriormente agrupadas na categoria Impacto e Significado.

As categorias de análise foram definidas a priori, a partir do referencial teórico sobre o sistema de ensino modular e dos objetivos da pesquisa, mas foram refinadas pela emergência de temas das próprias narrativas (a posteriori). A categoria central é a Implantação do SOME, com subcategorias de Demanda Social Reprimida, Articulação Política e Contexto Socioeconômico – auge madeireiro –, que visam compreender as condições que tornaram essa ação uma solução viável para Breves.

A segunda categoria analisa como o sistema funcionava na prática, seus mecanismos e limitações, especificamente através das subcategorias Modularidade do Tempo Escolar, Itinerância Docente, Utilização de Espaços Adaptados e Precariedade Infraestrutural. A terceira categoria, Impacto e Significado, avalia os efeitos do SOME na trajetória dos sujeitos e no desenvolvimento educacional do município, sobretudo por meio das subcategorias Formação de Professores Locais, Mobilidade Social, O SOME como Divisor de Águas e Memória Coletiva.

Por fim, a categoria Transição e Permanências discute a evolução do modelo e seus legados, dando foco na mudança do modelo modular para a Escola Fixa e na permanência de práticas e desafios. A articulação entre essas categorias permitiu construir uma análise em espiral, onde as dimensões contextuais, operacionais e de impacto se retroalimentam, oferecendo uma visão integral do fenômeno estudado.

Os dados categorizados foram interpretados por meio de um diálogo com o referencial teórico exposto na revisão de literatura. Especificamente, a análise das narrativas sobre a operacionalização do SOME foi confrontada com os estudos fundacionais sobre o

sistema, como a análise avaliativa de Brayner (2013), os trabalhos sobre a identidade dos professores itinerantes (Sarraf, 2015; Costa, 2024) e as investigações sobre a perspectiva dos egressos (Rodrigues, 2016; Rocha, 2018). Da mesma forma, as discussões sobre o contexto socioeconômico de implantação articular-se-ão com as pesquisas de Silva (2024) e Alves e Almeida (2024), que tratam da inadequação do modelo nacional à realidade amazônica.

Paralelamente, a dimensão subjetiva e simbólica das memórias dos sujeitos foi analisada à luz dos conceitos de memória coletiva de Halbwachs (2006) e dos processos de trabalho da memória propostos por Bosi (1994), os quais permitirão compreender como a experiência do SOME e da Escola Odízia foi (re)significada e convertida em um marco social para a comunidade brevese.

O cruzamento entre as duas entrevistas, a partir das categorias definidas, permitirá a triangulação das informações, o que conferirá confiabilidade às interpretações. Dessa forma, esta estratégia metodológica visa capturar tanto as convergências quanto as nuances das experiências individuais, e, assim, tecer uma compreensão mais densa e multifacetada da implantação e do significado do SOME em Breves.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das narrativas orais colhidas junto aos protagonistas – egressos, do ensino médio em Breves, permitiu não apenas reconstituir a trajetória da Escola Odízia Farias, mas, sobretudo, compreendê-la como a materialização do Sistema de Organização Modular de Ensino em escala local. Por um lado, o exame cruzado

dos depoimentos à luz do referencial teórico indica um processo marcado por conquistas coletivas e contradições estruturais. Assim, a experiência singular de Breves articula-se diretamente aos pilares operacionais e às tensões inerentes ao modelo modular escolar na Amazônia, pois revela como a política educacional foi vivida, adaptada e ressignificada no cotidiano da cidade.

A implantação do SOME em Breves não foi um ato administrativo isolado, mas, resposta a uma pressão social, gestada em um contexto específico de transformações econômicas, sociais e demográficas. De fato, a expressão *demanda reprimida por ensino e escolas*, recorrente nas falas dos ex-alunos, traduz uma realidade vivida por uma geração inteira de jovens. É neste cenário que se insere a observação de que, no município de Breves, "a década de 80 marca o apogeu da indústria madeireira, o fortalecimento da migração rural e o conseqüente aumento da população urbana deste município..." (Alves, 2017, p.9). O Interlocutor B sintetiza o cenário:

Ela surgiu pela necessidade ou pela cobrança da própria comunidade, pois muitos jovens em Breves haviam concluído o primário ou primeiro grau e estavam sem perspectivas. A sociedade começou a cobrar por uma solução, e essa pressão coincidiu com a eleição do prefeito Gervásio Bandeira em seu primeiro mandato. Ele, que havia sido professor na escola Miguel Bittar, compreendia essa necessidade. [...] Assim, conseguiram que a Seduc enviasse uma turma para Breves, oferecendo o curso de magistério no sistema modular, uma vez que não havia mão de obra local qualificada de professores para as aulas (Interlocutor B, entrevista, 2025).

Por sua vez, a experiência pessoal da interlocutora A ilustra essa carência: "Entre terminar o primeiro grau... e ingressar no segundo grau em 1982, fiquei quatro anos sem estudar porque não havia oferta de ensino médio em Breves e eu não tinha condições de sair da cidade" (Interlocutora A, entrevista, 2025). Portanto, esse vazio educacional é a manifestação localizada dos impasses das políticas públicas educacionais no estado do Pará, que perpetuavam graves disparidades regionais, conforme analisado por Corrêa e Barreto (1999).

Este cenário de exclusão foi ainda potencializado pelo auge da economia madeireira na década de 1980. Nesse contexto, os entrevistados descrevem uma cidade em ebulição.

A economia era movimentada principalmente pela indústria madeireira. Havia várias serrarias... Essas empresas empregavam centenas de pessoas... Esse boom madeireiro atraiu muita gente do interior e de outros lugares para a cidade, causando um significativo crescimento populacional (Interlocutora A, entrevista, 2025).

O Interlocutor B corrobora, ao associar diretamente o êxodo rural à demanda por serviços: "Essa economia pujante causou um êxodo rural e um inchaço urbano, pois muitas famílias migraram para a cidade em busca de trabalho, gerando demanda por escolas e serviços" (Interlocutor B, entrevista, 2025). Esta análise encontra eco na historiografia local, que aprofunda a dimensão temporal desse processo:

No município de Breves, a década de 80 marca o apogeu da indústria madeireira, o fortalecimento da migração rural e o conseqüente aumento da população urbana deste município, mas é importante destacar que já a partir das décadas de 1960/1970 a atividade madeireira era de extrema importância para o município, sendo considerada por muitos brevesenses o período áureo de desenvolvimento local (Alves, 2017, p. 10).

Dessa forma, esse contexto confirma a análise de Portugal e Sarraf (2024) sobre o desenvolvimento local e a ampliação da autonomia fiscal do município, uma vez que criou as condições materiais e políticas para que a reivindicação por ensino médio fosse atendida.

Nesse sentido, o SOME emerge não como uma opção preferencial, mas como a única solução logística e politicamente viável. Isso porque, conforme demonstrado por Brayner (2013) e Silva (2024), o sistema nasceu da contradição fundamental entre as diretrizes nacionais uniformizantes da LDB 5.692/71 e a impossibilidade prática de implementá-las na realidade amazônica.

Em Breves, por exemplo, a solução modular foi a forma encontrada para conciliar a obrigatoriedade legal de ofertar o ensino médio com a carência de professores qualificados e de infraestrutura física. Assim, a demanda reprimida organizou-se politicamente, articulou-se com gestores locais, com a gestão administrativa municipal da época. A gênese dessa característica de ensino em Breves, portanto, é exemplar do modelo híbrido descrito por Alves e Almeida (2023): ou seja, uma política de cima para baixo, fruto do regime militar, mas apropriada e demandada de baixo para cima pela comunidade local como única alternativa possível de inclusão educacional.

A vivência da turma pioneira na Escola Miguel Bittar serve como um microcosmo para analisar a materialização dos pilares operacionais, tal como descritos na literatura, já que revela tanto sua engenhosidade quanto suas limitações intrínsecas. Nesse modelo, o coração era o regime de módulos concentrados. Em Breves, por sua vez, isso se traduziu numa rotina pedagógica peculiar e extenuante.

A Interlocutora A descreve que "as aulas aconteciam em salas emprestadas... A rotina era intensa, com professores vindo de Belém para ministrar disciplinas em módulos concentrados de 15 a 40 dias, durante o período noturno" (Interlocutora A, entrevista, 2025). Essa concentração, como analisa Rodrigues (2025), representava uma adaptação do tempo escolar aos ritmos locais. Embora em Breves o fator preponderante não fosse o ciclo hidrológico, como em comunidades ribeirinhas, a lógica era a mesma: isto é, intensificar o processo de ensino-aprendizagem em períodos viáveis.

Consequentemente, essa característica criava uma dinâmica de sprints educacionais, intercalados por vazios, o que, conforme aponta Souza et al. (2021), era simultaneamente uma virtude – pois permitia conciliar estudo e trabalho – e uma fonte de vulnerabilidade – visto que prejudicava a continuidade pedagógica. Além disso, a rotina dos alunos era pesada, como relata o Interlocutor B: "Quase todos os alunos trabalhavam durante o dia e estudavam à noite. ... eu trabalhava em um cartório de registro de imóveis" (Interlocutor B, entrevista, 2025). Eram, portanto, alunos-trabalhadores, cuja perseverança era posta à prova pela extenuante carga do módulo.

A figura do professor itinerante, central no SOME, é vivida em Breves com suas ambiguidades. Inicialmente, os docentes eram todos vinculados ao Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP), em Belém. No entanto, essa itinerância escondia uma realidade de precariedade, tal como documentado por Rocha (2018) e Sarraf (2015). Por exemplo, a Interlocutora A menciona que "o município fornecia alojamento e alimentação para esses professores", mas também havia conflitos e sensação de abandono: "A turma se sentia um pouco abandonada, pois a coordenação e os professores vinham

de Belém" (Interlocutora A, entrevista, 2025). Dessa maneira, a dependência de docentes externos evidenciava a fragilidade do sistema e a ainda incipiente formação de quadros locais, um problema que o próprio SOME viria ajudar a diminuir ao longo do tempo. A itinerância, portanto, era ao mesmo tempo a solução e a manifestação de um problema estrutural mais profundo.

A impossibilidade de se construir uma escola de alvenaria para atender a demanda imediata levou à terceira característica fundamental: ou seja, a utilização de espaços adaptados. Inicialmente, as aulas da turma modular ocorreram em "salas emprestadas do Colégio Miguel Bittar" (Interlocutora A, entrevista, 2025). Essa prática de aproveitamento de infraestruturas existentes, analisada por Ramalho e Sá (2024) e Cabral *et al.* (s.d.), tinha um duplo significado: por um lado, fortalecia os vínculos comunitários; por outro, simbolizava a precariedade.

Posteriormente, quando a turma pioneira finalmente se transferiu para o prédio próprio da Escola Odízia Farias, no último ano do curso, as necessidades persistiam. O Interlocutor B descreve: "era um prédio novo, mas com estrutura precária: salas de aula simples, sem ventilador ou ar-condicionado, quadros de giz" (Interlocutor B, entrevista, 2025). Essa descrição vai ao encontro do pensamento de Brayner (2013) sobre a limitação material do SOME. Assim, a falta de laboratórios, bibliotecas e equipamentos era uma marca do sistema desde sua origem, afetando inevitavelmente a qualidade da experiência educativa oferecida, ainda que esta fosse, naquele contexto, a disponível.

A escolha do curso de Magistério como a primeira oferta do SOME em Breves foi estratégica e reveladora. Isso pois havia um objetivo

claro de superar a dependência de professores de fora. O Interlocutor B explica: "visando suprir a carência de professores com formação específica em Breves, que até então dependia muito de professores normalistas contratados de Belém" (Interlocutor B, entrevista, 2025).

Desse modo, o SOME cumpriu, assim, um papel de interiorização e capilarização da formação docente, tal como nas discussões embrionárias sobre educação do campo analisadas por Silva (2024). O impacto na vida dos sujeitos foi, conseqüentemente, profundo e transformador. Para o Interlocutor B, a escola foi "[...] fundamental e um divisor de águas. Para ele, representou a oportunidade de prosseguir os estudos e seguir a carreira docente". Sua trajetória é emblemática: ou seja, de aluno pioneiro do SOME a professor da rede estadual, ele exemplifica o ciclo virtuoso de formação e retorno à comunidade que o sistema permitiu iniciar.

Esse processo dialoga com a perspectiva de Libâneo (2012) sobre a função social da escola como promotora de mobilidade social e desenvolvimento das capacidades intelectuais. Além disso, a formatura da primeira turma, em 1984, foi mais do que uma cerimônia; foi um rito de passagem coletivo. O Interlocutor B a descreve como um "grande evento social na cidade, com missa, festa e entrega de diplomas. Foi visto como a conclusão de um curso superior" (Interlocutor B, entrevista, 2025). Neste processo de construção da memória coletiva sobre o evento, é válido considerar que "a memória é um campo de disputa entre diferentes grupos, que negociam o que deve ser lembrado e o que deve ser silenciado para a formação de uma identidade" (Pollak, 1992, p. 10). A celebração da formatura tornou-se um desses lugares de memória, cuja criação e manutenção não são espontâneas. Como

argumenta Nora (1993, p. 13), os lugares de memória são criados justamente porque "não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários...".

"É no interior da memória coletiva que o indivíduo reencontra os pontos de referência que lhe permitem reconstruir o seu passado." (Halbwachs, 2006, p. 65). Essa equiparação simbólica a um curso superior na memória dos sujeitos evidencia o enorme significado social da conquista, conformando um "marco social" na perspectiva de Halbwachs (2006), isto é, um evento ao qual a comunidade retorna para reforçar seus valores de superação e valorização da educação. "Na velhice, quando já não há mais lugar para aquele 'fazer', é o lembrar que passa a substituir e assimilar o fazer." (Bosi, 1994, p. 480). Dessa forma, o evento da formatura se transforma, nas lembranças dos protagonistas que hoje são mais velhos, no "fazer" primordial que estrutura suas identidades e suas histórias de vida.

A análise das memórias à luz de Pollak (1992) permite entrever que a narrativa hegemônica sobre o SOME em Breves enfatiza o sucesso e a superação, silenciando possíveis tensões, frustrações ou divergências que possam ter existido. Esta uniformização da memória é, em si mesma, um dado significativo sobre o valor social atribuído àquela conquista.

O êxito dessa estratégia é confirmado pela rápida transição para um quadro docente local. A Interlocutora A relata que "com a implantação do curso regular a partir de 1985, começaram a surgir os primeiros professores locais, muitos deles formados pela própria primeira turma da escola Odízia Farias, como exemplo, o professor Amauri Cunha" (Interlocutora A, entrevista, 2025). Portanto, o SOME

não apenas formou professores, mas gerou as condições para sua própria superação enquanto modelo dependente de docentes itinerantes, criando uma base autóctone para a educação secundária no município.

A história da Escola Odízia Farias ilustra claramente a transição de uma solução emergencial e adaptativa (o SOME) para uma instituição educacional consolidada (a escola física com quadro próprio). Inicialmente, o período estritamente modular (1982-1984) representou a fase de viabilização. Em seguida, a construção do prédio próprio e a gradual substituição dos professores itinerantes por egressos locais marcam a autonomização e a raiz do sistema na comunidade.

No entanto, essa transição bem-sucedida não apagou as contradições e vulnerabilidades estruturais que acompanharam o SOME desde sua origem, conforme discutido por Costa (2024) e Souza *et al.* (2021). A migração do SOME para as áreas rurais, onde ainda atua, evidencia tanto sua resiliência como modalidade adaptativa quanto a persistência de contextos de exclusão educacional que impedem a oferta do ensino regular. Isso porque os problemas de ordem prática e administrativa permaneceram.

Esse modelo de ensino não é mais ofertado na cidade de Breves, contudo, se expandiu para o meio rural, atuando nas escolas ribeirinhas, das águas e das florestas, de modo a proporcionar escolarização. Em 2025, completará 45 anos como política pública educacional, e que, de certo, seria uma ação provisória, a oferecer formação científica, além de relações de aprendizagem e vivências. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que apresenta fragilidades, pois a própria existência e permanência do programa evidencia que

a educação, por ser direito de todos, não chega a muitos lugares, o que gera lacunas e ausência de cidadania plena. Dessa forma, a luta por uma educação de qualidade social e humana permanece como palco de resistência e busca por educação para todos.

A atuação do SOME em Breves legou, portanto, não apenas a solução logística que permitiu a criação da Escola Odízia Farias e a formação de professores, mas também um complexo campo de lutas, significados e contradições que continuam a desafiar a educação secundária na Amazônia marajoara, em particular nos Marajós das Florestas, num contexto em que a inclusão e a precariedade frequentemente caminham lado a lado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu, portanto, alcançar o objetivo central deste artigo: compreender a implantação e o significado do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) em Breves-PA, utilizando a criação da Escola Odízia Farias como estudo de caso paradigmático. De fato, a investigação demonstrou que este sistema foi muito mais do que uma simples modalidade de ensino, pois foi a resposta concreta e adaptativa a uma histórica exclusão educacional, tornando-se, assim, um agente transformador da realidade social local.

Em resposta aos objetivos específicos, confirmou-se, primeiramente, que a demanda social reprimida foi o motor que impulsionou a adoção do sistema modular, articulando-se com um contexto socioeconômico favorável (o auge madeireiro) e uma articulação política local sensível à causa. Além disso, a operacionalização desse modelo em Breves, com sua modularidade, itinerância docente e

uso de espaços adaptados, materializou na prática os pilares descritos pela literatura, revelando tanto a virtude da flexibilidade quanto a face da precariedade estrutural. Por fim, o impacto dessa modalidade foi consolidado como um divisor de águas, já que formou a primeira geração de professores de nível médio local, alterando definitivamente o panorama educacional e as perspectivas de futuro da juventude brevensense.

A principal contribuição deste estudo para a historiografia da educação na Amazônia foi detalhar, a partir das vozes dos protagonistas, como os macroprocessos políticos e educacionais – como a implantação do sistema modular – são vividos, apropriados e ressignificados nas localidades. Nesse contexto, a experiência de Breves evidencia as contradições fundamentais desse modelo de oferta de ensino que foi, ao mesmo tempo, um instrumento de inclusão para populações ribeirinhas e rurais tradicionalmente invisibilizadas e uma política marcada pela precariedade e descontinuidade. Dessa forma, essa dualidade é o legado mais profundo dessa modalidade de ensino, uma vez que espelha as grandes contradições da Amazônia entre o potencial transformador e as limitações materiais.

Como desdobramentos para pesquisas futuras, sugere-se, por um lado, um estudo comparativo da implantação do sistema em outros municípios do arquipélago do Marajó, bem como uma investigação mais aprofundada sobre as trajetórias dos egressos desse modelo e seu impacto em diferentes setores da sociedade amazônica. Adicionalmente, investigar a experiência atual do SOME nas áreas rurais do município poderia revelar as permanências e transformações do modelo quatro décadas após sua criação. Por outro lado, a continuidade do resgate dessa memória é urgente, não

apenas para a preservação histórica, mas também para informar a formulação de políticas públicas educacionais que, aprendendo com os acertos e erros dessa experiência, sejam verdadeiramente sensíveis às realidades e aos ritmos da Amazônia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Parte II: **O Método nas Ciências Sociais**. In: Alves Mazzotti, Alda Judith; Gewandsznajder, Fernando. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVES, J. P. C.; ALMEIDA, R. F. O ensino médio na Amazônia: O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no contexto ribeirinho. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO - PORTAL DE PERIÓDICOS DA UEMS**, v. 15, n. 44, p. 119-140, 2024. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/7124>. Acesso em: 26 set. 2025.

ALVES, J. P. C.; ALMEIDA, R. F. O que permanece, revela e SOME (n)o Ensino Médio modular do campo na Amazônia paraense. Quaestio - **Revista de Estudos em Educação - Portal de Periódicos Uniso**, v. 26, n. 1, p. 28-48, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5182>. Acesso em: 26 set. 2025.

ALVES, J. P. C. **A indústria madeireira em Breves**: contextos e transformações (1960-1980). Belém: Editora Açai, 2017.

ALVES, M. F. S. **Lutas sociais e educação no Pará**. Belém: Editora Paka-Tatu, 2023.

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAYNER, C. N. M. Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2013.

CABRAL, K. C. P; SOCORRO, N; SOCORRO, R. **Contribuições e limitações do sistema de organização modular de ensino (SOME) na formação educacional de jovens na comunidade.** Disponível em: <https://www.minerva.edu.py/archivo/11/7/ARTIGO%20PUBLICACA%20-%20K%C3%A9tia%20Cristina%20Pereira%20Cabral-%20NIDILENE%20DO%20SOCORRO%20-%20ROSIMARA%20DO%20SOCORRO.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

CORRÊA, P. S. A.; BARRETO, E. A. **O ensino médio no estado do Pará segundo as estatísticas oficiais: os impasses das políticas públicas educacionais e os desafios para o século XXI.** Paper NAEA, Belém, n. 122, ago. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/pnaea/article/viewFile/11687/8068>. Acesso em: 22 abr. 2024.

COSTA, F. A. N. Sistema Modular de Ensino Médio: Da Implantação ao Esvaziamento na Vila de Curuai-Pará. **Revista Exitus** - Ufopa, Santarém, v. 14, n. 1, p. e010300, 2024. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2520>. Acesso em: 26 set. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

NUNES, C. **Memória e história da educação**: entre práticas e representações. In: LEAL, M. C.; PIMENTEL, M. A. L. (Org.). História e memória da Escola Nova. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, R. **SOME**: 30 anos de educação no campo. [S. l.], jul. 2010. Disponível em: [link não disponível no original]. Acesso em: 18 set. 2025.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTUGAL, R.; SARRAF, M. Desenvolvimento local e ampliação da autonomia fiscal: o caso do Município de Breves-PA. In: COSTA, M. A. (Org.). Diálogos para uma Política Nacional de Desenvolvimento Urbano: temas transversais à PNUD. Brasília: IPEA, 2024.

PUREZA, E. S. S. **História e Historiografia da Educação Escolar em Breves, Marajó das Florestas - Pará**. Revista Ft. Educação, Volume 29 – Edição 141/DEZ 2024 / 15/12/2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/historia-e-historiografia-da-educacao-escolar-em-breves-marajo-das-florestas-para/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PUREZA, E. S. S. **CIDADE E EDUCAÇÃO**: Memórias e Experiências do Ensino Primário e Ginásial em Breves - Marajó das Florestas (1943-1985). Londrina, PR: Sorian, 2025.

RAMALHO, A. S; SÁ, V. S. **Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME):** Complexidades e resistências no município de Abaetetuba/PA. Revista Conexões de Saberes, Belém, v. 8, n. 1, jan-jul, 2024. Disponível

em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/conexoesdesaberes/article/download/19182/12616>. Acesso em: 26 set. 2025.

RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira:** a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1992.

ROCHA, J. M. **Carreira e remuneração de professores do Sistema de Organização Modular do Ensino Médio – SOME no Pará.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2018.

RODRIGUES, J. 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. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2016.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2013.

SARRAF-PACHECO, A. **Encantarias afroindígenas na Amazônia marajoara:** narrativas, práticas de cura e (in)tolerâncias religiosas. Horizonte, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 88-108, abr./jun. 2010.

SARRAF, I P. B. **Cartografia de professoras migrantes:** Formação docente na construção de identidades. 2015. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ (SEDUC-PA). **Educação na Amazônia em Repertório de Saberes: O Sistema de Organização Modular de Ensino**. Belém: SEDUC-PA, [s.d.].

SILVA, A. S. **O Sistema Organizado Modular de Ensino (Some) na Amazônia Paraense**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2024. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10589>. Acesso em: 26 set. 2025.

SOUSA, A. G. **Some: Educação no Campo da Amazônia Paraense**. Belém: SEDUC-PA, [s.d.].

SOUZA, J. M. S. et al. Os desafios dos sistemas educacionais adotados no Ensino Médio Modular no campo na Escola Rui Barbosa, Medicilândia, Pará. **Revista Campo e Território**, Tocantins, v. 6, n. 12, p. 278-297, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/11877>. Acesso em: 26 set. 2025.

THOMPSON, E. P. **A pobreza da teoria e outros ensaios**. Londres: Merlin, 1978.

THOMPSON, E. P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

¹ Professor da Faculdade de Ciências da Educação, do Campus
Universitário do Marajó - Breves, da Universidade Federal do Pará
(UFPA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid:
<https://orcid.org/0000-0003-4444-9742>