

# Desigualdade socioespacial de acesso e conclusão do Ensino Médio e a oferta de programas alternativos nas áreas rurais do Pará entre 2000 e 2020\*

Felipe Garcia Passos <sup>a</sup>   
Eduardo Donizeti Giroto <sup>b</sup> 

## Resumo

Este trabalho analisa desigualdades no acesso ao Ensino Médio ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (Seduc-PA) entre 2000 e 2020, com foco em dois programas: Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e Centro de Mídias da Educação Paraense (CEMEP)<sup>1</sup>. A partir da comparação entre as taxas de acesso e de atraso na etapa, são verificadas as desigualdades entre as populações urbana e rural com recortes de raça. Além desta análise quantitativa realizada por meio de dados públicos do Censo Demográfico, da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNADc), do Censo Escolar e da própria Seduc-PA, também buscamos entender os processos que geraram a dinâmica desigual constatada. Os resultados apontam avanços gerais no acesso à etapa no período, no entanto, as desigualdades de exclusão e de qualidade da oferta entre áreas rurais e urbanas não apenas permanecem, mas se sobrepõem à de raça, revelando uma preponderância da dimensão espacial da iniquidade, produzida pela oferta insuficiente e por programas de Ensino Médio desiguais entre campo e cidade.

**Palavras-chave:** Desigualdade no Ensino Médio. Educação do Campo. Seduc-PA. Geografia da Educação.

---

<sup>1</sup> Centro de Mídia da Educação Paraense (CEMEP) é a nova denominação do antigo Sistema Educacional Interativo (SEI).

---

\* Este trabalho foi elaborado com resultados de pesquisa de doutorado em curso.

<sup>a</sup> Instituto Federal do Pará, Castanhal, PA, Brasil.

<sup>b</sup> Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 09 abr. 2024

Aceito em: 17 fev. 2025

# 1 Introdução

De acordo com o Censo Escolar, em 2023 foram registradas 47,3 milhões de matrículas na Educação Básica no Brasil, sendo mais de 80% delas realizadas nas redes públicas de Educação (Brasil, 2024). No estado do Pará, 89,9% de 2,2 milhões de matrículas em toda Educação Básica se deram em escolas públicas. Tais dados dão a medida da inserção e responsabilidade da escola pública na sociedade brasileira e, consequentemente, da importância em compreender a complexidade da sua relação com diferentes desigualdades territoriais a fim de enfrentar barreiras no atendimento à população.

Dentre as tarefas não cumpridas pelo Estado brasileiro, oportunizar Educação formal básica a todos está entre as fundamentais. Nesta tarefa, a faixa etária entre 15 e 17 anos forma o maior contingente em idade escolar fora da escola. Conforme Brito (2017) e Simões (2019), apesar de existirem barreiras no acesso e na permanência na Educação Básica desde o início do Ensino Fundamental, sobretudo para a população pobre e negra, o Ensino Médio apresenta os principais entraves na escolarização destas populações.

As dificuldades de acesso à etapa final do ciclo básico contribuíram para o surgimento da Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009) e da Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) tornando obrigatória a oferta do Ensino Médio pelo Estado. Um ano mais tarde, a meta 3 do Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Brasil, 2014) estabeleceu a universalização do atendimento escolar para pessoas entre 15 e 17 até 2016. O cruzamento de dados de 2020 do Censo Escolar e da Projeção Demográfica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta para mais de 500 mil jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Médio no Brasil e não estão matriculados em nenhuma etapa da Educação. Esse contingente, que perfaz mais 5,6% da faixa etária nacional, atinge 11,8% no estado do Pará em 2019 segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc), mais que o dobro em números relativos. O grave dado do estado, porém, consta como um avanço diante do cenário constatado nas últimas décadas.

Ao analisar a evolução dos excluídos<sup>2</sup> entre 2000 e 2020 e como tem se dado a expansão das matrículas do Ensino Médio, notamos que os dados nacionais

---

<sup>2</sup> Na análise estatística estamos tratando como excluídos aqueles que têm entre 15 e 17 anos que não concluíram o ensino Médio e não constam como matriculados em nenhuma etapa da Educação básica ou modalidade EJA.

mostram melhoras no atendimento, apesar da manutenção relativa das desigualdades de raça e renda. No Pará também há um decréscimo nos dados de excluídos, sendo que o lento processo de diminuição verificado tem sido acompanhado de redirecionamentos nos tipos de ofertas pedagógicas condicionadas pela distribuição das escolas ao longo do território paraense. O planejamento da oferta da etapa no campo (área rural) é atravessado pelos processos de municipalização do Ensino Fundamental, de fortalecimento do repasse financeiro de transporte escolar, da influência de princípios da Nova Gestão Pública (NGP)<sup>3</sup> na gestão educacional e de ressignificações no entendimento de qualidade na Educação e do que é Ensino presencial regular.

Assim, o principal objetivo deste artigo é analisar as desigualdades no acesso ao Ensino Médio ofertado pela entre 2000 e 2020, com foco nos programas Sistema de Organização Modular do Ensino (SOME) e Centro de Mídias da Educação Paraense (CEMEP) que atendem grande parte dos excluídos na zona rural. Para tanto, analisamos dados dos censos (escolar e demográfico) e documentos da Secretaria Estadual de Educação do Pará (Seduc-PA), buscando compreender as desigualdades no Ensino Médio do estado do Pará por meio dos recortes territorial e de raça, investigando o papel exercido pelos dois programas.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: na primeira parte, realizamos uma breve revisão da literatura que tem como interface o Ensino Médio e as desigualdades territoriais. A seguir, apresentamos o contexto da pesquisa, com ênfase nos programas de Ensino Médio – SOME e CEMEP – da Seduc-PA destinados às áreas rurais. Na terceira parte, apresentamos a análise dos dados referentes à dinâmica das matrículas do Ensino Médio no estado, tendo como recorte o período entre 2000 e 2020.

## **2 Ensino Médio e desigualdades territoriais: revisão da literatura**

A análise espacial das políticas educacionais fundamenta-se no entendimento de que o espaço se constitui e é constituinte da organização social. Para Santos (1998), não só produzimos o espaço, mas este também tem um “papel ativo” em nossa formação. Segundo o autor, não será possível falar em cidadania plena enquanto o endereço residencial for fator suficiente para podermos, mesmo que

---

<sup>3</sup> No contexto da atual crise do capitalismo, a NGP se constitui numa proposta de reforma do setor público que introduz mecanismos de gestão empresarial em busca de maior eficácia dos serviços, que passam então a ser avaliados por meio de dados tangíveis (Verger; Normand, 2015).

estatisticamente, enquadrar moradores de um local em determinado *status* social. Em suas palavras,

Há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar. A República será realmente democrática quando considerar todos os cidadãos como iguais, independente do lugar onde estejam (Santos 1998, p. 123).

O argumento de Santos parte da formação desigual da sociedade brasileira e aponta que para a efetivação dos valores jurídicos de cidadania torna-se imprescindível a presença do Estado por meio de equipamentos públicos de diversas áreas (saúde, Educação, justiça) como uma das primeiras condições para rompermos com as desigualdades territoriais existentes em todo o país e em cada região.

No contexto econômico atual, políticas públicas que não atuam de modo equitativo conforme as características de cada região leva à ineficiência nos serviços públicos e reprodução de desigualdades históricas. Para Frigotto (2010), as contradições atuais do modo de produção capitalista resultam do crescimento exponencial das forças produtivas e, ao mesmo tempo, do acesso mais restrito aos bens produzidos por elas. O autor defende que estamos lidando com “um capitalismo que exauriu a sua capacidade civilizatória” e, na crise contemporânea, “para manter-se, destrói os direitos sociais historicamente conquistados e o meio ambiente” (2010, p. 418).

As políticas neoliberais produzem cenários sociais de desemprego em massa, aumento da fome, de moradores em situação de rua e déficits maiores de moradia e população sem formação escolar básica, aumentando a desigualdade social e gerando grandes continentes de excluídos e marginalizados (Martins, 1999). Tais características são levantadas já na década de 1990 e analisadas sob diferentes perspectivas teóricas (Pochmann, 1999; Nascimento, 1993; Xiberas, 1993; Oliveira, 1997).

No que tange a relação entre desigualdade, Educação e território, encontramos uma ampla literatura, em especial, no campo da Sociologia da Educação, com destaque para os trabalhos de: Pereira (1967), Neis (1988), Spósito (1984 e 1993), França (2010), Hato (2010), Silva (2016). Estes trabalhos, que tiveram recortes distintos, discutem a relação particular entre a escola e o seu território, em especial, o modo como esta relação é frequentemente ignorada/silenciada

pelas políticas educacionais. Infere-se que, para os autores, a constituição do que vem a ser cada escola se diferencia territorialmente a partir da complexidade histórico-territorial de cada local, que remete à formação espacial do País, e às políticas públicas do presente.

Se nos trabalhos que tratam da relação entre Geografia e Educação pouco se tem pautado acerca das condições territoriais, a dimensão espacial vem sendo utilizada sob diferentes vieses no campo da Sociologia. No clássico *A miséria do mundo* (2008), organizado em 1993, Bourdieu opera o conceito de *efeito de lugar* para tratar de como a produção dos espaços está relacionada ao novo papel da escola no contexto de atualização dos mecanismos de manutenção ou ampliação das desigualdades e exclusões sociais na França. No Brasil, o conceito passou a ser usado com frequência em análises que buscam relacionar território e desempenho/trajetória escolar, sobretudo no campo Sociologia da Educação, sendo o espaço reconhecido, mesmo sem a profundidade necessária, como elemento social constituinte da desigualdade escolar (Giroto; Oliveira, 2021).

Ao analisarem pesquisas do campo da Sociologia da Educação entre 2005 e 2019, Giroto e Oliveira (2021) consideram significativos os apontamentos sobre a existência de correlação entre desigualdades territoriais e indicadores educacionais. Os autores demonstram que, nos estudos brasileiros, predominam abordagens baseadas no conceito de “efeito de lugar” buscando comparar indicadores educacionais de territórios mais pobres em série histórica ou com médias de outras localidades. Apesar de os trabalhos terem ênfases e recortes distintos, trazem em comum evidências de que o aproveitamento escolar varia de acordo com o território, sendo a variação mais marcada nos contextos com piores os indicadores.

Porém, segundo Giroto e Oliveira (2021), as pesquisas não apresentam o conceito de território ou de lugar de uma forma articulada a uma teoria do espaço que dê profundidade para explicar que o território não atua como palco dos acontecimentos, desprovido de marcas históricas que contribuem para hierarquização da sociedade em classes. A ausência de uma dimensão histórica do espaço leva a uma naturalização de sua configuração racial e de renda. Recuperando a expressão “efeito de lugar” de Bourdieu (2008), a ênfase deve ser dada tanto ao “efeito” quanto ao “lugar” (Giroto; Oliveira, 2021), problematizando o vetor espacial como elemento móvel do contexto ao retomar processos e intencionalidades históricas que se mesclam com as configurações e dinâmicas atuais de constituição dos territórios no contexto do capitalismo.

A perspectiva que subsidia a análise apresentada neste artigo se assenta no entendimento de que as desigualdades escolares têm origem numa via de mão dupla com o território: por um lado expressam as desigualdades territoriais, uma vez que os processos educativos e as relações sociais que atuam na escola partem do território como condição basilar, por outro lado, partimos da hipótese de que as políticas educacionais reforçam lógicas de produção dos territórios na direção da efetivação ou negação de direitos, dentre os quais, o direito à Educação.

Assim, a partir desta perspectiva teórica, apresentaremos, nas próximas seções deste texto, a análise da dinâmica das matrículas do Ensino Médio na rede paraense, com foco nos programas SOME e CEMEP e nos seus impactos sobre as desigualdades escolares e territoriais encontradas na rede.

### **3 O contexto do Ensino Médio paraense: SOME e CEMEP**

Ao propor uma análise das políticas educacionais de Ensino Médio no contexto paraense, faz-se fundamental recuperar, ao menos sinteticamente, a complexa sociobiodiversidade que configura os territórios do estado. Há uma diversidade de modos de vida muito além do urbano – agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas, assentados e indígenas e dentro destes grupos há ainda mais subvariações – cujas atividades se ramificam de acordo com os recursos naturais de cada localidade – campos, rios, igarapés, igapós, mares, matas e mangues. Frequentemente as atividades da população do campo estão relacionadas à área urbana, seja para a comercialização da produção, em geral alimentícia – farinhas, castanhas, frutas, açaí, pescados e crustáceos, aves e mamíferos –, seja para o acesso aos serviços do estado, mais escassos no meio rural, incluindo a Educação, ou por conta da distribuição de familiares, que já migraram do campo para o urbano.

Sobre a Educação formal ofertada pelo estado, o contexto paraense apresenta a pior taxa de conclusão do Ensino Fundamental e Médio entre os jovens de 19 anos dentre os estados do Norte (Simões, 2019). Segundo Simões, com base nos dados da PNADc de 2017, essas taxas são marcadas por desigualdades crônicas de raça, faixas de renda e relação urbano-campo.

Como veremos na próxima seção, do total de excluídos, 46% estão nas áreas rurais, mesmo estas apresentando 31% da população total do estado, indicando a articulação entre desigualdades escolares e territoriais mencionada na seção anterior do artigo. Para lidar com essa problemática, crônica no estado, a Seduc-PA tem buscado fortalecer programas exclusivos (SOME e CEMEP) para estas áreas. Apresentaremos agora os dois programas para, em seguida, fazer uma análise de seus impactos na rede estadual de Educação e nas áreas rurais.

O SOME foi criado em 1980 como programa provisório, concebido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Pará (UFPA) para atender a população do campo. Em 1982, passou a ser mantido pelo governo do estado e em 2014 se tornou política pública com a força da Lei nº 7.806. Em teoria, a estrutura pedagógica do programa é organizada em quatro módulos de 50 dias letivos por ano, conduzidos por grupos de professores alocados na Unidade Regional de Ensino (URE) que se deslocam para uma escola municipal que recebe o programa. Conforme descrição do relatório da Seduc-PA, o SOME tem como objetivos:

assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade; 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; valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo; 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; possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio e garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado (Pará, 2020, p. 9).

O Programa modular busca concentrar aulas presenciais em escolas e dependências municipais em áreas rurais em alguns períodos do ano de modo que não haja prejuízo à carga horária regular (200 dias letivos).

Já o CEMEP, programa concebido em 2017, atende a outro modelo pedagógico. Idealizado originalmente pela Fundação Roberto Marinho (FRM) e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o CEMEP faz parte do “Programa de Melhoria e Expansão da Educação do Pará”. Nos termos da própria Secretaria,

O SEI é uma metodologia educacional que atenderá alunos concluintes do Ensino Fundamental em comunidades rurais onde não há oferta do Ensino Médio ou quando a demanda for superior ao número de vagas oferecidas. É entendido como estratégia primordial para a expansão do Ensino Médio da rede estadual (Pará, 2017, p.1).

O programa funciona com a transmissão via *internet* de aulas em tempo real em forma de videoconferência, a partir de um centro de mídia em Belém, para os estudantes

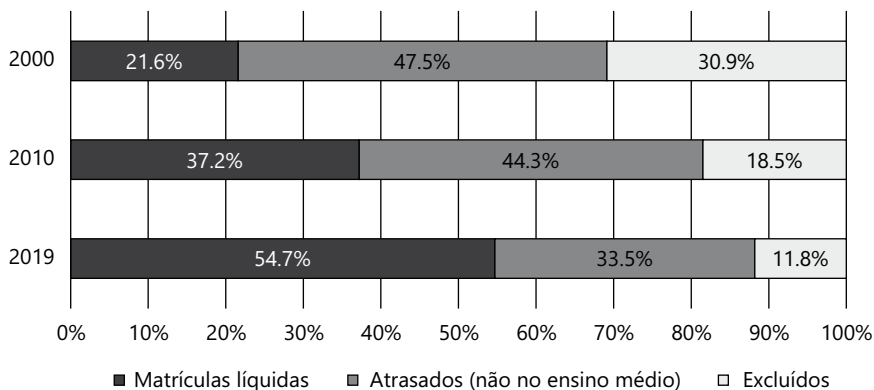
em comunidades remotas de todo o estado que terão a mediação presencial de um professor unidocente que é responsável por aquela turma durante todo o ano. Em 2024, atenderá 314 turmas, tendo a Seduc-PA expandido o programa com a meta de atingir 11,6 mil matrículas<sup>4</sup> e, assim como ocorre com o SOME, utilizando escolas municipais, isto é, sem a previsão de construção de escolas nas comunidades.

Portanto, a partir desta breve caracterização dos dois programas no contexto do Ensino Médio da rede estadual paraense, analisaremos, na próxima seção deste texto, a dinâmica das matrículas no estado entre os anos de 2000 e 2020 e suas desigualdades e a participação de SOME e CEMEP.

## 4 Análise dos dados de matrículas de Ensino Médio e suas desigualdades

Os dados de matrícula do Ensino Médio mostram um crescimento vertiginoso das matrículas líquidas ao longo das últimas décadas no Pará (Figura 1). Como parte deste processo de melhoria da taxa líquida, também houve incremento na taxa de atendimento, que é a soma das matrículas da faixa etária em todo o Ensino Básico e nas modalidades de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai).

**Figura 1** - Evolução das matrículas líquidas, do atraso de etapa e da exclusão dos jovens entre 15 e 17 anos (Pará, 2000–2019)<sup>5</sup>



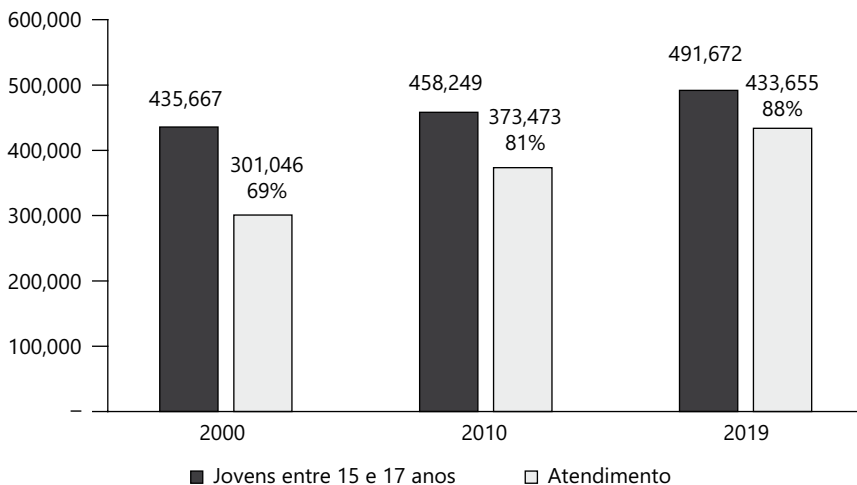
Fonte: Censo Demográfico 2000 e 2010, PNADc 2019

<sup>4</sup> Para detalhes: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/13233-governo-garante-conectividade-e-internet-de-qualidade-em-todas-as-escolas-estaduais-do-para>.

<sup>5</sup> A "matrícula líquida" também inclui os jovens da faixa etária que já concluíram o Ensino Médio. Os dados de 2019 são os últimos dados divulgados antes do período pandêmico, contexto particular não abrangido neste estudo.

A Figura 2 mostra aumentos reais do acesso à escola mesmo levando em conta a oscilação da população entre 15 e 17 anos, atingindo 88% do público, mas, ainda assim, com o dobro da taxa de excluídos quando comparada à média nacional e deixando sistematicamente de contemplar mais de 58 mil jovens deste grupo no estado em 2019.

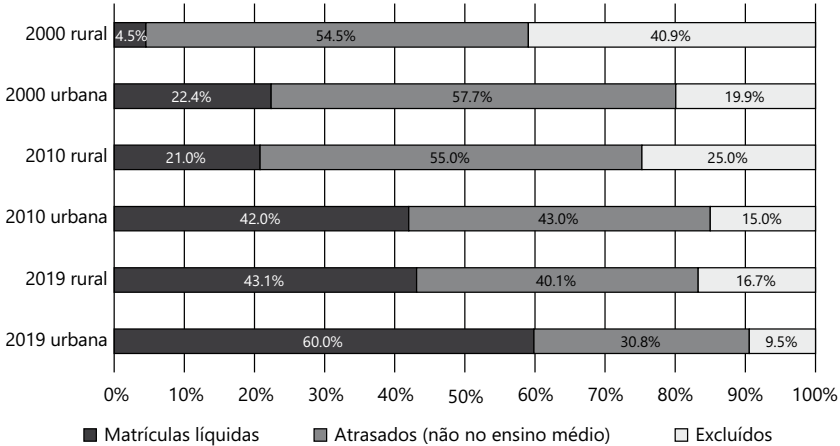
**Figura 2** - Evolução da população de 15 a 17 anos e da taxa de atendimento escolar correspondente (Pará, 2000–2019)



Fonte: Censo Demográfico 2000 e 2010, PNADc 2019

Mesmo com os avanços dos últimos anos, os dados apontam para desigualdades crônicas de acesso e exclusão do Ensino Médio entre as zonas rurais e urbanas (ver Figura 3). Embora represente menos de um terço da população total do estado, a faixa etária de 15 a 17 anos do campo soma 46% (26.547 jovens) do total de excluídos da escola no estado.

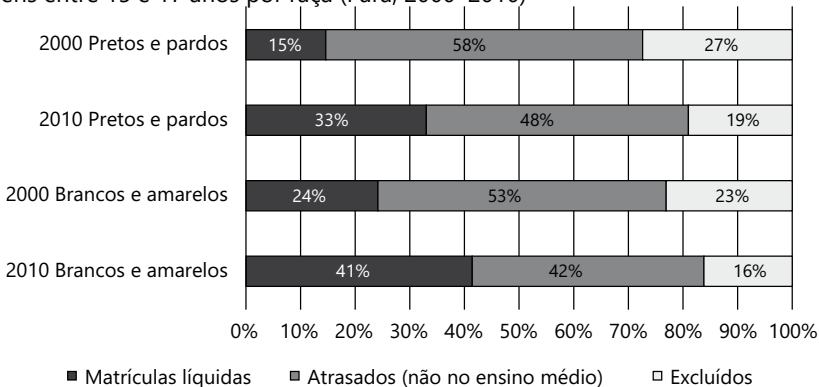
**Figura 3** - Evolução das matrículas líquidas, do atraso de etapa e da exclusão dos jovens entre 15 e 17 anos por localização das escolas (Pará, 2000–2019)



Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2000; 2010), PNADc (IBGE, 2019), Passos, F. (2024)

Movimentos populares sociais, a academia e órgãos fiscalizadores, como o Tribunal de Contas do Estado do Pará em recomendações à Seduc-PA, têm se manifestado alertando não apenas para o descumprimento das metas de universalização e de 85% de matrículas líquidas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2015–2025) (Pará, 2015), mas também para as barreiras históricas, como o atendimento rural visto acima e o desnível entre raças no acesso e conclusão, demonstrado nos dados da Figura 4.

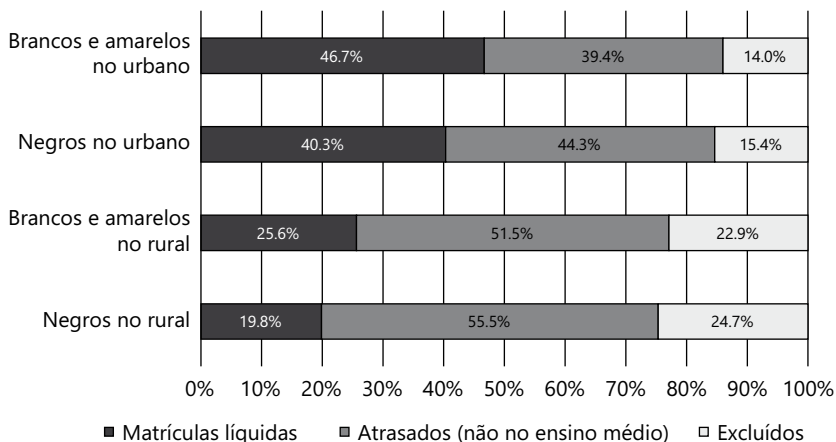
**Figura 4** - Evolução das matrículas líquidas, do atraso de etapa e da exclusão dos jovens entre 15 e 17 anos por raça (Pará, 2000–2010)



Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2000; 2010)

Quando interseccionamos estas duas variáveis (localização e raça), percebemos a preponderância da exclusão espacial sobre a racial, sem esquecer da dialetização entre os fenômenos. Nestes dados, por exemplo, a exclusão de brancos e amarelos no campo é maior que a de negros no urbano (Figura 5).

**Figura 5** - Evolução das matrículas líquidas, do atraso de etapa e da exclusão dos jovens entre 15 e 17 anos pela interseção de localização e raça (Pará, 2010)



Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2010), Passos, F. (2024)

No que concerne ao contexto rural, tais desigualdades também estão relacionadas ao modo de oferta de Ensino Médio. São três os principais elementos das políticas da Seduc-PA que configuram a oferta no Ensino Médio no campo e que serão analisadas a seguir: a distribuição de escolas estaduais nas zonas rurais, com oferta do Ensino Médio regular; o fortalecimento do programa SOME e a recente implementação do CEMEP, programas alternativos planejados exclusivamente para a população do campo. A maior parte dos dois programas é executada em parcerias com as redes municipais, que permitem o funcionamento deles em suas escolas, uma vez que há ausência de escolas estaduais nas áreas rurais. As ações dos programas, portanto, estão interligadas com a política de não escolas e são executadas de maneira articulada.

Seguindo os dados de matrículas de 2020, coletados no Censo Escolar (INEP, 2020) e no portal da Seduc-PA<sup>6</sup>, temos quatro tipos de ofertas de Ensino Médio para

<sup>6</sup> Portal da Seduc-PA com dados de matrícula: [https://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta\\_matricula/RelatorioMatriculas.php](https://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php).

residentes das zonas rurais no Pará (ver Tabela 1). A maior parcela de matrículas, 34,5% do total, está alocada nas escolas estaduais urbanas que ofertam a etapa em regime regular, médio integrado a cursos técnicos e magistério. Para estas escolas estaduais, em termo gerais, são esperados a presença de corpo diretivo e funcionários, aulas presenciais e um professor para cada disciplina.

**Tabela 1** - Matrículas da população do campo no Ensino Médio por oferta (Pará, 2020)

<b>Tipo de oferta</b>	<b>Matrículas</b>	<b>%</b>
Regular, Magistério e EMI em EE urbanas	29.893	34,5
Regular, Indígena e EMI em EE no campo	25.212	29,1
SOME e CEMEP em Escolas Municipais no campo	16.819	19,4
SOME e CEMEP em Escolas Estaduais no campo	14.552	16,8
Total	86.476	100

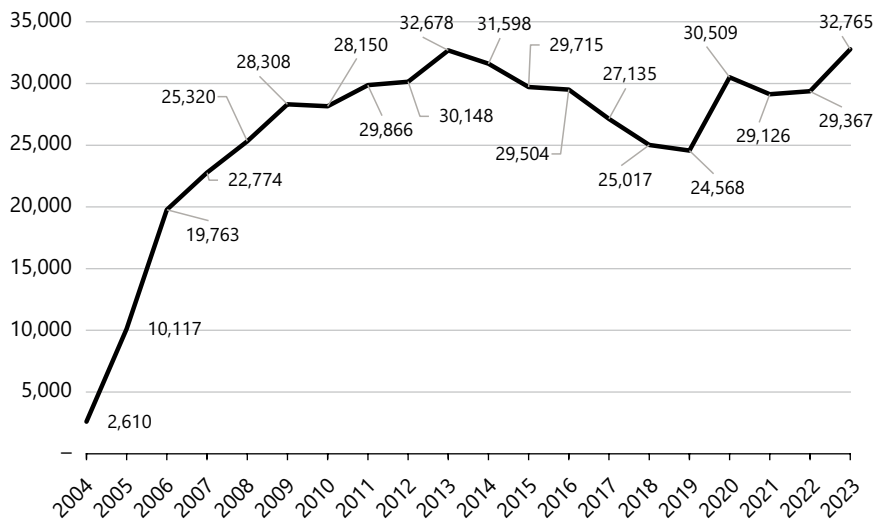
EMI: Ensino médio integrado; EE: Escola estadual; SOME: Sistema de Organização Modular do Ensino; CEMEP: Centro de Mídias da Educação Paraense

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2020); Portal Seduc-PA

Menos de um terço dos estudantes (29,6%) frequentam o Ensino Médio regular em escolas estaduais no campo, com toda a estrutura diretiva e com um docente por disciplina. Outros 16,8% estudam em dependências estaduais no campo, mas nos programas SOME e CEMEP. Desse total, quase metade (6.578) estuda em escolas anexos, que são unidades menores sem corpo diretivo e administrativo. Por fim, os restantes 19,4% dos estudantes frequentam um destes dois programas em escolas municipais, parceiras do estado, em localidades rurais sem dependência estadual.

Assim, os dois principais tipos de oferta de Ensino Médio para a população rural ocorrem no Ensino regular em escolas urbanas (34,5% equivalente a 29.893 matrículas) e nos programas alternativos SOME (28.291) e CEMEP (3.081) que somam 36,2% dos estudantes, chegando a 70,7% do total de matrículas rurais da etapa. A maioria das matrículas está diretamente relacionada à insuficiência de escolas da rede estadual e do que a constitui – direção, administração, professores etc. – na oferta da etapa no campo. Apesar da impossibilidade de acesso aos dados da distribuição efetiva (rural/urbana, municipal/estadual) das matrículas de SOME e CEMEP alocadas nas escolas estaduais urbanas, os dados demonstram a estratégia da Seduc-PA de utilização dos programas alternativos (ver Figura 6) na malha escolar municipal na zona rural e do uso da malha estadual no urbano.

**Figura 6** - Evolução do número de matrículas no SOME (Pará, 2004–2023)



Fonte: Lei de Acesso à Informação, Seduc-PA (2023), Passos, F. (2024)

Assim, do ponto de vista do acesso e conclusão do Ensino Médio, a análise empreendida demonstra avanços no número de matrículas entre 2000 e 2020, destacando-se o aumento de matrículas líquidas de 21,6 para 54,7% e de acesso dos jovens entre 15 e 17 anos a alguma etapa escolar (taxa de atendimento) de 69 para 88%. Apesar de tal avanço, o estado do Pará ainda convive com altas taxas de atraso escolar (33,5%) e está abaixo da já atrasada média brasileira em busca pela universalização: no Pará, em 2020, 11,8% da faixa etária estava fora da escola, mais que o dobro da média do país de 5,6%.

Na apreensão geral do estado, as populações “atrasada” e excluída da escola continuam caracterizadas mais fortemente pela renda baixa e raça negra, contudo, quando fazemos o recorte por localização de residência, o grupo rural apresenta índices de atraso e exclusão que se sobrepõem não apenas ao urbano, mas também à raça. Soma-se o fato de quase metade dos excluídos habitarem o campo, reforçando a dimensão do vetor espacial da desigualdade causada pela oferta da Seduc-PA. Nesta pesquisa, há a indicação de que a ausência de escolas estaduais e professores no campo substituídos por programas alternativos de menor estrutura voltados aos contextos rurais são causas centrais que geram a preponderância da desigualdade espacial.

## 5 Impactos dos programas SOME e CEMEP

Relativamente aos tipos de oferta da etapa para o grupo rural de 15 a 17 anos, a principal ação da Seduc-PA foi expandir suas ações em dois programas alternativos e exclusivos para esse grupo. SOME e CEMEP contribuíram para a diminuição da exclusão no estado de 40,9 para 16,7% no período analisado. Nos 93 municípios, do total de 144, sem escola estadual de Ensino Médio na zona rural, a estratégia da Secretaria se assenta no uso desses dois programas em dependências da rede municipal de Ensino. Através de acordos de cooperação, a Seduc-PA onera os municípios usando a escola, o corpo diretivo, administrativo e os serviços de manutenção de limpeza e segurança. A Secretaria apenas repassa verba de transporte e alimentação, desloca professores para as aulas presenciais em regime modular, no caso do SOME, e contrata outros para lecionar as teleaulas e fazer a tutoria em unidocência, no CEMEP.

Somando as matrículas destes dois programas com aquelas em escolas urbanas de Ensino Médio, como consequência do modelo de oferta, mais de 70% dos alunos do campo não estudam em um programa cuja prática pedagógica aconteça de acordo com os princípios da Educação do Campo, isto é, com o Ensino voltado para a realidade do seu cotidiano, cultura e trabalho. Apenas 30% dos estudantes do campo têm acesso à escola estadual na zona rural com oferta regular da etapa, o que em tese oferece maior possibilidade de ter professores residentes no local, de ter currículo adaptado ao contexto.

Apesar de aprovado por parte dos movimentos sociais, o SOME tem recebido críticas por não conseguir efetivar uma prática curricular contextualizada e é questionado quanto ao cumprimento do total de dias letivos previsto por ano<sup>7</sup>. Segundo Brayner (2013, p. 101), um conjunto de fatores cria um “distanciamento dos profissionais e comunidades com as metas estabelecidas pelo projeto”, metas prescritas nas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo (Brasil, 2002).

Brayner demonstra por meio de observação de campo e entrevistas que o trajeto dos grupos de professores, que passam por várias localidades durante o ano, dificulta o envolvimento deles com os estudantes, não contribui para o entendimento das peculiaridades de cada comunidade e elaboração de aulas e atividades que dialoguem com a realidade de cada local. As ausências e a inadequação de formação inicial e continuada para lecionar a partir dos princípios da Educação do

---

<sup>7</sup> Aliado à dificuldade de cumprimento dos 200 dias letivos, quando das aulas, alguns professores do SOME são chamados popularmente de TQQ, por se apresentarem no trabalho apenas nas terças, quartas e quintas-feiras das semanas letivas.

Campo, aliadas à falta de materiais referenciados em seus princípios pedagógicos e metodológicos, constam como outros elementos centrais que contribuem para uma prática que fragmenta o conhecimento, descarta os saberes culturais e as dinâmicas de trabalho locais e se reafirma em práticas pedagógicas de currículos urbanocêntricos, com o Ensino frequentemente centrado no conteúdo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (Brayner, 2013).

A pesquisa de Brayner (2013) encontra coro na dissertação de Rodrigues (2016), que elenca as fragilidades estrutural (da escola e de recursos) e de organização do programa, sobretudo em termos de coordenação, administração local e de imersão dos docentes. Nas palavras do autor,

Tais limitações revelam que o SOME reproduz o dualismo que perpassa historicamente o ensino médio, ao transplantar fragmentariamente para o campo um modelo citadino de ensino, sem buscar contemplar as especificidades do local e do público a quem se destina, caracterizando uma ausência de identidade pedagógica própria (Rodrigues, 2016, p. 8).

Esse importante questionamento ao SOME tem fundamento nas lutas e conquistas dos princípios da Educação do Campo. Data do final dos anos 1990 o início da sistematização da produção coletiva e intelectual de movimentos populares sociais sobre a Educação do e para o Campo. O Movimento Nacional da Educação Campo surge no seio da luta popular pela reforma agrária, sendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) o principal agente dela. Os movimentos se contrapõem a uma Educação rural que ignora os interesses do povo e é promovida por meio das concepções políticas do Estado com princípios em uma Educação urbanocêntrica (Frigotto, 2010). Segundo Silva (2020), depois de um primeiro momento, entre 1997 e 2010, de lutas e conquistas que institucionalizaram como política pública diretrizes, princípios e programas da Educação do Campo, passamos a ter um segundo estágio, de lutas e resistências diante da conjuntura política e econômica adversa que se instalou e persiste no país ao menos até o final do governo de Jair Bolsonaro em 2022.

Os mesmos princípios da Educação do Campo usados como critérios para a crítica à prática efetiva do SOME são usados para rechaçar o CEMEP. Com o objetivo de defender uma Educação que estabeleça a troca entre os saberes das populações com os saberes acadêmicos, a fim de promover a vida no campo, o Fórum Paraense de Educação do Campo e seus subgrupos locais denunciam a implementação, desde 2018, do programa CEMEP. Mais de 165 entidades,

fóruns, sindicatos, associações, redes, conselhos e comunidades manifestaram sua posição contrária à implementação do CEMEP em seus territórios<sup>8</sup>. As organizações argumentam que existem inúmeras experiências exitosas de Ensino Médio presencial, com oferta física nas comunidades. As práticas referendadas pelo movimento são compostas pelo SOME, EJA Médio Campo, Casas Familiares Rurais (Aracafar-PA), Instituto Federal do Pará (*campus* Castanhal), Casa Escola da Pesca, Ensino Médio Modular Indígena, Ensino Médio Quilombola e as Escolas dos Assentamentos do Movimento Sem-Terra, propostas estas que, segundo o abaixo-assinado, são negligenciadas pela Seduc em favor do CEMEP.

As ofertas da Secretaria em relação ao público mais excluído, portanto, somam ausência de escolas, fortalecimento de programas desenraizados e de baixo investimento, ao mesmo tempo em que avança nos dados de inclusão e de fluxo escolar. Assim, encontramos as principais proposições de atendimento à população rural no estado, com busca por metas contábeis e redução de custos da pasta, com perda de qualidade no processo de Ensino e aprendizagem, apresentando uma hierarquização entre estes programas e o Ensino regular ofertado em algumas áreas rurais e urbanas. Tais dados indicam que as políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio no Pará têm contribuído para reforçar as desigualdades educacionais e territoriais, estando distante da efetivação do direito à Educação no estado, em especial, para as populações e territórios mais vulneráveis.

Especificamente, configura-se uma disputa pelo território contrapondo dois perfis de concepção de Educação: por um lado, aquele presente nos programas SOME e CEMEP, desenraizado e urbanocêntrico e, por outro lado, aquele alinhado aos princípios da Educação do Campo, representado nos variados programas listados acima, que busca dar suporte os modos de vida na pluridiversidade socioterritorial dos interiores da Amazônia paraense.

## 6 Considerações Finais

Constata-se no estado do Pará algumas particularidades que compõem o cenário brasileiro. É possível notar os avanços quantitativos dos principais índices educacionais no estado, em conformidade com o progresso do país, contudo, do ponto de vista processual, torna-se preocupante os efeitos dos programas usados para tanto que são fruto da flexibilização das leis e normativas, por influência dos princípios da NGP, que transformam metas estatísticas em atividade-fim na Educação Básica em detrimento da qualidade das ofertas de escolarização.

---

<sup>8</sup> Acesso ao abaixo-assinado em: <https://educampoparaense.com/ensino-medio-no-campo/>.

Dessa forma, o processo de oferta de Ensino Médio no estado amplia seu atendimento por meio de políticas públicas dualistas (Libâneo, 2012) que apontam para uma reconfiguração do modo de produção da desigualdade educacional, mas, agora, como desigualdade territorial não apenas pela contínua exclusão escolar de parte significativa da população rural, mas também pelo modelo de escolarização que descarta a integralidade de seus dois principais elementos constituintes: a materialidade da escola e a presença do professor no contexto do estudante.

Os apontamentos confluem para o que Kuenzer (2002) chama de inclusão excludente, em que os padrões de certas ofertas educacionais, formais ou não, não correspondem à qualidade que permite a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, de modo que o sujeito possa acompanhar, ao menos abstratamente, o sistema econômico atual. Martins (1999) contribui para entendermos que há uma formação que se adapta ao processo produtivo atual, taylorista, de competências, e que no terceiro mundo busca integrar/incluir marginalmente o sujeito ao mundo econômico, frequentemente na informalidade ou, no limite, se tornando a própria mercadoria, e que essa inclusão econômica precária, juntamente a momentos de exclusão total de alguma atividade econômica, pode trazer desintegração moral e social.

Em se tratando das populações do campo na Amazônia, essa Educação que exclui e integra marginalmente na economia os seus sujeitos no modo de produção do século XXI, atua para os desenraizar e os expulsar do próprio território num contexto de intenso avanço das commodities de exportação do agro(mínero-hidro-bio-carnobo)negócio (Malheiro, Porto-Gonçalves, Michelotti, 2021), por não dialogar com a realidade local. Este modelo de oferta atribui apenas aos sujeitos a responsabilidade pelo seu futuro e oportuniza a migração para o urbano como possibilidade de progresso econômico e social, participando, portanto, do processo que Martins (1999) chama de primeira exclusão, a exclusão da terra, a qual, por um lado, abre caminho para outros usos dela e, por outro, põe o morador do campo à mercê da economia marginal das cidades do terceiro mundo, criando mais uma vez o pobre urbano em um terceiro nível de periferia, que são aquelas das cidades do Pará.

## **Socio-spatial inequality in access to and completion of high school education and the provision of alternative programs in rural areas of Pará between 2000 and 2020**

### **Abstract**

*This study analyzes inequalities in access to high school education offered by the State Department of Education of Pará (Seduc-PA) between 2000 and 2020, focusing on two programs: the Modular Teaching Organization System (SOME) and the Paraense Media Education Center (CEMEP). By comparing access and delay rates at this educational stage, inequalities between urban and rural populations with racial distinctions are examined. In addition to this quantitative analysis, which was carried out using public data from the Demographic Census, the Continuous National Household Sample Survey (PNADc), the School Census, and Seduc-PA itself, we also sought to understand the processes that generated the observed unequal dynamics. The results indicate general improvements in access to high school education during the period. However, the inequalities in exclusion and the quality of educational offerings between rural and urban areas not only persist but also surpass racial disparities, revealing the predominance of the spatial dimension of inequity, driven by insufficient provision and unequal high school programs between rural and urban contexts.*

**Keywords:** *Inequalities in High School Education. Rural Education. Seduc-PA. Geography of Education*

## **Desigualdad socioespacial de acceso y conclusión de la enseñanza secundaria y la oferta de programas alternativos en las áreas rurales de Pará entre 2000 y 2020**

### **Resumen**

*Este trabajo analiza las desigualdades en el acceso a la educación secundaria ofrecida por la Secretaría Estatal de Educación de Pará (Seduc-PA) entre 2000 y 2020, con enfoque en dos programas: el Sistema de Organización Modular de Enseñanza (SOME) y el Centro de Medios de Educación Paraense (CEMEP). A partir de la comparación entre las tasas de acceso y retraso en esta etapa, se verifican las desigualdades entre las poblaciones urbanas y rurales con recortes raciales. Además de este análisis cuantitativo realizado mediante datos públicos del Censo Demográfico, la Encuesta Nacional Continua por Muestra de Hogares (PNADc), el Censo Escolar y la propia Seduc-PA, también buscamos comprender los procesos que generaron la dinámica desigual observada. Los resultados indican avances generales en el acceso a esta etapa durante el período. Sin embargo, las desigualdades de exclusión y la calidad de la oferta entre las áreas rurales y urbanas no solo permanecen, sino que se superponen*

*a las desigualdades raciales, revelando una preponderancia de la dimensión espacial de la inequidad, producida por una oferta insuficiente y por programas de educación secundaria desiguales entre el campo y la ciudad.*

**Palabras clave:** *Desigualdad en la Educación Secundaria. Educación Rural. Seduc-PA. Geografía de la Educación.*

## Referências

BOURDIEU, P. (Org.). *A miséria do mundo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. Os efeitos de lugar. In: BOURDIEU, P. (Org.). *A miséria do mundo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 159-167.

BRASIL. Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta parágrafo 3º ao art. 76 do ato das disposições constitucionais transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da desvinculação das receitas da união incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao parágrafo 4º do art. 211 e ao parágrafo 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo escolar 2020*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo escolar 2023*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belem, PA, 2013.

BRITO, M. M. A. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 224-263, jan./mar. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053143789>

FRANÇA, G. C. *Urbanização e educação: da escola de bairro à escola de passagem*. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político- práticas. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i37.1593>

GIROTO, E. D.; OLIVEIRA, J. V. P. Escola, território e desigualdade: ampliando perspectivas teóricas e agendas de pesquisa. *Revista da Anpege*, [S. l.], v. 17, n. 32, 2021.

HATO, J. *Geografia da Educação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, SP, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo demográfico 2000*. Rio de Janeiro, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Síntese dos Indicadores Sociais da População Brasileira 2020*. Rio de Janeiro, 2020.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

MALHEIRO, B.; PORTO-GONÇALVES, C. W.; MICHELOTTI, F. *Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2021.

MARTINS, J. S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Cortez, 1999.

NASCIMENTO, E. P. A exclusão na França e no Brasil: situações aparentemente invertidas, resultados quase similares? In: ENCONTRO DA ANPOCS, 17., 1993, Caxambu, MG. *Anais [...]*. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 1993.

NEIS, A. *Espaço e educação: a geografia das escolas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1988.

OLIVEIRA, L. Os excluídos existem? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. In: OLIVEIRA, M. *Política e contemporaneidade no Brasil*. Recife: Bagaço, 1997. p. 143-172.

PASSOS, F. (In)Justiça espacial na oferta do ensino médio na Amazônia paraense. In: ALVES, G. A.; FONSECA, F. P. (Orgs.). *Uma geografia da resistência à segregação*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2024. (no prelo).

PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana: monografia sociológica sobre o funcionamento interno e as relações da escola primária com o meio social local*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1960.

POCHMANN, M. *O trabalho sob fogo cruzado, exclusão, desemprego e precarização no final do século*. São Paulo: Contexto, 1999.

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. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1998.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. *Plano Estadual de Educação (2015-2015)*. Belém, 2015. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/novoensinomedio/pagina/12477-plano-estadual-de-educacao>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. *Relatório sobre as medidas adotadas na Seduc após recomendações do Tribunal de Contas do Estado: Contas do Governador – exercício 2019*. Belém, 2020.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. *Sistema educacional interativo*. Belém, 2017.

SILVA, D. R. C. *Vazios ocultos: dinâmica urbana e acesso à educação básica em Salvador*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2016.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>

SIMÕES, A. A. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, Brasília, DF, v. 2, p. 17-72, 2019.

SPÓSITO, M. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1993.

SPÓSITO, M. *Expansão do ensino, política populista e movimentos sociais*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1984.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

XIBERAS, M. *As teorias de exclusão: para uma construção do imaginário*. Lima Duarte: Instituto Piaget, 1996.



---

## Informações sobre os autores

**Felipe Garcia Passos:** Docente do Instituto Federal do Pará. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana na Universidade de São Paulo. Contato [felipepassos9@gmail.com](mailto:felipepassos9@gmail.com)

**Eduardo Donizeti Giroto:** Professor Livre-Docente do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. Contato [egiroto@usp.br](mailto:egiroto@usp.br)

---

**Contribuição dos autores:** Felipe Garcia Passos - Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto. Eduardo Donizeti Giroto - Orientação do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

**Declaração de conflito de interesses:** Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** Houve financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil para estágio doutoral no exterior por meio do Programa Institucional de Internacionalização (Print/PDSE/USP).

**Dados:** Todo o conjunto de dados está publicado no Data SciELO, no *link*: <https://doi.org/10.48331/scielodata.S0LHCC>.

## Editores que avaliaram este artigo

*Érika Dias*  
*Álvaro Chrispino*