

# **A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL DA AMAZÔNIA NOS PROCESSOS FORMATIVOS DO SISTEMA MODULAR DE ENSINO (SOME) NO AMAPÁ: UMA REVISÃO DE LITERATURA.**

**Nilzana Braga Esteves**

Doutoranda em Educação – UNIFAP

estesnil@gmail.com

**Arthane Menezes Figueirêdo**

Doutora em Educação – UNIFAP

arthane@unifap.br

## **Introdução**

O presente estudo aborda a integração da diversidade sociocultural amazônica nos processos formativos do Sistema Modular de Ensino (SOME), com foco na valorização das culturas do campo, das águas e das florestas na Amazônia amapaense e faz parte de uma pesquisa de doutorado em Educação em andamento. O tema emerge de uma necessidade histórica de reconhecer e incorporar as especificidades culturais e territoriais dessas populações nos currículos escolares, promovendo uma práxis educativa transformadora.

O problema visa responder a problemática: Como a diversidade sociocultural do contexto amazônico pode contribuir com os processos formativos do Sistema Modular de Ensino (SOME), promovendo uma práxis educativa significativa e contextualizada? O estudo é um recorte de uma tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá e encontra-se vinculada ao Núcleo de Estudos em Currículos e Formação de Professores/as das Amazônias (NUCFOR), do CNPq. Parte-se do entendimento de que os territórios amazônicos não são apenas espaços geográficos, mas também socioculturais e históricos, repletos de significados que influenciam profundamente as práticas de ensino e aprendizagem.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, que, segundo Gil (2002, p. 41), busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. A pesquisa qualitativa permite investigar os significados atribuídos pelos

sujeitos às suas experiências e práticas, o que é especialmente relevante no contexto de uma educação voltada para a diversidade sociocultural.

O recorte ora apresentado foi resultado de um estudo documental e bibliográfico, a partir da análise de documentos que balizam as ações pedagógicas do SOME no estado do Amapá e a análise de teses e artigos científicos sobre a temática nos últimos anos. A análise se deu de forma qualitativa.

## **Desenvolvimento**

O estudo foi originado nas inquietações sobre a exclusão histórica da educação do/no campo, a qual, somente há pouco tempo e por meio de muitas lutas, passou a ser pensada a partir das necessidades das populações rurais, indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Caldart (2002, p.18) discute que “um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo”, em duas dimensões complementares: o direito à educação “no” campo, ou seja, no local onde esses sujeitos vivem e constroem suas comunidades; e o direito à educação “do” campo, compreendida como um processo educativo que emerge das especificidades do território, sendo concebido a partir da participação ativa dos sujeitos e em diálogo com suas culturas, saberes e demandas sociais.

O Sistema Organizacional de Ensino Modular (SOME) é um programa da Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED) que existe há cerca de 40 anos, sem que exista uma lei regulamentando seu funcionamento. Apesar de não dispor de uma legislação específica que o normatize, o SOME é regulamentado por dispositivos administrativos que disciplinam sua execução, garantindo a organização e a regularidade dos módulos. Nesse sentido, a Portaria nº 177 da Secretaria de Estado da Educação, fundamentada na Lei nº 1.230 de 29 de maio de 2008, estabelece diretrizes que orientam a atuação de gestores, professores no cumprimento dos 50 dias letivos de cada módulo.

Assim, o SOME funciona por meio de um sistema de rodízio de professores nas localidades ao longo do ano letivo, em períodos chamados de módulos. Ao todo os professores são lotados em quatro módulos por ano em cada localidade, com duração de no mínimo 50 dias, a fim de atender os 200 dias letivos exigidos pela LDB 9.394/96. As disciplinas são ofertadas em blocos, de acordo com as áreas de conhecimento e os segmentos atendidos são Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Dessa forma, os

estudantes recebem a formação, as quais nem sempre conseguem estabelecer relação com o contexto social em que as aulas ocorrem.

Nesse sentido, o SOME atende às demandas das populações que vivem em localidades mais longínquas e de difícil acesso, proporcionando acesso à educação básica em localidades remotas. Contudo, o estudo de Mendes (2020) problematiza a adaptação desse modelo às realidades locais, apontando desafios na valorização dos saberes tradicionais e na integração desses conhecimentos ao currículo escolar.

Além disso, pesquisas sobre educação intercultural (Candau, 2016) e currículo contextualizado (Sacristán, 2013) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que transcendam a mera transmissão de conteúdos, reconhecendo a educação como um espaço de trocas e ressignificações. Logo, compreender se o SOME atende de fato às demandas das populações do campo, das águas e das florestas requer uma análise mais aprofundada sobre sua capacidade de dialogar com as realidades socioculturais amazônicas e superar a lógica da homogeneização curricular, promovendo uma educação mais contextualizada e emancipatória. (Camargo; Hage; Gomes; Figueirêdo, 2021).

## **Conclusões**

Diante da situação conjuntural acerca da educação no Brasil, somos sabedores que o Sistema Educacional passou e ainda passa por muitas problemáticas que são consequência de seu processo de formação histórica. No entanto, a educação do campo é um exemplo de um projeto que vem sendo arduamente construído pelos movimentos sociais, buscando atender as necessidades desses sujeitos. No que tange à Amazônia, percebe-se que tem sido historicamente explorada e subordinada ao capitalismo internacional, onde a espoliação de seus recursos naturais e a dominação territorial ocorrem de maneira sistemática.

O modelo de desenvolvimento imposto à região não só promove a destruição ambiental, mas também gera exclusão social e econômica das populações tradicionais, negando-lhes o protagonismo em nome de uma racionalidade capitalista que prioriza a mercantilização dos bens naturais (Malheiros; Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021), gerando disputas permanentes nos territórios e também um certo abandono das políticas que atendam as populações em seus contextos, especialmente nos locais mais distantes dos centros urbanos que possuem acessos difíceis e onerosos. A educação, nesse contexto, tende a ser realizada de forma precária, deixando grande parte da população desassistida.

Dessa forma, há que se pensar em uma educação voltada para os territórios da Amazônia que valorizem os saberes e culturas existentes no modo de viver dos povos dos campos, das águas e das florestas, oportunizando a diversificação do currículo, com a utilização do território como espaço de aprendizagem.

No que tange ao SOME, embora não seja uma política gestada pelos princípios da educação do campo, trata-se de uma formação voltada aos sujeitos camponeses, de forma que entendemos a importância de que este modelo educacional seja adequado às realidades dos sujeitos que estão inseridos nesse processo, potencializando a diversidade sociocultural e, acima de tudo, discutindo no contexto escolar os problemas relacionados às vivências da população que trabalham com a agricultura, a pesca, o extrativismo, entre outros, e encontram na natureza sua subsistência.

## REFERÊNCIAS

AMAPÁ, Secretária de Estado da Educação. **Portaria nº 0177 de 12 de julho de 2016.**

AMAPÁ, Secretária de Estado da Educação. **Lei nº. 1.230 de 29 de maio de 2008.** Disponível em: [https://seed.amapa.gov.br/leg/Regimento\\_SEED.pdf](https://seed.amapa.gov.br/leg/Regimento_SEED.pdf). Acesso em: 06 fev. de 2025

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 4 fev. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: Identidade e políticas públicas, articulação nacional por uma Educação do Campo. In KOLLING, Edgar Jorge do Campo, CERIOLI, Paulo Ricardo (org.), 2002. **Coleção Por Uma Educação do Campo**, n.º 4. Brasília.

CAMARGO, Leila Maria, HAGE, Salomão Antônio Mufarrej, GOMES, Raimunda Kelly Silva, & FIGUEIREDO, Arthane Menezes. (2022). Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: Desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista e-Curriculum**, 20(1), 238-261. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p238-261>>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 407-422, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/YZq3HsrnX3G4XqM7gVjZtMs/?lang=pt>>. Acesso em: 4 fev. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENDES, Débora Mate. **Juventude e educação do campo na Amazônia: representações sociais sobre o SOME e as implicações em seus projetos de vida.** 2020. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.