



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA
SUSTENTÁVEL**

JACYGUARA COSTA PINTO

**OS DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA MODULAR DE
ENSINO DO ESTADO DO AMAPÁ**

MACAPÁ

2024

JACYGUARA COSTA PINTO

**OS DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA MODULAR DE
ENSINO DO ESTADO DO AMAPÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento da Amazônia Sustentável da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento da Amazônia e Sustentabilidade.

Linha de Pesquisa: Meio Ambiente e Planejamento.

Orientador: Prof. Dr. Raullyan Borja Lima e Silva.

MACAPÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP)Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 /
1451

P659 Pinto, Jacyguara Costa.

Os desafios para o desenvolvimento do Sistema Modular de Ensino do Estado do Amapá /
Jacyguara Costa Pinto. - Macapá, 2024.
1 recurso eletrônico. 97 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação
em Desenvolvimento da Amazônia Sustentável, Macapá, 2024.
Orientador: Raullyan Borja Lima e Silva.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Política pública. 2. Ensino modular. 3. Educação no campo. 4. Amazônia. I. Silva,
Raullyan Borja Lima e, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

PINTO, Jacyguara Costa. **Os desafios para o desenvolvimento do Sistema Modular de Ensino do Estado do Amapá.**
Orientador: Raullyan Borja Lima e Silva. 2024. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Desenvolvimento da Amazônia Sustentável . Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024.

JACYGUARA COSTA PINTO

**OS DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA MODULAR DE
ENSINO DO ESTADO DO AMAPÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento da Amazônia Sustentável da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento da Amazônia e Sustentabilidade.

Banca Examinadora:

Dr. Raullyan Borja Lima e Silva.
Orientador – PPGDAS/UNIFAP/IEPA

Dr. Galdino Xavier de Paula Filho
Examinador Titular Interno – PPGDAS/UNIFAP

Dr. Francisco de Oliveira Cruz Junior
Examinador Titular Interno – IEPA

Macapá, ____ / _____ / 2024

Dedico especialmente aos meus filhos e netos, pois são a minha fonte de inspiração e motivação. Cada passo que dou na jornada da vida é guiado pelo amor e pela preocupação em deixar um legado positivo para as gerações futuras. Que este trabalho não seja apenas um reflexo das minhas aspirações, mas também uma contribuição para um mundo melhor, onde meus amados possam encontrar oportunidades e inspiração para alcançarem seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Aos pais

Aos filhos

Aos netos

Aos amigos

Aos familiares

Aos mestres e doutores

A quem contribuiu

"Educar no campo é semear conhecimento para
colher transformações."

(Autor desconhecido)

RESUMO

Com o fim da Segunda Grande Guerra Mundial na década de 1940, ficou evidente que a introdução da Educação no Campo carecia de nova organização e sistemática, para tanto, o governo idealizou a criação de centros estruturados para treinar professores com a Educação norte-americana, e promover eventos em que a comunidade escolar envolveria toda a comunidade rural em suas atividades. Partindo da indagação se o processo de Educação no Campo no Estado do Amapá reflete uma política de inclusão e democratização do acesso à educação, capaz de garantir desenvolvimento regional para o Estado como problema de pesquisa. Buscou-se como objetivo geral neste trabalho investigar o perfil profissional dos professores do sistema modular de ensino do estado do Amapá. Esta dissertação fez um estudo que privilegiou a análise qualitativa e quantitativa, utilizando o método dedutivo e recorrendo à revisão bibliográfica e à pesquisa de campo do tipo exploratória e de natureza descritiva de material pertinente sobre o tema como técnicas de pesquisa. Quanto aos resultados, os dados fornecidos pelas chefias revelaram a seguinte lotação: Ensino Fundamental Modular (UEFUM) 338 professores (49%); Ensino Médio Modular (UEMOD) 197 professores (29%); Ensino Organizacional Modular Indígena (SOMEI) 153 professores (22%). Na UEFUM os dados revelaram predominância de professores do sexo masculino, especialistas, que cumprem os quatro módulos ao longo do ano letivo. Na UEMOD a maioria de professores do sexo masculino e que fazem organização curricular flexível, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos. No SOMEI predominou o sexo masculino, especialistas, que declararam como desafios: falta de infraestrutura e recursos materiais que refletem o modelo urbanocêntrico. Conclui-se que, ao incorporar as políticas de interiorização, o Estado do Amapá demonstra um esforço significativo em expandir a oferta educacional para as cidades e comunidades do interior. Esse movimento visa garantir o acesso à educação pública como um direito social para todos os amapaenses, independentemente de sua localização geográfica. Entretanto, prevalece o modelo urbanocêntrico, carecendo de uma conexão efetiva com os movimentos sociais. O grande desafio da educação do campo reside em sua capacidade de gerar conhecimentos transformadores e emancipatórios, os quais devem transcender o viés urbanocêntrico e adaptar-se às necessidades específicas das comunidades locais.

Palavras-chave: Política Pública; ensino modular; educação no campo; Amazônia.

ABSTRACT

With the end of the Second World War in the 1940s, it became evident that the introduction of Education in the Countryside needed new organization and systematics, therefore, the government devised the creation of structured centers to train teachers with North American Education, and promote events in which the school community would involve the entire rural community in its activities. Starting from the question whether the Rural Education process in the State of Amapá reflects a policy of inclusion and democratization of access to education, capable of guaranteeing regional development for the State as a research problem. The general objective of this work was to investigate the professional profile of teachers in the modular education system in the state of Amapá. This dissertation carried out a study that privileged qualitative and quantitative analysis, using the deductive method and resorting to bibliographical review and field research of an exploratory and descriptive nature on pertinent material on the topic as research techniques. As for the results, the data provided by the managers revealed the following capacity: Modular Elementary Education (UEFUM) 338 teachers (49%); Modular Secondary Education (UEMOD) 197 teachers (29%); Indigenous Modular Organizational Education (SOMEI) 153 teachers (22%). At UEFUM, data revealed a predominance of male teachers, specialists, who complete the four modules throughout the academic year. At UEMOD, the majority of teachers are male and have a flexible curricular organization, with an emphasis on the National Common Curricular Base (BNCC) and training itineraries. In SOMEI) there was a predominance of male experts, who declared the following challenges: lack of infrastructure and material resources that reflect the urban-centric model. It is concluded that, by incorporating interiorization policies, the State of Amapá demonstrates a significant effort in expanding the educational offer to cities and communities in the interior. This movement aims to guarantee access to public education as a social right for all Amapá residents, regardless of their geographic location. However, the urban-centric model prevails, lacking an effective connection with social movements. The great challenge of rural education lies in its ability to generate transformative and emancipatory knowledge, which must transcend the urban-centric bias and adapt to the specific needs of local communities.

Keywords: Public Policy; modular teaching; rural education; Amazon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	- Evolução do desenvolvimento econômico pós-estadualização	18
Esquema 1	- Políticas públicas federais na educação do campo no Amapá	25
Esquema 2	- Políticas públicas do Amapá	39
Quadro 2	- Checklist repassado às chefias da UEFUM, UEMOD e SOMEI	56
Gráfico 1	Quantitativo total de professores do SOME por sexo	61
Gráfico 2	Gênero sexual dos professores que atuam no UEFUM	62
Gráfico 3	- Formação dos professores da UEFUM	64
Quadro 3	- Dados relacionados a formação e período de aulas dos professores	66
Fotografia 1	- Quantidade de aulas semanais ministradas pelos professores do UEFUM ..	67
Quadro 4	- Dados relacionados aos itens 10 a 14 do checklist	68
Gráfico 4	- Gênero sexual dos professores que atuam na UEMOD	70
Quadro 5	- Quantidade de aulas semanais ministradas no 1.º ano do ensino médio	73
Quadro 6	- Quantidade de aulas semanais ministradas no 2.º ano do ensino médio	74
Quadro 7	Quantidade de aulas semanais ministradas no 3.º ano do ensino médio	75
Quadro 8	Dados relacionados aos itens 4, 5 e 6 do checklist	78
Gráfico 5	Percepção do coordenador sobre conclusão dos módulos em 2023	80
Gráfico 6	Gênero sexual dos professores que atuam no SOMEI	82
Fotografia 2	a) Vista da frente da comunidade quilombola Igarapé do Lago; b) Frente da cidade do Igarapé do Lago, órgão público municipal	86
Fotografia 3	a) Escola Estadual Belmiro Medina - comunidade quilombola Igarapé do Lago- Santana; b) Escola Estadual Nair Cordeiro- Livramento do Bailique - Macapá Rural	87
Fotografia 4	a) Escola Pedro Teixeira, Flexal, comunidade rural do município Pracuuba; b) Escola Estadual Rozendo Nascimento Filho, comunidade do Piquiá, Amapá	87
Fotografia 5	a e b) Deslocamento de professores até a Escola Livramento do Bailique, zona rural do Município de Macapá	87
Fotografia 6	a) Transporte escolar de alunos do Bailique; b) Alunos da comunidade Livramento do Bailique , aguardando o barco escolar para retornarem as suas casas	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades de observação e análise da dissertação	58
Tabela 2 - Quantitativo total de professores do SOME no Amapá	60
Tabela 3- Dados da formação dos professores do UEMOD no ano de 2023	71
Tabela 4 - Dados do período de aulas no ano letivo de 2023	73
Tabela 5 - Dados da formação dos professores do SOMEI no ano de 2023	84
Tabela 6 - Dados do período de aulas no ano letivo de 2024	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AP	Amapá
APA	Área de Proteção Ambiental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEMI	Companhia Auxiliar de Empresas de Mineração
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CNS	Conselho Nacional dos Seringueiros
COMARU	Cooperativa Mista dos Produtores e Extrativistas do Iratapuru
EFAP	Escola de Formação Agrícola do Pacuí
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ICOMI	Indústria e Comércio de Minérios Sociedade Anônima
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Educação do Campo
PDDE Campo	Programa Dinheiro Direto na Escola Campo
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
RESEX	Reserva Extrativista
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED-AP	Secretária de Educação do Amapá
SEMA	Secretaria de Estado do Meio Ambiente
SINTRA	Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá
SOME	Sistema Organizacional Modular de Ensino
UEFUM	Unidade de Ensino Fundamental Modular
UEMOD	Unidade de Ensino Médio Modular
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	O AMAPÁ COMO UNIDADE DA FEDERAÇÃO	16
2.1.1	Interiorização da educação	19
2.1.2	A inclusão da pedagogia de alternância nas escolas do campo	22
2.1.3	Escola Família Agrícola (EFA)	23
2.2	POLÍTICAS FEDERAIS À EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	24
2.2.1	A educação do campo conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	26
2.2.2	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	30
2.2.3	Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO	32
2.2.4	Programa PNLD/Campo	33
2.2.5	Ação: Escola da Terra	34
2.2.6	Programa Dinheiro Direto na Escola Campo (PDDE Campo)	35
2.2.7	Curso de Licenciatura regular de Educação do Campo	36
2.2.8	Educação do campo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	37
3.3	POLÍTICAS ESTADUAIS À EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	39
3.3.1	Escola de Formação Agrícola	40
3.3.2	Seminário Estadual de Educação do Campo	42
3.3.3	Comitê Executivo de Educação do Campo	42
3.3.4	Núcleo de Educação do Campo (NEC/SEED-AP)	43
3.3.5	Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME)	44
3.3.6	Plano Estadual de Educação do Amapá 2015/2025	44
3.3.7	Referencial Curricular Amapaense (RCA) e a Educação do Campo	45
4	CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA/OBJETO DE ESTUDO	48
4.1	A EDUCAÇÃO DO CAMPO ATRAVÉS DO ENSINO MODULAR NO AMAPÁ	48
4.2	PRINCIPAIS DESAFIOS AOS PROFESSORES DO SOME	52
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
5.1	PERSPECTIVA METODOLÓGICA	54
5.2	AS FONTES DOS DADOS COLETADOS RESULTADOS E DISCUSSÃO ..	57

6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
6.1	O PERFIL DOS PROFESSORES DO SOME	60
6.2	PERFIL DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL MODULAR.	62
6.3	PERFIL DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO MODULAR	69
6.4	PERFIL DOS PROFESSORES DO ENSINO MODULAR INDÍGENA	81
6.5	CENÁRIOS DIVERSOS DO SISTEMA MODULAR DE ENSINO NO ESTADO DO AMAPÁ	86
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	93

1 INTRODUÇÃO

As ações públicas para a Educação no Campo são primordiais para o desenvolvimento de comunidades camponesas. Nesse sentido, para esta pesquisa analisamos o processo que idealizou a criação de centros estruturados para treinar professores com foco em comunidades rurais no estado do Amapá.

Com o fim da Segunda Grande Guerra Mundial na década de 1940, ficou evidente que a Educação no Campo carecia de nova organização e sistemática, para tanto, o governo idealizou a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), com o propósito de criar centros estruturados para treinar professores com a Educação norte-americana, e promover eventos em que a comunidade escolar envolveria toda a comunidade rural em suas atividades.

As décadas de 1970 e de 1980 testemunharam a inclusão das populações e áreas rurais nas políticas públicas sociais brasileiras. Tais estratégias conferiram à escola rural um novo papel nos municípios do país, uma vez que os currículos passaram a enfatizar a valorização da realidade rural no ensino, foram adotados calendários escolares específicos para essas escolas e a escola rural foi reconhecida como um agente de mudança e transformação social e regional.

A década de 1990 e a entrada nos anos 2000 representaram a continuidade da perspectiva de proteção da educação no campo, com novas políticas sociais elencadas pelo Ministério da Educação (MEC). Como exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que sistematizou investimentos para propostas pedagógicas de valorização da escola em áreas não urbanizadas, dispondo sobre a adequada maneira de organizar o projeto político pedagógico, o atendimento a diversidade cultural dos alunos, dos professores e da comunidade de entorno.

Em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), tornou-se possível aglutinar as políticas de educação de jovens e adultos (EJA), de educação do campo, educação ambiental, educação indígena, e educação étnico racial, repassando aos estados e municípios as diretrizes para promovê-las em suas redes educacionais.

No Estado do Amapá, o processo de Educação no Campo compõe as políticas de interiorização da Educação básica e do Ensino Superior, representando, dessa forma, o processo de expansão, no sentido de levar e garantir a oferta e a manutenção de educação pública para as cidades e comunidades no interior do Estado, assegurando a estes a oferta de educação como direito social como tem sido proposta a todos os brasileiros.

A educação no campo enfrentava uma série de desafios e limitações que refletiam as condições sociais, econômicas e culturais da época. A falta de investimento em infraestrutura educacional nas áreas rurais resultava em escolas precárias, com poucos recursos materiais e didáticos. Além disso, a distância geográfica e a dificuldade de acesso às escolas tornavam o processo educacional ainda mais desafiador para os estudantes e professores.

As políticas educacionais eram muitas vezes centralizadas e pouco sensíveis às necessidades específicas das comunidades rurais, o que resultava em currículos descontextualizados e pouco relevantes para a realidade do campo. A formação de professores também era deficiente, com poucas oportunidades de capacitação e atualização pedagógica para os educadores que atuavam nessas áreas.

Apesar desses obstáculos, no passado também houve iniciativas e movimentos em prol da educação no campo, impulsionados por líderes comunitários, educadores e organizações da sociedade civil. Esses esforços visavam garantir o acesso à educação de qualidade para as populações rurais, valorizando suas culturas e tradições locais.

Ao olhar para o passado da educação no campo com a criação das Escolas Famílias Agrícolas (EFA), pode-se compreender melhor os avanços conquistados ao longo do tempo e os desafios ainda enfrentados atualmente. Essa reflexão histórica nos ajuda a reconhecer a importância de políticas e práticas educacionais inclusivas e contextualizadas para promover o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

Partindo da indagação se o processo de Educação no Campo no Estado do Amapá reflete uma política de inclusão e democratização do acesso à educação, capaz de garantir desenvolvimento regional para o Estado como problema de pesquisa, buscou-se como objetivo geral neste trabalho investigar o perfil dos professores do sistema modular de ensino do estado do Amapá. E tendo como objetivos específicos: analisar as percepções sobre o SOME e os desafios de ser professor modular; compreender os problemas e dificuldades das escolas que atendem o sistema modular; identificar os desafios dos professores de locomoção e residência temporária; e, elencar o desenvolvimento regional gerado com as ações dos educadores que atuam no SOME no Estado do Amapá.

Para testar a hipótese de que a incorporação das políticas de interiorização da Educação Básica e do Ensino Superior, o Estado buscou expandir a oferta educacional para as cidades e comunidades do interior, garantindo o acesso à educação pública como um direito social para todos os amapaenses, independentemente de sua localização geográfica. Essa abordagem representa um compromisso com a equidade educacional, buscando reduzir disparidades e

garantir oportunidades educacionais para todas as pessoas, independentemente de onde residam.

O primeira seção da dissertação trata da contextualização da educação no campo, explorando suas características, desafios e potencialidades. Foi abordada a importância da educação rural para o desenvolvimento das comunidades e a necessidade de políticas educacionais específicas para atender às demandas dessas áreas.

Na segunda seção foi discorrido sobre o estado do Amapá como unidade da federação, destacando sua história, geografia, economia e cultura. Foram analisados aspectos relevantes para compreender o contexto em que a educação no campo se inseria naquela região.

Na terceira seção buscou-se verificar as políticas públicas relacionadas à educação do campo tanto em nível federal quanto estadual. Foram examinados programas, projetos e ações governamentais voltados para o ensino rural, destacando suas diretrizes, implementação e impactos na prática educacional.

A quarta seção enfocou-se os aspectos do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) nos municípios do estado do Amapá. Foram apresentados dados qualitativos e quantitativos sobre a implementação do SOME nessas localidades, bem como, o perfil e os principais desafios enfrentados pelos professores que atuavam nesse sistema de ensino.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa seção será abordado as seguintes temáticas: a) o Amapá como unidade da federação; b) Políticas federais à educação do/no campo; c) Políticas estaduais à educação do/no campo.

2.1 O AMAPÁ COMO UNIDADE DA FEDERAÇÃO

Nessa seção foram organizadas reflexões sobre os processos de transformação que ocorreram na linha evolutiva do Amapá, da fase de Território aos anos de sua estadualização e considerando a expansão de sua estrutura na atual conjuntura econômica, social e política.

Inicia-se a abordagem a partir de uma breve descrição sobre a organização do espaço urbano e sobre a perspectiva do desenvolvimentista que encabeçou a ideologia constitutiva da política desde o território (sinteticamente) até sua configuração como estado da nação.

A linha evolutiva das políticas de criação dos territórios teve seu protótipo nas terras acreanas em 1904, e se consolidou entre 1937 a 1945 na criação de Fernando de Noronha, Amapá, Rio Branco, Guaporé, Ponta Porã e Iguazu, cumprindo-se assim o plano de ação sistemático promovido pelo poder central (Araújo; Senhoras, 2012), e que se decorreria de imperativos geopolíticos e de defesa da soberania em áreas de fronteiras, como fora preconiza na promulgação do Decreto-Lei 5.812/1943¹ (Mayer, 1976; Lima; Silva, 2013).

No Amapá, assim como nos demais territórios, os planos e ações políticas geralmente contemplavam a gestão centralizada e autoritária embasada no tripé ideológico “Sanear², Educar³ e Povoar⁴”. Dessa forma, a região do extremo-norte passou a ser considerada estratégica para a segurança nacional e para o desenvolvimento das potencialidades naturais

¹ BRASIL. Decreto-lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassu.

² Sanear – intenção política em criar condições de viver melhor, distanciando a má higienização e as doenças da população (Ferreira, 2021).

³ Educar – o território deveria dar continuidade aos preceitos do projeto político centro-nacional, criando ambientes educacionais para o povo. No caso amapaense, a Educação era pauta de prioridade (Ferreira, 2021), preparando as gerações novas para o futuro, para um novo estilo de vida ainda desconhecido e inexistente, com novos modos de vida e comportamentos de saúde que frutificassem em uma mudança de atitude e dos costumes em relação a higiene, alimentação, relações sociais e vida em família (Nunes, 1946).

⁴ Povoar – ações políticas para construção de casas e de melhores condições sanitárias, de modo a tornar o território aprazível a emigrantes, alavancando a densidade demográfica, bem como, a estruturação e urbanização local/regional (Ferreira, 2021).

que poderiam alavancar a economia e o desenvolvimento regional a partir do potencial amazônico e das florestas (Araújo; Senhoras, 2012).

No período compreendido entre 1943 e 1991 aconteceu um intenso processo de mudanças políticas que culminaram com o processo de transformação do território como estado membro definitivo da nação brasileira. Um período de intensas mudanças na organização espacial do Amapá que revelou transformações urbanas e da lógica da inclusão do tucuju ao mundo do trabalho, bem como no projeto civilizatório decorrente da criação da sub-região de Macapá que evoluiu sua organização espacial pós 1944, aumentou a arrecadação com os projetos geoeconômicos (caso da instalação da Companhia Auxiliar de Empresas de Mineração (CAEMI) e da Indústria e Comércio de Minérios Sociedade Anônima (ICOMI), e, pela transformação legal, social e econômica decorrente da estadualização do Amapá em 1991 (Amorim; Porto, 2017).

Na cidade de Macapá se concentrava o maior percentual demográfico e as principais dependências infraestruturais. A descoberta de jazidas de minério de Manganês, ampliou e impulsionou a economia e a organização espacial, enfatizado pela ferrovia Serra do Navio – Porto de Santana, o porto de escoamento de manganês em Santana, o entreposto comercial de Macapá e a organização política administrativa (Porto, 2003; 2014).

Portanto, antes de adentrar profundamente nas questões da estadualização do Amapá – objeto de análise desse capítulo, torna-se necessário entender que as políticas para os territórios federais cumpriram seu papel estratégico de alavancar a demografia e proteger a fronteira (Amorim; Porto, 2017; Porto, 2000).

O processo de estadualização do Amapá acarretou severas mudanças na organização do espaço, o que ocorreu ao incremento maciço de recursos de origens públicas e privadas, que tornaram possível redimensionar e utilizar de modo diferente o espaço macapaense a partir de meados da década de 1990 (Amorim; Porto, 2017).

A estadualização do Amapá marcou uma importante transição na organização política e administrativa da região, resultando em mudanças significativas no uso e na gestão do espaço territorial. Antes de explorar profundamente as questões relacionadas à estadualização, é crucial compreender o papel desempenhado pelas políticas voltadas para os territórios federais, que contribuíram para impulsionar o crescimento demográfico e proteger as fronteiras da região.

As políticas para os territórios federais desempenharam um papel estratégico, fornecendo suporte e incentivos para o desenvolvimento da região, tanto em termos demográficos quanto de segurança fronteira. Essas políticas foram fundamentais para criar

condições favoráveis ao crescimento populacional e para garantir a proteção das fronteiras do Amapá.

No entanto, o processo de estadualização trouxe consigo mudanças significativas na organização e na gestão do espaço. Com o aumento substancial de recursos públicos e privados após a estadualização, houve uma reconfiguração do uso e da ocupação do espaço em Macapá, especialmente a partir da década de 1990. Esse influxo de recursos possibilitou uma nova dinâmica de desenvolvimento urbano e regional, com impactos profundos na estrutura socioeconômica e na paisagem urbana da região.

A gestão do Estado do Amapá se sucedeu, inicialmente, pela nomeação do seu primeiro governador em 1988, até que em 1990 a organização política permitiu que ocorressem eleições e a posse do primeiro governador eleito de forma democrática na nova unidade da federação. A gestão se voltou para estruturação e para criar leis e políticas públicas para proteger e conservar a natureza e seus recursos.

Em relação às transformações institucionais e espaciais depreende-se que a partir de 1991 iniciara-se um intenso processo de desenvolvimento econômico que tem acompanhado a evolução do Amapá como estado da federação (Quadro 1).

Quadro 1 - Evolução do desenvolvimento econômico pós-estadualização

Período	Aspectos econômicos	Características
1991 a 2022	Criação da área de Livre Comércio Macapá e Santana (ALCMS)	Amapá torna-se o foco das empresas importadoras que alavancaram a economia recebendo incentivos fiscais federais (Decreto n.º 517/1992).
	- Desenvolvimento econômico pontual.	Triplicou-se o consumo de energia elétrica pelos amapaenses, gerado pelo crescimento da população e pela crescente venda de eletrodomésticos e refrigeradores de ar.
	- Acentuada atividade comercial.	As indústrias locais entraram em declínio profundo pelo fim das atividades da CAEMI.
	- Declínio das indústrias.	Escoamento e mobilidade intermunicipal através de duas rodovias principais: BR-156 e a AP-210, fundamentais para interligação da malha rodoviária estadual com áreas de conservação e áreas protegidas, e ligação com a capital e as cidades interioranas. O trajeto até Oiapoque ainda carece de investimentos para pavimentação e asfalto.
	- Malha viária deficitária.	
	Construção civil torna-se o carro chefe da economia estadual.	O comércio passou a compor expressivamente o crescimento econômico, mas não o suficiente para a fluidez demográfica que transformava o espaço pelo setor residencial (setor que mais cresce, junto com a construção civil).
	Políticas e leis são criadas para proteção e	Restrições no espaço amapaense ocorreram, principalmente no meio ambiente, visando garantir a

	conservação do meio ambiente.	sustentabilidade e a proteção da floresta, dessa forma, os investimentos deixaram de ocorrer pela impossibilidade de usos livres das terras e das florestas. Atualmente, 58% da área do Estado é composta por áreas/territórios de proteção e conservação da natureza.
--	-------------------------------	---

Fonte: Baseado em Porto e Lima (2007).

Pode-se identificar que no processo pós-estadualização do Amapá, as terras tucujus passaram a ser fortemente geridas por um discurso baseado em políticas de proteção dos recursos naturais e de crescimento dos principais polos urbanos (Macapá e Santana) bem como das principais áreas rurais do Estado, com a expansão das atividades comerciais, diluição das atividades industriais, crescimento demográfico e estrutural, proteção do meio ambiente pelas unidades de conservação e áreas protegidas por leis federais, estaduais e municipais. De modo geral, aconteceu a diversificação dos aspectos econômicos no período de pós-estadualização do Amapá.

Após a estadualização, o Amapá passou a ter autonomia administrativa e criou condições para atuar nas esferas executiva, legislativa e judiciária, mas embora dotado desse “poder” continuou apresentando características e problemas que remontam à época do território, como a forte dependência dos recursos federais (Abrantes, 2014).

A criação do Estado em 1988 e a implantação da Área de Livre e Comércio de Macapá e Santana em 1991 causaram um intenso fluxo migratório, o que ocasionou um crescimento populacional desordenado, problema que se tornou mais grave no decorrer dos anos em função da ausência de uma política habitacional. A falta dessa política voltada para a habitação, além de causar sérios problemas sociais, impulsionou a pressão em áreas protegidas em torno dos núcleos urbanos, como o que acontece com a Área de Proteção Ambiental da Fazendinha o que aconteceu através da Lei n. 0873, de 31 de dezembro de 2004 que criou a área de Proteção Ambiental da Fazendinha com uma área de 136, 59 hectares (Amapá, 2004).

2.1.1 Interiorização da educação

A interiorização da educação refere-se ao processo de expandir o acesso à educação de qualidade para áreas geograficamente mais distantes dos grandes centros urbanos. Tal perspectiva foi abordada por Vargas (2016), e a ela também deve-se incluir a participação das regiões rurais, periféricas e/ou de difícil acesso, muitas vezes localizadas no interior dos estados

ou países. Dessa forma, o objetivo principal da interiorização é garantir que todas as pessoas, independentemente de onde vivam, tenham acesso a oportunidades educacionais que promovam seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

E para que a interiorização se efetivasse, foi necessário construir escolas, universidades e centros de formação profissional em áreas remotas, bem como o desenvolvimento de programas educacionais adaptados às necessidades e realidades locais. A interiorização da educação é uma estratégia importante para combater as desigualdades educacionais e promover a inclusão social, garantindo que grupos historicamente marginalizados ou excluídos tenham acesso aos mesmos recursos e oportunidades educacionais que outros grupos mais privilegiados.

No entendimento de Barbosa (2015), a interiorização é um processo presente na organização das políticas públicas federais, estaduais e municipais, demonstrando que o Estado criou mecanismos legais para realizar dotação orçamentaria para investir em infraestrutura educacional, capacitação de professores, uso de tecnologias educacionais e outras medidas destinadas a garantir o acesso equitativo à educação em todas as regiões. Dessa forma, entende-se que esse processo de levar a educação para os interiores contribuiu para promover o desenvolvimento humano e social, fortalecer as comunidades locais e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, a pesquisa de Pinheiro, Ferreira e Freitas (2022) destacou que a interiorização da educação no Amapá tem sido caracterizada como processo fundamental para garantir o acesso à educação de qualidade em todas as regiões do estado, especialmente nas áreas mais afastadas da sua capital, Macapá. Esse movimento visa diminuir as desigualdades educacionais entre a capital e o interior, proporcionando oportunidades de aprendizado para todos os cidadãos, independentemente de sua localização geográfica.

Para promover a interiorização da educação, é necessário investir na expansão da infraestrutura escolar, com a construção e adequação de escolas nas áreas rurais e distantes, além da melhoria do transporte escolar para garantir o acesso dos estudantes a essas instituições. Também é importante valorizar e incentivar a formação de professores capacitados para atuarem nessas regiões, com programas de capacitação e valorização profissional.

É essencial desenvolver currículos e metodologias de ensino que considerem as especificidades locais e regionais, valorizando os saberes e as culturas das comunidades do interior. Isso inclui a promoção de práticas pedagógicas contextualizadas, que relacionem os conteúdos escolares com a realidade vivenciada pelos estudantes em seus contextos locais (Pinheiro; Ferreira; Freitas, 2022).

Outro aspecto importante da interiorização da educação é o fortalecimento de parcerias entre o poder público, as instituições de ensino superior e as organizações da sociedade civil, visando ampliar o acesso ao ensino superior e à educação profissionalizante nas regiões mais remotas do estado. Isso pode ser feito por meio da oferta de cursos e programas de formação em áreas estratégicas para o desenvolvimento local, como agricultura familiar, turismo sustentável e gestão ambiental.

A interiorização da educação no Amapá é um desafio que requer ações integradas e coordenadas entre diferentes atores sociais e governamentais, com o objetivo de garantir o direito à educação para todos os cidadãos, independentemente de sua localização geográfica. É um processo fundamental para promover o desenvolvimento humano e social do estado, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por isso, Pinheiro, Ferreira e Freitas (2022) entendem que a interiorização da educação no Amapá também pode se beneficiar do uso de tecnologias educacionais, como a educação a distância e o ensino híbrido. Essas modalidades de ensino podem ampliar o acesso à educação em áreas remotas, permitindo que os estudantes tenham acesso a conteúdo e recursos educacionais mesmo em regiões onde não há infraestrutura escolar suficiente.

Portanto, é importante promover políticas de incentivo à permanência dos jovens no interior, oferecendo oportunidades de educação, emprego e desenvolvimento pessoal e profissional. Isso pode incluir a criação de programas de bolsas de estudo, estágios remunerados, capacitação técnica e apoio ao empreendedorismo local.

Outro ponto relevante é o fortalecimento da gestão educacional nos municípios do interior, garantindo recursos financeiros, técnicos e humanos para o bom funcionamento das escolas e o desenvolvimento de projetos pedagógicos alinhados às necessidades locais. Isso envolve a capacitação de gestores escolares, a implementação de sistemas de avaliação da qualidade da educação e o estabelecimento de parcerias com a comunidade local.

É importante considerar as especificidades culturais e linguísticas das comunidades do interior, promovendo o respeito e a valorização das diferentes identidades e tradições presentes no estado do Amapá. Isso pode incluir a oferta de educação bilíngue e intercultural, que reconheça e valorize a diversidade étnica e cultural da região.

Então, a interiorização da educação no Amapá requer uma abordagem integrada e multidimensional, que envolva políticas públicas, investimentos em infraestrutura, formação de professores, uso de tecnologias educacionais, incentivo à permanência dos jovens no interior e valorização da diversidade cultural. É um desafio complexo, mas fundamental para promover

a inclusão social, o desenvolvimento humano e o crescimento econômico sustentável em todas as regiões do estado.

2.1.2 A inclusão da pedagogia de alternância nas escolas do campo

Um pequeno grupo de agricultores franceses, insatisfeitos com o sistema educacional que não atendia às necessidades específicas da educação no meio rural, deu início, em 1935, a um movimento que resultou na criação da Pedagogia da Alternância. Esse grupo destacava a importância de uma educação escolar que considerasse as particularidades psicossociais dos adolescentes, além de proporcionar elementos para o desenvolvimento social e econômico de suas regiões (Vieira; Santos; Turco, 2023).

No modelo de ensino idealizado por esses agricultores, em colaboração com um padre católico, os jovens alternavam entre períodos na escola, inicialmente sediada em espaços cedidos pelas paróquias, e períodos na propriedade familiar. Durante o tempo na escola, as atividades eram coordenadas por um técnico agrícola, enquanto que, durante o tempo na família, os pais assumiam a responsabilidade pelo acompanhamento das atividades dos filhos. O objetivo era conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família (Vieira; Santos; Turco, 2023).

A Pedagogia da Alternância enfatiza a importância da articulação entre os momentos de atividade no meio socioprofissional dos jovens e os momentos de atividade escolar, nos quais se enfatiza o conhecimento acumulado, sempre considerando as experiências concretas dos educandos. Além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto abrange temas relacionados à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos aspectos profissional, social, político e econômico.

No Brasil, no estado do Espírito Santo, a Pedagogia da Alternância foi introduzida em 1969 pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que fundou as Escolas Família Rural em diferentes municípios. Atualmente, diversas experiências educacionais no país utilizam esse método, incluindo as Escolas Família Agrícola (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs), que são conhecidas como Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Apesar do número expressivo de instituições que adotam essa abordagem, ela ainda é pouco discutida no meio acadêmico e nos órgãos oficiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) menciona a alternância como uma forma de organização escolar, e desde 2019 o Senado aguarda a votação do projeto de lei 184/2017, que reconheceria oficialmente a pedagogia da alternância como uma possibilidade

de ensino. Isso aumentaria a destinação de recursos para essa prática nos orçamentos da União, dos governos estaduais e municipais.

Até 2017, o Brasil contava com 230 estabelecimentos que adotavam a pedagogia da alternância em 16 estados. Esses estabelecimentos, que incluem Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), desempenham um papel crucial no desenvolvimento rural sustentável e na educação contextualizada para jovens do campo. A implementação oficial desta modalidade de ensino através do projeto de lei 184/2017 fortaleceria essas instituições, possibilitando maior acesso a recursos financeiros e apoio técnico, além de fomentar a expansão dessa metodologia para outras regiões do país.

2.1.3 Escola Família Agrícola (EFA)

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), utilizam uma metodologia de ensino que foi pensada especialmente para os estudantes que vivem em áreas rurais, afastadas dos grandes centros urbanos, onde o acesso à educação é difícil, então surgiram para facilitar a vida dos estudantes que precisam ir à escola e desenvolver a educação nessas regiões.

Sendo assim, de acordo com García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), a iniciativa de se criar a Escola Família Agrícola buscou solucionar dois problemas, relacionados às questões do ensino regular direcionado para as atividades urbanas, que levava os adolescentes camponeses a repudiar a terra, e à necessidade de fazer chegar ao campo o desenvolvimento tecnológico.

Nas escolas famílias agrícolas são ofertadas disciplinas de cada modalidade de ensino, também aprendem de forma bem didática, porém, com limitações, alguns aspectos tecnológicos que têm relação direta com o trabalho na localidade, com as potências da região na área da economia e na empregabilidade assertiva, considerando a possibilidade de trabalho com o manejo da terra, da agricultura, da pecuária e outras potencialidades econômicas.

Os principais objetivos das Escolas Família-Agrícolas (EFAs) visam preparar o aluno do campo para que sua formação seja a mais completa possível, e possa prepará-lo para atuar em seu contexto rural, sendo que se busca como metodologia fundamental a interação entre a escola e a família do educando, em uma metodologia de ensino que promova a integração dos conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares, planejado pela Secretária da Educação (SEED) (Santos; Cerqueira, 2004).

As aulas são ministradas em dois espaços, em sala de aula e nas áreas externas da escola. Durante o período das aulas, os alunos seguem um plano de estudos de acordo com o currículo

escolar, como qualquer outra escola, e fazem trabalhos de campo como por exemplo, cultivar hortas, cuidadas de animas e frequentam também fazendas da região e centros de pesquisa.

A Escola da Família Agrícola adota a metodologia da *Maison Familiale*. Seus princípios básicos norteadores, a alternância e a educação geral orientada para o meio rural, fazem com que ela seja uma alternativa da escola pós-primária viável para o meio rural dos países em via de desenvolvimento.

2.2 POLÍTICAS FEDERAIS À EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

As políticas pensadas para o Estado do Amapá têm sido pautadas com base na exploração dos seus recursos naturais, principalmente as atividades agroextrativistas sem levar em conta o modo de vida das populações ribeirinhas e as consequências destas ações no cotidiano destas pessoas, e são pontuais, atendem com menor alocação de recursos uma determinada parcela da população.

De acordo com Paixão (2016), os municípios amapaenses revelam a face cruel da região amazônica. A falta de cumplicidade entre as esferas de governo também tem contribuído para que a qualidade de vida não decorra dos direitos à cidade em geral é incipiente a oferta de serviços urbanos e lenta a melhoria dos indicadores dos serviços de água, esgoto, moradia, entre outros.

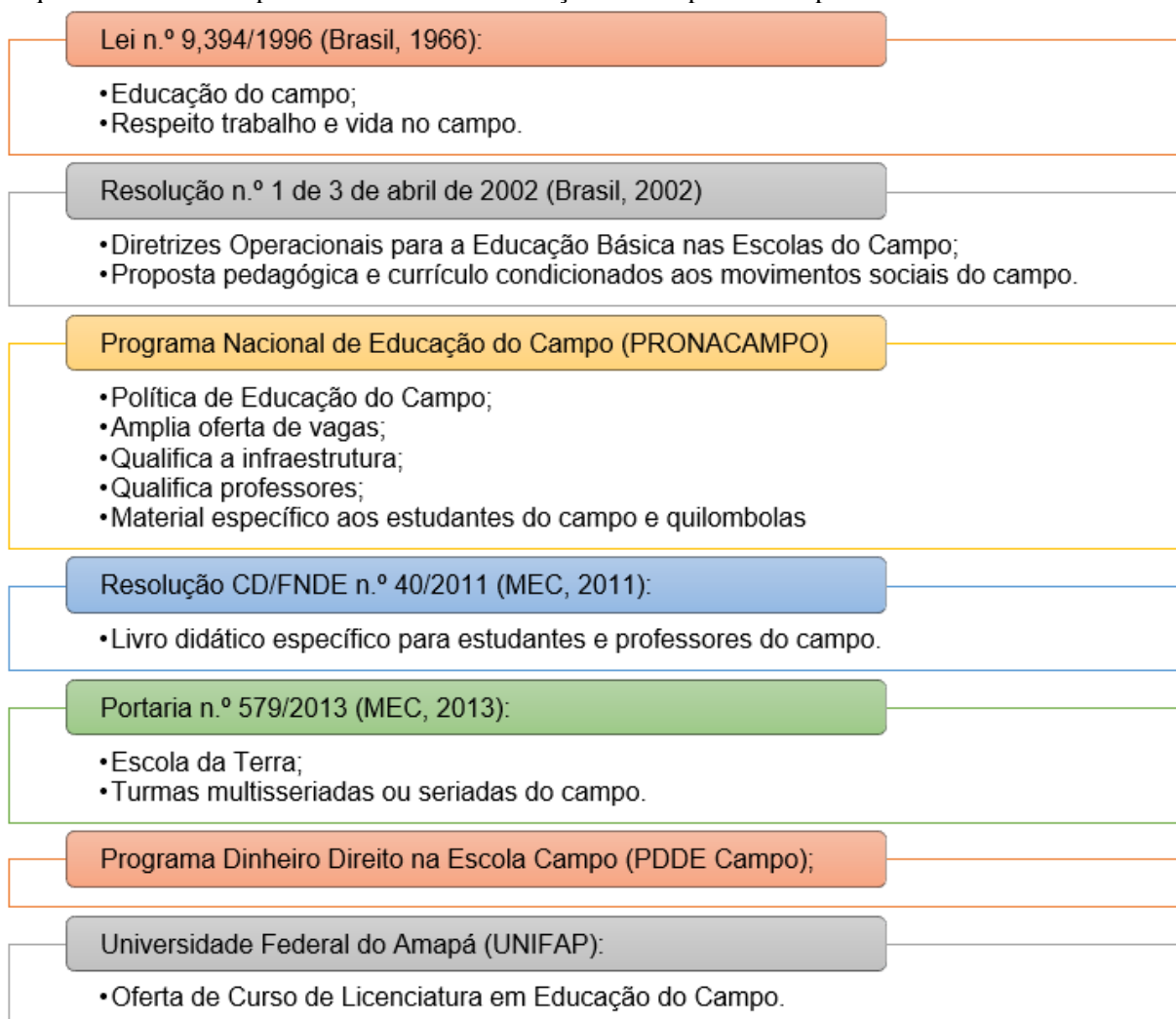
O quadro caótico descrito por Paixão (2016) pode ser corroborado, segundo Santos; Brito; Macedo (2019), pela política de reforma agrária no Amapá, que teve início em 1987 e intensificou a partir de 1995, como resposta às pressões dos movimentos sociais, sindicais e demais organizações. Neste período, constatou-se a ampliação de políticas públicas para povoamento do estado, o que aconteceu através da criação dos assentamentos rurais, e através das ações do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), implementadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Nessa articulação de enfretamentos e resistências das pequenas comunidades rurais, foi possível garantir o acesso a mais de um milhão de hectares disputados com grandes empresas e comerciantes do extrativismo, na proposta de “reservas extrativista”. Portanto, a distribuição fundiária não é somente um problema de ordem econômica, política e ambiental, mas também um problema social, pois amplia as desigualdades existentes na sociedade brasileira, com a concentração de terra e renda nas mãos de poucos (Filocreão; Silva, 2019).

Com essa visão crítica sobre a questão em comento, o Estado (considerando governo federal e estadual) passou a promover políticas públicas de educação com os sujeitos do campo,

não como fartos investimentos públicos na estrutura das escolas em assentamentos, mas como uma concepção estratégica de inclusão do homem modo campo na escola pública e visando cumprir o desafio histórico de construir alternativas de desenvolvimento social no campo, pois as experiências históricas já tinham esgotado as possibilidades de desenvolvimento das cidades e dos núcleos familiares de agroextrativas. Dessa maneira, no Esquema 1 apresenta-se ilustração referenciando as políticas públicas de âmbito nacional (federal) que estão sendo adotadas atualmente nas escolas rurais e do campo da educação do campo no Estado do Amapá.

Esquema 1 - Políticas públicas federais na educação do campo no Amapá



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No Esquema 1 apresenta as políticas públicas de âmbito nacional, especificamente federais, que estão atualmente em vigor nas escolas rurais e do campo no Estado do Amapá. As políticas listadas incluem a Lei n.º 9,394/1996 (Brasil, 1996), a Resolução n.º 1 de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002), a Resolução CD/FNDE n.º 40/2011 (Ministério da Educação, 2011) e a

Portaria n.º 579/2013 (Ministério da Educação, 2013), todas emitidas pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil.

Essas normativas são fundamentais para orientar e regular as atividades educacionais nessas áreas específicas, garantindo padrões de qualidade e acesso equitativo à educação para as comunidades rurais do Amapá. Com o reconhecimento formal, espera-se uma ampliação do impacto positivo da pedagogia da alternância, beneficiando não apenas os alunos e suas famílias, mas também as comunidades locais, ao promover um desenvolvimento socioeconômico mais equilibrado e sustentável.

2.2.1 A educação do campo conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A educação do campo conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), por ter concebido a escola rural, o devido respeito por assegurar aos estudantes princípios ligados às atividades do trabalho e da vida do campo. Vistos como experiências ligadas à vida e ao trabalho são instrumentos de formação dos sujeitos do campo que, quando chegam à escola trazem uma bagagem de experiências vivenciadas nos diversos e diferentes espaços de socialização e formas de trabalho.

A escola em âmbito rural tornou-se um espaço onde os cidadãos expressam seus valores culturais, experiências novas formas de relacionamento social e aprendem o que o homem até então produziu e sistematizou em forma de conhecimento escolar. No entanto, nota-se que a prioridade ainda não é a educação para o sujeito que vive no campo, na medida em que visa a “adequação à natureza do trabalho na zona rural” (Brasil, 1996), ou seja, a prioridade ainda é o trabalho para auxiliar na produção econômica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), de inspiração liberal, apontou para a educação do campo uma natureza própria, na qual, a vida do campo se fizesse presente em sua diversidade cultural e estabeleceu o respeito às regionalidades e formas de trabalho presente no campo, pois os indivíduos vivem em meio à cotidianidade do presente, cuja existência já se encontra dada e estabelecida historicamente na sociedade.

Nela, se tem presente a expressão da garantia de respeito às peculiaridades de trabalho e de vida do campo nas suas múltiplas dimensões e regionalidades e aponta para um currículo, metodologia, organização e calendário escolar adequados a cada situação vivenciada pelos sujeitos em seus respectivos territórios. A base material que dá sustentação à escola do campo é a preservação dos valores sociais e a cultura do trabalho do homem do campo.

A educação do campo, segundo Chamon (2016), tem seus pilares em um projeto social construído nas manifestações do povo e que atendesse as necessidades de interesses e contribuísse para harmonizar as ações de seus habitantes com a natureza.

Quando se aborda o povo que vive na zona rural da Amazônia, Hage (2014) destaca uma diversidade de cultura típica de cada população, sendo constituído por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros.

Segundo Hage (2014) diversos benefícios já foram concedidos através de políticas públicas para esse povo no que tange a educação, mas que a educação básica das escolas do campo continua aquém quando comparadas com os avanços das escolas da zona urbana. Entende ainda que a deficiência de determinados fatores como escolas precárias, falta de energia 24 horas, falta de acesso à internet entre outros dificulta a eficiência do trabalho a ser realizado no campo educacional, desestimulando aos docentes e discentes na rotina educacional.

Prazeres (2013) cita outro item a qualidade do atendimento prestado pelas instituições públicas afins a essas escolas, pois tanto o suporte pedagógico quanto o interesse administrativo dispensado para que o trabalho flua com eficiência fica a desejar. Desenvolver a prática pedagógica da física escolar nesse contexto, onde o professor dispõe basicamente do quadro, do giz e às vezes, do livro didático, é evoluir a passos lentos nessa jornada, na tentativa de acompanhara exigência da celeridade do mundo globalizado.

Ao se desenvolver uma análise histórica sobre a educação do campo, importa compreender primeiramente as bases que a fizeram surgir em osso contexto social e educacional. Sendo assim, no Brasil, a educação do campo surgiu a partir da preocupação política em ministrar estudos e preparar as populações da zona rural do país, haja vista estar acontecendo um grande contingente migratório para os interiores das cidades e das metrópoles brasileiras. Dessa maneira, o que se observa é que sua institucionalização não somente se voltou para os aspectos educacionais, mas havia outras esferas interessadas em tornar a educação rural uma ferramenta de sucesso no país.

Entretanto, não foi uma estratégia política tão facilmente aplicada na prática, pois, conforme Leite (2002) afirma ser analisada sob o enfoque social, a educação do campo sempre existiu, mas em planos secundários, não atendida de forma adequada por razões da política educacional brasileira estar voltada somente à educação das elites, num processo educacional já consolidado pelos Portugueses, desde a descoberta do Brasil no século XVI.

Calazans (1993) afirma que a história da educação do campo reflete o desenvolvimento de políticas públicas para o fortalecimento da estruturação política, social e agrária das áreas rurais. Para a autora, é importante compreender que todo o desenvolvimento da educação rural que se tem notícia atualmente, só aconteceu a partir da década de 1930. Antes desse período, as iniciativas foram pouco promissoras nessa tentativa. Entretanto, de forma sistemática, a organização da Educação rural só aconteceu a partir da década de 1950.

A partir do estudo desses dois autores consegue-se entender que a institucionalização brasileira de um modelo sistemático para a Educação do Campo só foi possível com a preocupação política em desenvolver políticas públicas de desenvolvimento estrutural e social das populações que viviam em zonas rurais, cumprindo os preceitos já defendidos e definidos em Constituições e Políticas e Acordos Internacionais.

Ao se analisar a sistemática histórica da Educação Rural, volta-se a década de 1920, quando a demanda populacional por terras rurais começa a crescer no país, fortalecendo movimentos migratórios que demonstram a necessidade de atendimento das necessidades básicas dessas populações, que não mais viveriam em zonas urbanas, mas em zonas rurais. Entre essas melhorias, está a Educação, que acompanhou os movimentos migratórios e fundou o que ficou conhecido como “Ruralismo Pedagógico”.

O Ruralismo Pedagógico é um conceito que expressa uma faixa de anos compreendida pela década de 1930, que demonstra o florescimento educacional em áreas não urbanizadas do país. Nos seus primeiros anos de funcionamento, era uma escola que dispunha de um currículo específico, desenvolver as populações que habitavam em zonas rurais com educação para sua fixação no campo.

Um marco para a mudança conceitual da Educação Rural no Brasil foi a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural no ano de 1937. Foi uma estratégia política do governo interino denominado “Estado Novo”, tendo como principal representante Getúlio Vargas, e tinha como principal meta de aplicabilidade, expandir o ensino e preservar a arte e o folclore das comunidades que viviam nas zonas rurais.

A década de 1970 e de 1980 representou a evolução do patamar da escola rural, com sua inserção nas políticas públicas. Leite (2002, p. 49) expõe que houve uma repaginação da escola rural e dos seus grupos comunitários, de maneira a preconizar em seu bojo a busca por condições salubres e de qualidade para que a vida em âmbito rural acontece com mais satisfação por suas populações. Era uma ideologia política que teve resultados positivos, e que perpetuam ainda hoje, com a criação de pequenas cooperativas e/ou grupos produtivos que conseguem fazer de sua forma tradicional de subsistência uma fonte de renda promissora.

Em consequência dos resultados positivos que aconteciam, a década de 1990 apenas sucedeu os novos empreendimentos ideológicos políticos para fomentar novas políticas sociais de inclusão das populações e das escolas da zona rural em pauta. Assim, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) inicia a fomentação de estruturas políticas para a construção de um ideário nacional voltado exclusivamente para a escola do campo e sua educação.

Em 3 de abril de 2002 o MEC sanciona a Resolução CNE/CEB nº 1 (Ministério da Educação, 2002) passando a priorizar propostas pedagógicas de valorização da escola em áreas não urbanizadas, dispondo sobre a adequada maneira de organizar o projeto político pedagógico dessas escolas, o atendimento de sua diversidade cultural e dos professores de interação do homem do campo com os processos sociais e educacionais do homem urbano. Tal resolução passou a ser conhecida como Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Em julho de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o intuito de tornar possível a criação de políticas capazes de juntar vários tipos e contextos de educação (de jovens e adultos – EJA; do campo; ambiental; indígena, etnicorracial).

Atualmente, a Educação Rural tem sua contextualização política garantida e dirimida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). É uma lei contemporânea e moderna, que em seu bojo expõe e desvincula a escola rural dos mesmos pareceres de organização e sistemática funcional que acontece na escola urbana. Incumbindo à comunidade escolar da escola rural o papel de desenvolver um projeto político pedagógico que priorize a valorização da realidade vivida por cada comunidade da zona rural.

A Escola rural deverá tem vínculos efetivos, conforme expresso no art. 1º, § 2º da LDB, ao universo específico do trabalho e da sua prática como fato socializador. Ficando em princípio com os municípios a responsabilidade em organizar administrativamente o calendário escolar próprio para as escolas da zona rural, enfatizando as necessidades locais, suas peculiaridades, suas formas artesanais de lidar com as condições climáticas para com as produções e para com o bem-estar coletivo, a melhor forma de captação produtiva e econômica, e assim, a partir dessas constatações, construir um sistema de ensino baseado na realidade local de cada comunidade localizada em zona rural, como bem expressa o § 2.º do art. 23 da LDB/1996.

Nos últimos anos, a atual LDB vem passando por sucessivas alterações as quais redefiniram a concepção de educação básica, de currículo, de avaliação, de formação de professores etc. Nesse movimento de reformulação do texto da lei para atender aos imperativos do mercado, o currículo foi o qual sofreu profundas intervenções, tornando-se o elemento

central das preocupações do Ministério da Educação. A redação dada ao artigo 26 da LDB por meio da Lei nº 12.796/2013 representa a adequação da legislação educacional vigente aos interesses econômicos, que defendem a necessidade de um currículo nacional, conforme transcrito:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 grifos nosso) (Brasil, 1996).

O discurso hegemônico em torno da base nacional comum pauta-se na defesa da elaboração de um currículo nacional como estratégia para assegurar qualidade à educação (Macedo, 2014). Essa abordagem argumenta que um currículo nacional oferece uma estrutura unificada e consistente, permitindo que todas as escolas do país compartilhem objetivos educacionais comuns. Isso não apenas promove a equidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos e habilidades, mas também facilita a avaliação e o monitoramento do progresso educacional em nível nacional.

No entanto, críticos desse discurso apontam para o risco de homogeneização do ensino, negligenciando as diversidades regionais, culturais e socioeconômicas do país, o que poderia comprometer a autonomia das escolas e a capacidade de adaptar o currículo às necessidades locais e individuais dos alunos. Assim, enquanto a discussão sobre uma base nacional comum continua, é fundamental considerar tanto os benefícios potenciais quanto os desafios associados à sua implementação.

2.2.2 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

A Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 por ter instituído as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em todos estados brasileiros. A aprovação dessas Diretrizes, significou a oficialização, na política educacional, da necessidade de uma educação que atendesse às especificidades dos sujeitos e das escolas do campo com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional de Nível Técnico e Formação de Professores (Brasil, 2002). Além disso, a proposta pedagógica precisa estar pautada em atividades curriculares e pedagógicas direcionadas para um projeto de desenvolvimento sustentável. Por isso, o currículo

da Educação do Campo deve ser construído no contexto histórico de luta dos movimentos sociais do campo.

Já a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, para estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Este documento traz indicações precisas para a Educação do Campo concernentes a:

- Abrangência da Educação do Campo, a qual compreende a educação básica em todos os níveis e modalidades, destinada ao atendimento das populações rurais nas suas mais variadas formas de vida;
- Responsabilidade dos entes federados na “universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da educação básica” (art. 1º, parágrafo 1º);
- Oferta de educação básica para jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade própria;
- Oferta de educação básica para crianças e jovens portadores de necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino;
- A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental devem ser oferecidos na própria comunidade, evitando-se o processo de nucleação;
- Nos anos finais do ensino fundamental a nucleação poderá ser a melhor solução, mas deve-se considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservando o princípio intracampo.

É também assegurado o apoio pedagógico aos alunos do campo, assim como infraestrutura adequada, “materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo” (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2008, art. 7º).

Já o Parecer CNE/CP n.º 22 de 28 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, para estabelecer diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. A formação em alternância implica perspectiva interativa e integrativa entre dispositivos pedagógicos. As experiências educativas se desenvolvem consoante a realidade cultural, os níveis e as modalidades de formação.

As mediações buscam facilitar a articulação dos tempos e espaços da formação, assim como associar e relacionar os componentes curriculares por meio da tematização contextual

integradora. O objetivo é a articulação dos conteúdos da formação geral e específica, humana e profissional e, desse modo, associar sujeitos, movimentos sociais e comunidades nos processos formativos em seus distintos tempos e espaços.

2.2.3 Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), criado sob a concepção de disponibilizar apoio técnico e financeiro para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2013).

De acordo Brasil (2013), foi Instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), através da portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que tem como objetivo, apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação de política pública de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo, em todos os níveis, as etapas e modalidades da educação básica de ensino.

No seu Art. 2º, são consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2013).

Esse programa possui quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica e infraestrutura. O programa trabalha a educação contextualizada, promovendo a interação entre conhecimento científico e os saberes das comunidades.

Portanto, a educação nas áreas rurais não pode ser compreendida distante das políticas públicas de formação dos sujeitos e organização de outra sociedade. No entanto, na construção de um projeto popular para essas áreas, a elaboração de tais políticas públicas revela um dos maiores desafios para a educação, onde existe uma necessidade de diálogo com o governo, com o intuito de desenvolver a educação em áreas que precisam de mais atenção.

Entende-se a importância de conhecer e trabalhar com propostas interculturais que visem a integração dos conteúdos a fim de que a educação envolva em seus projetos todos os setores da sociedade. É de fundamental importância que as diferentes culturas e vivências sejam compartilhadas, numa proposta educativa que realmente contemple as necessidades do contexto atual tanto nos grandes centros urbanos quanto no meio rural, buscando integrar essas realidades.

Essa abordagem intercultural na educação é crucial para promover uma integração efetiva dos conteúdos e envolver todos os setores da sociedade nos projetos educacionais. Reconhecer e respeitar as diferentes culturas e experiências de vida é essencial para uma proposta educativa que atenda verdadeiramente às necessidades do contexto atual, tanto nas áreas urbanas quanto rurais.

Ao compartilhar e integrar essas diversas realidades, a educação pode se tornar mais inclusiva e relevante para todos os estudantes, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e significativo. Isso permite que os alunos não apenas adquiram conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolvam habilidades sociais, emocionais e culturais necessárias para viver em uma sociedade diversa e globalizada.

Portanto, é fundamental que os currículos escolares incorporem uma perspectiva intercultural, incluindo conteúdos que reflitam a diversidade étnica, cultural e social do país. Além disso, é importante promover práticas pedagógicas que incentivem o diálogo intercultural, o respeito mútuo e a valorização das diferentes formas de conhecimento e expressão. Dessa forma, a educação pode se tornar um instrumento poderoso para promover a coesão social, combater o preconceito e a discriminação, e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

2.2.4 Programa PNLD/Campo

O Programa PNLD/Campo criado pela Resolução CD/FNDE nº 40, de 26/07/2011 (Ministério da Educação, 2011), como ação que consiste na aquisição e distribuição de coleções didáticas específicas para os estudantes e professores do campo que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades. Ações necessárias para o desenvolvimento da educação do campo, visto que ainda existe uma disparidade muito grande entre o ensino ofertado nas escolas urbanas e nas escolas rurais.

O Programa PNLD/Campo, instituído pela Resolução CD/FNDE nº 40, de 26/07/2011, pelo Ministério da Educação, desempenha um papel crucial ao promover a aquisição e

distribuição de coleções didáticas específicas para os estudantes e professores do campo. Essas coleções são projetadas para favorecer a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades rurais.

Essa iniciativa é fundamental para o desenvolvimento da educação do campo, uma vez que ainda persiste uma grande disparidade entre o ensino oferecido nas escolas urbanas e nas escolas rurais. Muitas vezes, os materiais didáticos disponíveis não estão alinhados com a realidade e as necessidades das comunidades rurais, o que pode limitar o acesso ao conhecimento e comprometer a qualidade da educação oferecida nessas regiões.

Ao fornecer coleções didáticas específicas para o contexto rural, o PNLD/Campo contribui para superar essa disparidade, garantindo que os estudantes e professores tenham acesso a materiais educacionais adequados e relevantes. Isso não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também fortalece os vínculos entre a escola e a comunidade, promovendo uma educação mais contextualizada e inclusiva.

Ao integrar os saberes locais com os conhecimentos científicos, o programa reconhece e valoriza a riqueza das tradições e práticas culturais das comunidades rurais, fortalecendo sua identidade e autoestima. Dessa forma, o PNLD/Campo contribui não apenas para a melhoria da qualidade da educação nas áreas rurais, mas também para o fortalecimento das comunidades e o desenvolvimento sustentável do campo.

2.2.5 Ação: Escola da Terra

A Ação: Escola da Terra criada pela Portaria nº 579, de 02/07/2013 (Ministério da Educação, 2013), a ação consiste na formação continuada para professores do campo e de comunidades quilombolas das Redes Estaduais e Municipais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em turmas multisseriadas ou seriadas do Campo. A proposta pedagógica de formação dessa ação, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais.

No seu Art. 2º, são consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2013).

O Programa PNLD/Campo, instituído pela Resolução CD/FNDE nº 40, de 26/07/2011, pelo Ministério da Educação, desempenha um papel crucial ao promover a aquisição e distribuição de coleções didáticas específicas para os estudantes e professores do campo. Essas coleções são projetadas para favorecer a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades rurais.

Essa iniciativa é fundamental para o desenvolvimento da educação do campo, uma vez que ainda persiste uma grande disparidade entre o ensino oferecido nas escolas urbanas e nas escolas rurais. Muitas vezes, os materiais didáticos disponíveis não estão alinhados com a realidade e as necessidades das comunidades rurais, o que pode limitar o acesso ao conhecimento e comprometer a qualidade da educação oferecida nessas regiões.

Ao fornecer coleções didáticas específicas para o contexto rural, o PNLD/Campo contribui para superar essa disparidade, garantindo que os estudantes e professores tenham acesso a materiais educacionais adequados e relevantes. Isso não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também fortalece os vínculos entre a escola e a comunidade, promovendo uma educação mais contextualizada e inclusiva.

Ao integrar os saberes locais com os conhecimentos científicos, o programa reconhece e valora a riqueza das tradições e práticas culturais das comunidades rurais, fortalecendo sua identidade e autoestima. Dessa forma, o PNLD/Campo contribui não apenas para a melhoria da qualidade da educação nas áreas rurais, mas também para o fortalecimento das comunidades e o desenvolvimento sustentável do campo.

2.2.6 Programa Dinheiro Direto na Escola Campo (PDDE Campo)

O Programa Dinheiro Direto na Escola Campo (PDDE Campo) por destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas estaduais, distritais e municipais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados na educação básica, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino (realização de reparos ou pequenas ampliações e cobertura de outras despesas que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações, bem como na aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar) (Brasil, 2012).

O PDDE Campo possibilita a realização de reparos ou pequenas ampliações nas instalações das escolas, bem como cobertura de outras despesas que favoreçam a manutenção,

conservação e melhoria das suas condições físicas. Além disso, os recursos podem ser utilizados para a aquisição de mobiliário escolar e para a concretização de outras ações que contribuam para a elevação do desempenho escolar dos alunos.

Dessa forma, o PDDE Campo desempenha um papel fundamental ao garantir que as escolas localizadas no campo tenham condições adequadas para oferecer uma educação de qualidade. Ao investir na infraestrutura escolar e na melhoria das condições de ensino, o programa contribui para promover um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo, assim, o sistema educacional nas áreas rurais.

2.2.7 Curso de Licenciatura regular de Educação do Campo

O Curso de Licenciatura regular de Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como uma interseção dos cursos que nasceram com o apoio do Procampo e foram implantados nos campus da referida universidade, localizados no interior do Estado do Amapá, desde 2008. É um importante avanço da política educacional do campo, com uma abrangência significativa para atender os povos do campo. O curso em execução no campus do Município de Mazagão objetiva a formação de educadores para o exercício da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas áreas de agronomia e biologia, buscando elevar a escolaridade e a qualidade do ensino nas escolas do campo (Costa; Lomba, 2018).

Ao oferecer uma formação específica para atender às demandas das comunidades rurais, o curso de Educação do Campo da UNIFAP desempenha um papel fundamental na valorização da cultura e das tradições locais, bem como na promoção de práticas pedagógicas contextualizadas e relevantes para a realidade do campo. Além disso, contribui para a melhoria da qualidade da educação oferecida nessas áreas, capacitando profissionais comprometidos com o desenvolvimento sustentável e a transformação social.

A atuação deste curso no campus do Município de Mazagão é especialmente relevante, pois permite que os estudantes tenham acesso a uma formação de qualidade sem precisar se deslocar para os centros urbanos. Isso representa um passo importante na democratização do acesso ao ensino superior e na redução das desigualdades educacionais entre as áreas rurais e urbanas. Em suma, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFAP desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva e de qualidade para os povos do campo no Estado do Amapá.

Além disso, ao oferecer uma formação específica voltada para as demandas e realidades das comunidades rurais, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFAP contribui para fortalecer a identidade e valorização das culturas locais, promovendo assim a preservação do patrimônio cultural e ambiental dessas regiões. Essa abordagem pedagógica sensível às particularidades do campo também estimula o desenvolvimento sustentável e a autonomia das comunidades, preparando os futuros educadores para atuarem de forma eficaz e transformadora em seu próprio contexto. Dessa forma, o curso não apenas forma profissionais qualificados, mas também agentes de mudança capazes de impulsionar o progresso social e educacional nas áreas rurais do Estado do Amapá.

2.2.8 Educação do campo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

De acordo com Silva (2022), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto brasileiro destaca a importância de compreender não apenas a legalidade da BNCC, mas também como ela foi concebida e quais princípios nortearam sua formulação. Uma questão central abordada é a consideração da diversidade dentro da política educacional, tanto em termos de gênero, raça, classe e território quanto em relação às diferentes políticas de currículo implementadas nos últimos anos. Essa diversidade é vista como essencial para construir uma educação pública inclusiva e de qualidade, onde todos os sujeitos tenham seus direitos assegurados.

A BNCC ressalta a importância de políticas educacionais que estejam alinhadas aos princípios constitucionais de igualdade de direitos, diversidade, gratuidade e laicidade, enfatizando que qualquer desvio desses princípios representa uma ameaça à democracia e aos direitos conquistados.

Ao analisar o processo de elaboração da BNCC, Silva (2022) destaca a necessidade de considerar a educação como parte integrante de um sistema mais amplo e reconhece que problemas estruturais como a desvalorização dos profissionais da educação, a exclusão de comunidades da escola e a falta de financiamento não serão resolvidos apenas com a implantação de um novo currículo. A influência de organismos internacionais com visões economicistas nas políticas educacionais brasileiras também é abordada, ressaltando a importância de uma participação efetiva dos educadores e associações de pesquisa na formulação dessas políticas.

A BNCC, como explicado por Silva (2022), oferece uma reflexão crítica e profunda sobre a BNCC, enfatizando a necessidade de políticas educacionais que promovam a igualdade,

a diversidade e a participação democrática de todos os envolvidos no processo educativo. A inclusão da Educação do Campo é um avanço significativo na busca por uma educação mais inclusiva e contextualizada às realidades das comunidades rurais brasileiras. A BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica no país.

No contexto da Educação do Campo, a BNCC reconhece a importância de valorizar a identidade cultural, social e econômica das comunidades rurais, bem como suas especificidades territoriais. Ela propõe a construção de um currículo que dialogue com as práticas e saberes locais, buscando promover uma educação contextualizada e relevante para os estudantes do campo.

A BNCC para a Educação do Campo considera as particularidades das áreas rurais, como a diversidade de culturas, modos de vida, saberes tradicionais e a relação com o meio ambiente. Ela busca promover uma educação que respeite e valorize a diversidade, combatendo estereótipos e preconceitos, e que contribua para o fortalecimento das identidades locais.

Além disso, a BNCC para a Educação do Campo também destaca a importância da formação de professores capacitados para atuarem nessas realidades, bem como a necessidade de garantir o acesso a recursos e infraestrutura adequados nas escolas rurais. Em suma, a inclusão da Educação do Campo na BNCC representa um reconhecimento da diversidade e das especificidades das comunidades rurais brasileiras, além de um compromisso com uma educação mais inclusiva, equitativa e contextualizada.

A BNCC para a Educação do Campo também aborda aspectos específicos relacionados ao desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para os alunos que vivem em áreas rurais. A BNCC reconhece a importância de conectar os conteúdos curriculares com a realidade vivenciada pelos estudantes do campo. Isso significa valorizar os conhecimentos e práticas locais, incorporando elementos da cultura rural nos processos de ensino e aprendizagem.

Considerando a relação intrínseca entre as comunidades rurais e o meio ambiente, a BNCC para a Educação do Campo enfatiza a importância da educação ambiental, da sustentabilidade e da preservação dos recursos naturais. Isso pode incluir temas como agricultura familiar, agroecologia, manejo sustentável dos recursos naturais, entre outros. Os conteúdos curriculares são apresentados de forma a dialogar com a realidade e os interesses dos estudantes do campo. Isso implica em uma abordagem pedagógica que valorize a vivência dos alunos, relacionando os temas abordados em sala de aula com as experiências cotidianas nas comunidades rurais.

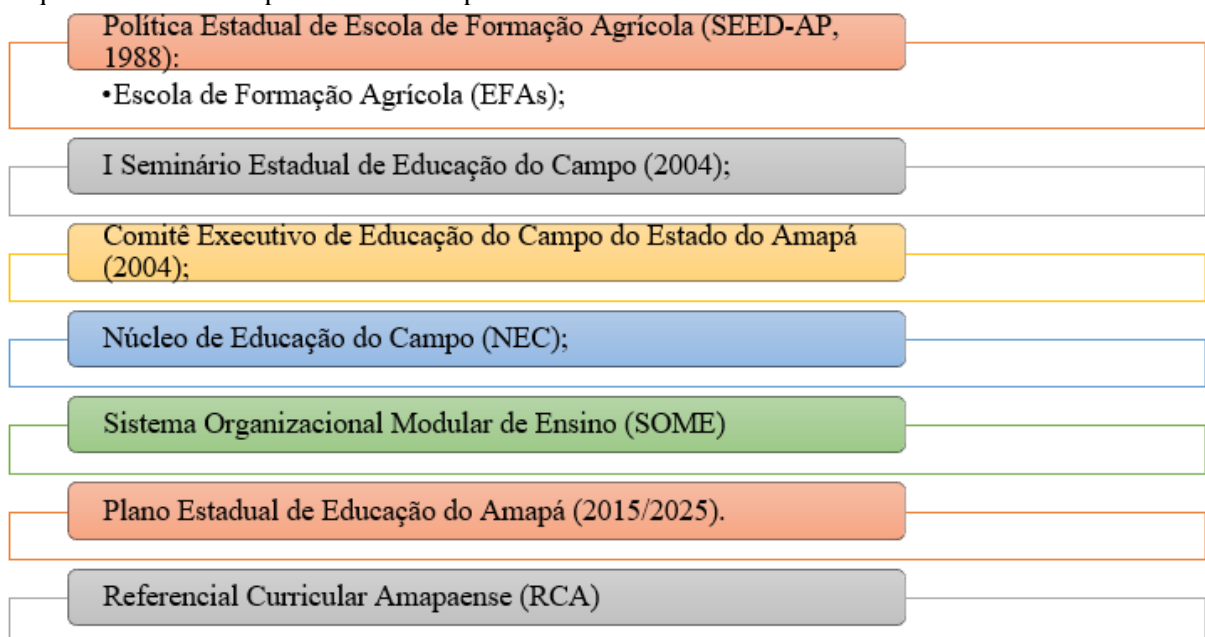
Reconhecendo a diversidade de conhecimentos presentes nas comunidades rurais, a BNCC para a Educação do Campo propõe a integração de diferentes saberes, incluindo os conhecimentos científicos, tradicionais e populares. Isso contribui para uma educação mais holística e contextualizada. Além do desenvolvimento de competências cognitivas e técnicas, a BNCC para a Educação do Campo também destaca a importância da formação para a cidadania ativa e participativa. Isso envolve o estímulo ao pensamento crítico, à reflexão sobre questões sociais e políticas, e à participação ativa na comunidade.

A BNCC para a Educação do Campo busca garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades e especificidades das comunidades rurais, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

3.3 POLÍTICAS ESTADUAIS À EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Entre as políticas públicas de âmbito estadual que estão sendo utilizadas nas escolas rurais e do campo do Estado do Amapá foram descritas no Esquema 2, onde apresenta-se ilustração referenciando-as na atual conjuntura social, política e econômica.

Esquema 2 - Políticas públicas do Amapá



Fonte: Elaborado pelo autor.

3.3.1 Escola de Formação Agrícola

No início as EFAs foram informais, eram ministrados apenas cursos livres com duração de dois anos. Mas foi a partir de 1972 que elas passaram a ser formalizadas, com a implementação de cursos supletivos regulares com dois anos (existia uma taxa de analfabetismo muito grande nesse período, os moradores dessas áreas rurais não tinham acesso à escola, na sua grande maioria não sabiam ler e escrever ou só sabiam o básico, assinar o nome e fazer conta). Posteriormente surgiu o segundo ciclo, que foi o ensino fundamental completo em três anos, dando diploma de conclusão do Ensino Fundamental e pré-qualificação profissional em agropecuária, onde o estudante poderia ter uma profissão e continuar morando no mesmo local, sem precisar ir para a cidade atrás de emprego.

Na terceira fase ocorre a expansão do modelo do Espírito Santo para outros estados (principalmente através da colaboração das comunidades eclesiais de base), o fortalecimento institucional e a adequação dos currículos a uma nova realidade do campo, num contexto de globalização. Em 1982 foi criada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Onde as escolas famílias agrícolas puderam ter mais voz e assim buscar recursos juntos aos governos para desenvolverem o seu trabalho.

Mas foi somente em 1996 com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que finalmente as EFAs foram reconhecidas como componentes da educação básica no campo, sendo assim a lei foi ordenada a adaptação dos currículos e práticas às realidades locais.

As EFAs além de promoverem a educação regular, seguindo os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecida pelo Ministério da Educação, oferecem ensino técnico ou profissionalizante em áreas como agropecuária, sustentabilidade, agroecologia, manejo animal, agricultura e agroindustrialização, mas de fato há uma grande diversidade de disciplinas e práticas pedagógicas, dependentes do contexto de cada local.

Ou seja, o currículo escolar varia de acordo com a localidade em que a escola está inserida, pois a pensar delas estarem no contexto rural, mas a realidade e complexidade vai depender da região, como por exemplo o contexto social da região norte é diferente da região centro-oeste, na região nortes muitos alunos precisam pegar barcos para chegar na escola, o que dificulta mais ainda o acesso à escola.

Quanto à orientação didático-pedagógica propriamente dita de acordo com Saviani (2008), é possível encontrar diferentes orientações teóricas. Algumas escolas, por exemplo, tenderam a uma orientação mais próxima da pedagogia construtivista, entendendo que a vida

ensina mais do que a escola e que o aluno e sua realidade imediata devem ser o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto a experiência das Escolas da Família Agrícola ganharam condições de ultrapassar os limites correspondentes à 'crítica para trás' e se encaminhar na direção da 'crítica para a frente' diante da sociedade capitalista. Vêm realizando, assim, um movimento semelhante àquele do MST que, aliás, também tem defendido, em certas circunstâncias, a organização do ensino nos moldes da Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância realizada pelas Escolas Famílias Agrícolas vem se constituindo como uma das experiências mais exitosas em educação do campo. [...] Os educandos e educandas nesse movimento de ir e vir, de combinar o período de quinze dias na escola e quinze dias na família/comunidade possibilita pensar a prática e retornar a ela para transformá-la (Andrade; Andrade, 2012, p. 4).

Neste sentido, o que diferencia as EFAs das escolas tradicionais são os instrumentos pedagógicos, que buscam maior integração entre a escola e a comunidade. Cada estudante tem uma realidade complexa e por conta disso eles não seriam tratados da mesma maneira nas escolas tradicionais.

A política de escola de formação agrícola: ação orquestrada pela Secretária de Educação do Amapá (SEED-AP) em 1988 que, precisamente, inaugurou no distrito do São Joaquim de Pacuí a Escola de Formação Agrícola do Pacuí (EFAP) rodovia Macapá/Cutias, Km 23. Tal surgimento é resultado da iniciativa e mobilização/cooperação/solidariedade dos atores sociais organizados em torno do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá (SINTRA) que à época era subsidiada financeiramente pela ONG italiana AES que tinha como intermediária a Diocese de Macapá. Este tipo de escola, segundo da insatisfação dos trabalhadores rurais com a educação que lhes era ofertada que invariavelmente não correspondia aos seus interesses e necessidades mais urgentes (Pantoja; Custódio, 2021).

A pedagogia da alternância é uma metodologia de ensino que visa a interação entre o estudante que vive em áreas rurais e a realidade que ele vivência em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida, seu trabalho e o escolar (Ribeiro, 2008).

A Pedagogia da Alternância baseia-se no tripé ação – reflexão – ação – ou prática – teoria – prática. A teoria está sempre em função de melhorar a qualidade de vida. Na Pedagogia da Alternância o primeiro ambiente é o familiar e a realidade onde vive; interagindo com a escola, o educando compartilha os múltiplos saberes que possui com os demais atores de

maneira reflexiva; finalmente aplica o conhecimento e a prática na comunidade agrícola ou faz uso delas em movimentos sociais.

Na Pedagogia da Alternância, o primeiro ambiente é o familiar e a realidade onde o educando vive, proporcionando uma base sólida para sua aprendizagem. Nesse contexto, ele interage com a escola de forma reflexiva, compartilhando os múltiplos saberes que possui com os demais atores educativos. Essa interação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas também inclui a troca de experiências e vivências entre os diferentes agentes educativos.

Posteriormente, o educando aplica o conhecimento adquirido e a prática desenvolvida na comunidade agrícola ou faz uso delas em movimentos sociais, consolidando assim o ciclo de aprendizagem. Essa aplicação prática do conhecimento não apenas reforça o aprendizado, mas também contribui para o desenvolvimento da comunidade e para a melhoria da qualidade de vida de seus membros. Portanto, a Pedagogia da Alternância baseia-se no princípio do ciclo ação-reflexão-ação, no qual a teoria é constantemente alimentada e enriquecida pela prática, visando sempre aprimorar a qualidade de vida dos indivíduos e das comunidades envolvidas.

3.3.2 Seminário Estadual de Educação do Campo

I Seminário Estadual de Educação do Campo do Amapá que aconteceu em 2004 com o objetivo de sensibilizar os gestores públicos para implementação das diretrizes das escolas do campo bem como mapear as necessidades específicas do Estado e dos Municípios e a socialização de experiências locais desenvolvidas (Pantoja; Custódio, 2021).

Como produto das atividades realizadas neste seminário elaborou-se um documento por parte dos membros envolvidos, intitulado: Carta do Amapá para Educação do Campo, em que se elencou uma série de prioridades, demandas e propostas que perpassam por questões como financiamento, acesso, políticas públicas, gestão e operacionalização das escolas do campo amapaense (Pantoja; Custódio, 2021).

3.3.3 Comitê Executivo de Educação do Campo

Comitê Executivo de Educação do Campo do Estado do Amapá que foi sedimentada sua criação em razão das atividades de I Seminário Estadual de Educação do Campo do Amapá em 2004 (Pantoja; Custódio, 2021), composto por representantes de diversas entidades governamentais como:

- Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED),
- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME),
- Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá (RURAP),
- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA),
- Universidade Federal do Amapá (UNIFAP),
- Ministério da Educação (MEC),
- Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP),
- E dos movimentos sociais como:
 - Rede de Associações das Escolas Famílias do Amapá (RAEFAP),
 - Comissão Pastoral da Terra (CPT),
 - Central Única dos Trabalhadores (CUT),
 - Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá (SINSEPEAP),
 - Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Amapá (FETAGRI/AP),
- dentre outros.

3.3.4 Núcleo de Educação do Campo (NEC/SEED-AP)

Núcleo de Educação do Campo (NEC), vinculado à SEED/AP: que se destina exclusivamente ao atendimento das escolas localizadas na área rural. Porém, há de se reconhecer os nocivos problemas que ainda assombram as escolas rurais locais e que as tornam “repositórios” em muitos casos de práticas alheias ao seu contexto (Pantoja; Custódio, 2021).

Esses desafios incluem a falta de recursos adequados, infraestrutura precária, carência de formação específica para os professores que atuam nessas áreas, além da desconsideração das particularidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais.

Portanto, é fundamental que o NEC e outras iniciativas semelhantes não apenas ofereçam suporte técnico e pedagógico, mas também promovam uma abordagem sensível e contextualizada, valorizando o conhecimento local e envolvendo ativamente as comunidades rurais no processo educacional. Somente assim será possível superar os desafios e garantir uma educação de qualidade e relevante para todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica.

3.3.5 Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME)

O Sistema Organizacional Modular de Ensino (Some) atende aproximadamente 560 comunidades, em 15 municípios do Amapá. Os estudantes têm aulas presenciais em quatro módulos, com 50 dias letivos cada, para desenvolver o conteúdo programático, avaliações. Ao fim de cada módulo há três dias para recuperação, se necessitar. O Some tem 461 professores, sendo 327 do Ensino Fundamental II e 134 do Ensino Médio.

O artigo 211 da constituição de 1988 traz em seu relato que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Para a educação, foi um grande avanço, por contribuir com a descentralização do ensino fundamental II e médio, que pode ser levado através do sistema modular (SOME) para o campo.

Cury (2008), em seu artigo intitulado “A Educação Básica como Direito” ressalta no desenvolvimento do texto que: “A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

Antes da aplicação do SOME, os jovens do campo não tinham acesso à educação básica completa, abandonavam a escola antes de concluir o ensino fundamental, por não terem condições econômica de continuar os estudos nos grandes centros urbanos, pois nesse nosso imenso Brasil, as localidades afastadas dos grandes centros só oferecem os primeiros anos escolares (Silva *et al.*, 2007).

A descentralização do ensino através do SOME, foi um grande avanço na educação brasileira, deixou um ponto de referência na história da educação, por garantir a educação ao alcance de todos, favorecendo assim, a educação dos jovens e adultos do campo.

3.3.6 Plano Estadual de Educação do Amapá 2015/2025

O Plano Estadual de Educação do Amapá 2015/2025 em sua Meta 3 buscou pontuar a importância de universalizar, por meio de ação direta ou em parceria com os Municípios, o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos de idade e garantir que, pelo menos 95% dos educandos dessa etapa concluam os estudos na idade convencional, até o último ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE. E mais, elenca as seguintes estratégias:

a) Fortalecer, acompanhar e fiscalizar o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e o Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), nas comunidades onde o custo-educando supere três vezes o custo médio do ensino regular, como estratégia para garantir o acesso e a permanência dos educandos no Ensino Fundamental/Séries Iniciais, bem como para manter o corpo docente necessário ao pleno desenvolvimento do currículo;

b) Promover o acesso e a permanência dos educandos na escola do campo e das comunidades indígenas, quilombolas, negras, ribeirinhas, extrativistas, e de assentamentos, assegurando-lhes transporte, alimentação, alojamento e estrutura física, bem como pessoal docente e de apoio necessários ao regular desenvolvimento do período letivo;

c) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos de idade, e até o final do período de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

d) Fortalecer o SOME e o SOMEI para garantir o acesso ao Ensino Médio às comunidades onde não seja possível a oferta dessa etapa educacional em sistema regular;

e) Promover o acesso e a permanência dos educandos na escola do campo e das comunidades indígenas, quilombolas, negras, ribeirinhas, extrativistas, e de assentamentos, assegurando-lhes transporte, alimentação, alojamento e estrutura física, bem como pessoal docente e de apoio necessários ao regular desenvolvimento do período letivo.

3.3.7 Referencial Curricular Amapaense (RCA) e a Educação do Campo

No contexto do Referencial Curricular Amapaense (RCA), a compreensão da Educação do Campo é fundamentada nos princípios estabelecidos pelos artigos 10, 22 e 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esses artigos ressaltam a importância dos processos formativos que ocorrem em diferentes espaços da vida do educando, como a família, o trabalho, as instituições de ensino, os movimentos sociais e culturais, visando proporcionar uma formação que promova o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua capacidade de exercer a cidadania.

Além disso, a Resolução n. 56/2017 do Conselho Estadual de Educação do Amapá estabelece diretrizes específicas para o funcionamento das instituições de Educação do Campo, dos povos das águas e das florestas, garantindo a eficácia da implementação da Educação do Campo no estado.

Para atender às necessidades específicas da Educação do Campo no Amapá, é essencial promover adaptações curriculares que considerem as características regionais e locais da

sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Isso inclui a incorporação de componentes curriculares regionalizados, como História e Cultura do Amapá, Educação Ambiental, Estudos Amazônicos, Técnica Agropecuária, Extrativista e Pesqueira, que estejam alinhados com as necessidades e interesses dos alunos do campo.

Além disso, é fundamental organizar a escola do campo de forma a adequar o calendário escolar às demandas do ciclo agrícola, às condições climáticas e à natureza do trabalho no campo. As escolas do campo, muitas vezes com classes multisseriadas, têm um papel crucial na garantia do acesso à educação para crianças e jovens rurais, e é necessário que sejam reconhecidas e valorizadas por sua contribuição para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Para trabalhar de forma eficaz nas classes multisseriadas, os docentes devem adotar uma abordagem pedagógica que considere a diversidade dos alunos e crie condições para que todos possam adquirir conhecimentos de forma autônoma e crítica. Isso implica em ir além da simples observação e descrição dos fenômenos, estimulando os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem e a desenvolverem habilidades de análise, reflexão e argumentação.

Portanto, a Educação do Campo no Amapá requer uma abordagem pedagógica sensível às particularidades regionais e locais, que valorize os saberes e práticas dos alunos, promova a sua inserção crítica na realidade social, econômica e ambiental do campo, e contribua para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais do estado.

No Estado do Amapá, a Pedagogia da Alternância tem sido implementada com sucesso em instituições que fazem parte da Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá (RAEFAP), presentes em diversos municípios. Escolas como: a Escola Família Agrícola Perimetral Norte/Cachorrinho-Pedra Branca, Escola Família Agrícola do Carvão, Escola Agrícola do Maracá/Mazagão, Escola Família Agrícola do Pacuí/São Joaquim do Pacuí-Macapá, Escola Família Macacoarí/Itaubal e Escola Família do Cedro/Tartarugalzinho têm adotado essa metodologia, que se baseia em módulos escolares definidos para articular a aprendizagem escolar com a aprendizagem no âmbito familiar e comunitário.

Essas instituições têm como base o Parecer n. 01/2006 - CEB/CNE, que normatiza as atividades realizadas nesse contexto. A Pedagogia da Alternância, presente nessas escolas, valoriza a dimensão dialógica, seguindo a contribuição de Paulo Freire. Nessa abordagem, a prática não ocorre isoladamente da teoria; ao contrário, há uma constante reflexão dialógica que se traduz na práxis, ou seja, na ação reflexiva que propõe e transforma.

Essa organização pedagógica oferece diversas oportunidades de desenvolvimento de competências, que podem enfatizar conhecimentos, habilidades profissionais, atitudes,

emoções e valores essenciais para o desempenho adequado dos estudantes. Os ambientes escolar e familiar/comunitário são intercomplementares nesse processo, contribuindo para a implantação bem-sucedida das escolas do campo no Estado do Amapá. Essa abordagem leva em consideração as especificidades locais e regionais de cada comunidade, garantindo uma educação contextualizada e significativa para os estudantes rurais.

A presença da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo do Estado do Amapá representa um importante avanço na promoção de uma educação que valoriza as realidades locais e as necessidades específicas das comunidades rurais. Essa metodologia pedagógica, baseada na alternância entre períodos de estudo na escola e períodos de vivência e trabalho na comunidade, permite uma integração mais profunda entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, as escolas que adotam a Pedagogia da Alternância se tornam espaços de construção coletiva do conhecimento, onde os saberes locais são valorizados e integrados ao currículo escolar. Os alunos têm a oportunidade de aprender não apenas por meio dos livros e das aulas, mas também por meio das experiências práticas vivenciadas em suas comunidades, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A dimensão dialógica presente na Pedagogia da Alternância estimula o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes, que são incentivados a questionar, debater e propor soluções para os desafios enfrentados em seu cotidiano. Essa abordagem pedagógica também promove valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade social, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados em sua comunidade.

Portanto, a presença da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo do Estado do Amapá não apenas fortalece a educação rural, mas também contribui para o desenvolvimento sustentável e para a promoção da cidadania ativa nas comunidades rurais. É um modelo educacional que respeita e valoriza as especificidades locais, ao mesmo tempo em que prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para uma vida digna e plena.

4 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A Educação do campo defende não como espaço de produção material, mas vida e resistência, acesso e permanência na terra e edificar e garantir o respeito às diferenças. Para alcançar tal formação entre os jovens é imprescindível que o educador também desenvolva uma formação diferenciada, uma formação que o capacite a inovar (Vendrusculo; Rosa, 2019).

4.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO ATRAVÉS DO ENSINO MODULAR NO AMAPÁ

O Sistema Modular de Ensino (SOME) é uma modalidade de ensino do Ensino Fundamental II e Ensino Médio que foi criado para atender as necessidades de Comunidades rurais, ribeirinhas e povos das florestas do Estado do Amapá, o qual foi criado e regulamentado pelo art. 59 da Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005:

Art. 59. Nas localidades do Estado em que não seja possível estruturar e colocar em funcionamento o ensino fundamental e médio regular será implantado, em caráter excepcional, o Sistema Modular de Ensino, desde que observadas as seguintes condições:

I - comprovação da existência de, pelo menos, 20 (vinte) alunos por série;

II - disponibilidade de alojamento ou local adequado para moradia dos professores;

III - existência de infraestrutura física compatível com o ambiente escolar (Amapá, 2005, p. 25).

As modalidades de ensino fundamental II e ensino médio funcionam nos interiores do Estado através de um projeto chamado de Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), o qual, segundo os estudos de Bezerra e Silva (2018), tem sido considerado uma proposta alternativa para atender ao interior do Estado, utilizando professores habilitados e de forma itinerante, que se deslocam de uma localidade para outra, em sistema de rodízio. É um projeto desenvolvido através de anos escolares, no qual cada ano corresponde a quatro módulos anuais e cada um destes com 50 dias letivos, adotando-se os mesmos componentes curriculares, áreas do conhecimento e sistemática de avaliação do ensino regular da cidade e municípios.

Ainda que sigam as diretrizes gerais da educação regular das escolas da capital (LDB, PCN's, BNCC, RCA entre outros), as escolas dos interiores do estado apresentam suas especificidades.

A clientela, de uma forma geral apresenta características como: Distanciamento e dificuldade de acesso de alguns alunos até a escola (mesmo com o transporte escolar regular), Carência de conhecimentos específicos em determinadas áreas, falta de uma base educacional

familiar estruturada, escolas sem estruturas mínimas para o desenvolvimento de uma educação digna e de qualidade, falta de recursos materiais e econômicos, dificuldade de acesso a livros específicos, computadores e internet de qualidade.

O artigo 211 da constituição de 1988 (Brasil, 1988) traz em seu relato que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Para a educação, foi um grande avanço, por contribuir com a descentralização do ensino fundamental II e médio, que pode ser levado através do sistema modular (SOME) para o campo.

O ano letivo do SOME funciona de forma diferenciada do regular, os 200 dias letivos anuais são divididos em quatro módulos de 50 dias, correspondente a 833 horas, atendendo do 6º a 9º ano no fundamental- Anos finais e ensino médio prescrevendo o que determina a Lei n.º 9394/96 (Brasil, 1996). O sistema modular tem oferecido ensino as comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas. Entretanto pela tipologia de seu projeto educacional que necessita se adequar a um “Novo Projeto Educacional” e por força do Decreto estadual que o estabeleceu, ele ainda não é contemplado na plataforma da Educação no Campo. O que o faz perder vários recursos a nível estadual e federal.

Em 23 de dezembro de 2005 foi aprovada a Lei 0949/2005 (Amapá, 2005), nos artigos de 59 a 62, que discorre especificamente sobre o SOME, tratando das condições de implantação, quadro de pessoal, entrada e saída do SOME, dando mais seriedade e segurança aos profissionais que nele trabalham.

Com o objetivo de garantir um ensino público de qualidade, para os alunos que se deslocam dos longínquos lugares do Amapá, bem como, melhores condições de trabalhos aos profissionais do SOME, foram desenvolvidos dois encontros Fórum I e II Administrativo, Político e Pedagógico Professor Agnaldo Baia. Nestes eventos foram convidadas as autoridades do governo estadual para discutir os problemas de funcionamento e condições dignas de trabalho para os professores do SOME nos anos de 2007 e 2011, o que resultou na elaboração de um documento com 32 itens de reivindicações da categoria, que não foram atendidas até hoje na sua íntegra pelas gestões que estão à frente do governo do Estado do Amapá.

Em novembro de 2012 e setembro de 2013 foram organizados dois Encontros Pará/Amapá do SOME cujo tema foi “Integração, revitalização e políticas públicas para os povos do campo, dos rios e das florestas”, com o objetivo de dar continuidade nas discussões, socializando práticas e conhecimentos pedagógicos do Sistema Modular Pará / Amapá, e acima de tudo, visando alternativas fundamentadas: Direitos x deveres do conjunto dos educadores do SOME.

Em agosto de 2019, O SOME completou vinte e quatro anos de atuação enquanto política estadual de ensino no Estado do Amapá. Atualmente o sistema atende 70 escolas estaduais, com três anexos, desta, são 36 escolas atendidas com ensino fundamental do 6º a 9º anos, 02 escolas que funcionam apenas o ensino médio e 34 escolas com fundamental e médio, atendendo no total 470 comunidades circunvizinhas de diversas regiões do Estado Amapá. O quadro de docentes gira em torno de 355 que trabalham com o ensino fundamental e 142 no Ensino Médio, totalizando 497 professores. No sistema de Ensino Organizacional Modular Indígena (SOMEI), temos atualmente aproximadamente 70 professores trabalhando. Dados fornecidos pela Coordenadoria de Educação Básica e Profissional (CEBEP, 2019).

O SOME apresenta alguns problemas e dificuldades de funcionamento: As escolas que atendem o sistema modular em sua maioria precisam de reformas estruturais, falta de alojamentos adequados para os professores residirem temporariamente, falta de programa de capacitação por parte do governo para os professores, inadimplência dos caixas escolares; falta de um apoio maior da SEED no desenvolvimento da adaptação curricular. Outra adversidade na vida dos educadores refere-se aos livros e materiais didáticos enviados para a escola pelo governo federal, que não contemplam em seu conteúdo qualquer relação com a realidade local. (Paladim Júnior, 2010).

Dessa forma, apresenta-se breves comentários, sobre a presença do Sistema Modular de Ensino (SOME) nos municípios do estado, mais especificamente em três municípios, destacando-se como uma política pública que tem gerado indicador importante do compromisso do governo com a educação nessas áreas rurais.

Em Mazagão, por exemplo, o SOME atende um número significativo de escolas estaduais, proporcionando educação de qualidade para um grande contingente de alunos. Com diversos anos de funcionamento e um número considerável de anexos, o SOME demonstra ser uma parte essencial do sistema educacional local, fornecendo oportunidades de aprendizado para os estudantes e garantindo o acesso à educação em áreas mais remotas.

Através do SOME, os estudantes têm acesso a um currículo diversificado e adaptado às suas necessidades, além de contar com professores capacitados e estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades educativas. Além disso, o sistema modular permite uma maior flexibilidade no planejamento e na organização das aulas, atendendo às especificidades das comunidades rurais e promovendo uma educação mais contextualizada.

Ao proporcionar educação de qualidade em áreas remotas como Mazagão, o SOME contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também para o fortalecimento das comunidades locais e a redução das desigualdades educacionais entre áreas

urbanas e rurais. É uma ferramenta importante para garantir que todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso a uma educação inclusiva e de excelência.

Laranjal do Jari também se beneficia da presença do SOME, com um número substancial de escolas atendidas e um histórico de funcionamento que reflete o compromisso de longo prazo com a educação na região. Com um número significativo de alunos atendidos e professores envolvidos, o SOME desempenha um papel fundamental na promoção da equidade educacional e no fortalecimento das comunidades locais.

Ao oferecer um currículo adaptado às necessidades e realidades locais, o SOME proporciona oportunidades de aprendizado relevantes e significativas para os estudantes de Laranjal do Jari. Ao contar com profissionais qualificados e estrutura adequada, o sistema contribui para a formação integral dos alunos, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

O SOME promove o envolvimento da comunidade na educação, estabelecendo parcerias e criando um ambiente propício para o desenvolvimento conjunto de soluções educacionais. Isso fortalece os laços sociais e culturais da região, além de fomentar um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada pela qualidade da educação.

Portanto, o SOME em Laranjal do Jari não apenas oferece educação de qualidade, mas também desempenha um papel essencial no desenvolvimento socioeconômico da região, ao preparar os jovens para um futuro promissor e contribuir para o fortalecimento das comunidades locais.

Em Vitória do Jari, a presença do SOME é igualmente marcante, com escolas atendidas e anos de funcionamento que demonstram a continuidade e a importância dessa iniciativa educacional. O número de alunos atendidos e professores envolvidos destaca o impacto positivo do SOME na vida das pessoas e no desenvolvimento educacional da região.

No geral, os números do SOME nos municípios do estado indicam um compromisso real com a educação rural e uma abordagem eficaz para enfrentar os desafios específicos enfrentados por essas comunidades. Essa iniciativa é um exemplo inspirador de como a educação pode ser utilizada como uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento e a igualdade em todo o estado.

Através do SOME, as comunidades rurais de Vitória do Jari têm acesso a uma educação de qualidade que valoriza suas particularidades e necessidades locais. Isso não apenas contribui para o crescimento acadêmico dos alunos, mas também fortalece o tecido social e econômico

da região, preparando os jovens para contribuir de forma significativa para o progresso de suas comunidades.

Portanto, o sucesso do SOME em Vitória do Jari reflete não apenas o compromisso das autoridades educacionais, mas também o engajamento e a participação ativa da comunidade na promoção da educação. Essa abordagem colaborativa é essencial para garantir que a educação rural seja inclusiva, relevante e capacitadora, capacitando os alunos a alcançar seu pleno potencial e contribuir para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

4.2 PRINCIPAIS DESAFIOS AOS PROFESSORES DO SOME

O ambiente proporcionado em escolas do campo, não difere do contexto da comunidade que ela está inserida, pois a precariedade de apoio social e a falta de políticas públicas eficientes em apoio às necessidades básicas ao ser humano refletem no contexto escolar.

Entre as inópias características desses ambientes escolares estão à falta de energia elétrica 24 horas (algumas usam ainda grupo gerador e funciona somente a noite), negligência educativa dos pais, ausência computadores e de internet, laboratórios e livros didáticos, dentre outros. Estes problemas dificultam a aprendizagem, pois as especificidades educativas dos alunos a contento da zona rural.

A constante busca por possíveis respostas viáveis nesta condição sócio ambiental dos alunos, nos direciona a tentar investigar questões para esclarecer dúvidas persistentes: a falta de espaço físico disponível, de recursos e materiais didáticos necessários para a interação teórico-prático dos conteúdos desestimula os alunos; a omissão educativa dos pais contribui para o baixo rendimento do discente; o desconhecimento do professor da realidade social e familiar dos alunos interfere na aprendizagem; há deficiência dos alunos no domínio de conteúdos pré-requisitos à física.

Ao observar o modelo de educação aplicado nas comunidades ribeirinhas, especificamente no Amapá, a realidade educacional que envolve educando e educador apresenta precariedade de infraestrutura escolar, desestímulo educativo, falta de envolvimento familiar com a educação dos filhos, dificuldades financeiras, dificuldades de acesso as comunidades, precariedades de acesso a comunicação, em sua maioria.

Através de anos de experiência com alunos no ensino modular, observa-se que é rotineiro o trabalho infanto-juvenil nas atividades de subsistência, tais como pesca, exploração de madeiras, palmito, açaí, ou ainda acompanhar seus responsáveis em trabalhos itinerantes de

pouca rentabilidade nas comunidades. Atos estes que contribui para o fracasso escolar, por induzirem muitos estudantes a evadir da escola.

Segundo Souza (2019), os professores que trabalham em escolas isoladas sofrem devido à falta de assessoramento pedagógico pela secretaria de educação, tanto municipal como estadual, que não conseguem definir as diretrizes padronizadas para elas, como planejamento, currículos adaptados à realidade rural, condições pedagógicas de trabalho, recursos didáticos ao aluno, dentre outros.

A autora afirma ainda que devido a interferências partidárias, gera constante rotatividade dos docentes em relação ao emprego, pois muitos profissionais são encaminhados a determinadas escolas como castigo por não terem apoiado o grupo que assumiu a gestão administrativa eleita. Outra observação é quanto a outras funções exercida pelo docente, na escola do campo, como merendeira, servente, vigia, diretor e secretário, considerando que inexistem um ou mais destes profissionais.

Diante das realidades apresentadas acima, é constante a dúvida se estes fatores interferem na aprendizagem, motivação e interesse destes alunos em estudar a disciplina física com afinco, objetivando melhores resultados em avaliações. Busca-se ainda subsídios e informações sobre os entraves do ensino da disciplina física aos alunos de escola campo do ensino médio, visto que como profissional da área, a falta de acesso a pesquisas e literaturas específicas dificulta a aplicação de uma didática mais apropriada ao problema.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A pesquisa foi conduzida sob uma abordagem mista, considerando o uso da abordagem qualitativa e da abordagem quantitativa, com todos os procedimentos de coleta de dados realizados no ambiente natural das escolas públicas do Amapá que ofereciam séries multisseriadas do Sistema Modular de Ensino (SOME). Quanto ao público alvo, os dados foram obtidos diretamente com a gestão do SOME e organizados sob uma perspectiva dedutiva. Quanto ao local da pesquisa, destaca-se que aconteceu na gerência do SOME, portanto, localizado nas dependências da Secretária de Estado da Educação (SEED/AP), localizado no centro da cidade de Macapá, Amapá.

Este tipo de pesquisa utilizou o método dedutivo para alcançar conclusões, partindo do geral em direção ao particular, com base em princípios considerados verdadeiros e irrefutáveis. A análise, síntese e enumeração foram as regras de evidência adotadas neste método, permitindo chegar a conclusões de forma formal e lógica.

Os enfoques quantitativo e qualitativo da pesquisa científica foram caracterizados pelo uso de metodologias distintas para abordar e compreender o fenômeno estudado. Enquanto o enfoque quantitativo se baseou na coleta e análise de dados numéricos e estatísticos para identificar padrões, relações e tendências, o enfoque qualitativo buscou explorar a profundidade e complexidade do fenômeno por meio de descrições detalhadas e interpretações subjetivas.

No enfoque quantitativo, foram empregadas ferramentas estatísticas na análise dos resultados, permitindo uma avaliação objetiva e sistemática dos dados coletados. Esse método proporcionou uma compreensão ampla e geral do problema em estudo, possibilitando a quantificação de variáveis-chave e a identificação de relações causais (Gil, 2018).

Por outro lado, o enfoque qualitativo envolveu uma abordagem mais exploratória e interpretativa, utilizando técnicas como entrevistas, observações e análise de conteúdo para captar a riqueza e diversidade das experiências dos participantes. Essa metodologia permitiu uma compreensão mais profunda dos aspectos subjetivos e contextuais do fenômeno, enriquecendo a análise com insights e perspectivas variadas (Gil, 2018).

Ao combinar esses dois enfoques, a pesquisa pôde obter uma visão abrangente do objeto de estudo, integrando dados quantitativos e qualitativos para enriquecer a compreensão do fenômeno em sua totalidade. Essa abordagem metodológica complementar possibilitou uma

análise mais completa e aprofundada, contribuindo para uma melhor fundamentação teórica e embasamento empírico das conclusões do estudo (Alvarenga, 2010).

O nível de pesquisa adotado foi o descritivo, cujo objetivo era descrever as características de uma população, fenômeno ou experiência estudada. O mestrando não interferiu no ambiente, apenas observou, analisou e registrou os fatos, estabelecendo relações entre aspectos observados e comentados pelos atores participantes.

A pesquisa descritiva visa descrever as características de uma população, fenômeno ou experiência estudada de forma detalhada e sistemática. Ela busca identificar e registrar as diferentes variáveis envolvidas, suas inter-relações e comportamentos ao longo do tempo. Além disso, procura estabelecer padrões, tendências e peculiaridades que possam fornecer insights significativos sobre o objeto de estudo. Ao adotar uma abordagem descritiva, os pesquisadores buscam compreender melhor a complexidade do fenômeno investigado, fornecendo uma base sólida para análises posteriores e tomadas de decisão informadas (Alvarenga, 2010, p. 136).

A pesquisa descritiva é uma abordagem metodológica que se concentra em descrever detalhadamente as características de uma população, fenômeno ou experiência estudada. Seu objetivo principal é identificar e registrar as diferentes variáveis envolvidas, suas inter-relações e comportamentos ao longo do tempo. Através dessa análise minuciosa, busca-se estabelecer padrões, tendências e peculiaridades que possam oferecer insights significativos sobre o objeto de estudo.

Foram utilizadas técnicas padronizadas de coleta de dados para apresentar as variáveis propostas, relacionadas às características socioeconômicas e outras que poderiam ser alteradas durante o processo. A pesquisa descritiva podia se manifestar em diferentes tipos, como estudos de campo, levantamentos, entre outros.

A organização dos procedimentos metodológicos no campo seguiu uma estrutura cuidadosamente planejada para alcançar os objetivos propostos. No campo teórico, a pesquisa foi permeada pela revisão bibliográfica, enquanto no campo prático, adotou-se uma abordagem do geral ao particular, ou, pesquisa de campo, segundo Gil (2018), com análise quantitativa e qualitativa dos dados.

Foi empregado o método não experimental, onde as variáveis de interesse foram observadas ou mensuradas conforme ocorriam naturalmente. Esta pesquisa de levantamento permitiu que os próprios participantes respondessem a questionamentos elaborados em um formulário estruturado, que essencialmente consistiu em um *checklist*. Esse formulário foi preenchido pelas chefias da Unidade de Ensino Fundamental Modular (UEFUM), da Unidade de Ensino Médio Modular (UEMOD), e do Sistema de Organização Modular de Ensino

Indígena (SOMEI) que receberam, previamente um ofício, contendo as informações que se esperava obter, sendo as evidenciadas no *checklist* contido no Quadro 2.

Quadro 2 - *Checklist* repassado às chefias da UEFUM, UEMOD e SOMEI

Nº	Questionamentos
1	Quantitativo total de professores
2	Quantitativo de professores que atuam no ensino fundamental
3	Quantitativo de professores que atuam no ensino médio
4	Lista com nome completo dos professores com as respectivas idades
5	Dados de formação dos professores (divididos em graus: graduação, especialização, mestrado, doutorado)
6	Se atuam na área de formação
7	Período de aulas no ano letivo de 2023
8	Quantidade de aulas semanais ministradas pelos docentes
9	Tempo de trabalho no ano letivo de 2023
10	Total de professores que lecionam em apenas 1 escola
11	Total de professores que lecionam em mais de 1 escola
12	Proporção de professores: concursados x contratos administrativos
13	Dados de transporte
14	Dados de alimentação

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Considerando que a construção e validação do *checklist* proposto fosse uma ferramenta fundamental para o mestrando, a elaboração das perguntas desempenhou um papel crucial na obtenção de um instrumento eficaz para coletar dados que refletissem com precisão a realidade da estrutura do ensino modular (fundamental, médio e indígena) nas comunidades interioranas do Estado do Amapá.

A pesquisa adotou uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), e os instrumentos de coleta de dados selecionados foram de natureza descritiva e exploratória. Optou-se por utilizar o *checklist* em torno dos objetivos específicos propostos, abrangendo as dimensões da pesquisa, o qual foi validado por mestres e doutores, visando garantir a credibilidade dos resultados.

Quanto às formas de análise, o mestrando delineou antecipadamente os procedimentos a serem seguidos. A coleta de dados ocorreu durante encontros de coordenação de área com os

professores do ensino fundamental e ensino médio das escolas que oferecem o Sistema Modular de Ensino (SOME) no Estado do Amapá. Após a coleta, o *checklist* foi verificado, depurado, classificado e tabulado, garantindo a integridade e a correta resposta a todas as questões.

Os dados foram então analisados utilizando técnicas básicas de estatística descritiva e o programa Excel. Os resultados foram organizados em gráficos de pizza para facilitar a visualização e interpretação (Gil, 2018). A interpretação dos dados foi realizada revisando cada dado em relação aos objetivos da pesquisa, buscando conexões e relações que direcionassem as interpretações sobre o fenômeno investigado (Alvarenga, 2010).

Foi buscado embasamento teórico nas bases conceituais para explicar pedagogicamente os resultados da pesquisa e confrontá-los com o conhecimento acumulado sobre o objeto de investigação. A análise, interpretação e explicação dos resultados foram utilizadas para selecionar as tabelas e gráficos mais representativos, subsidiando a conclusão e defesa dos objetivos da dissertação.

Essas representações visuais contribuíram para uma melhor compreensão dos resultados pelos leitores, destacando tendências, padrões e relações identificadas na pesquisa. A partir da análise detalhada dos resultados, foi possível elaborar uma discussão fundamentada e coerente, destacando a relevância das descobertas para a área de estudo e identificando possíveis direções para pesquisas futuras.

5.2 AS FONTES DOS DADOS COLETADOS

Nesta proposição realizou-se uma investigação que deu destaque à análise qualitativa e quantitativa, utilizando o método dedutivo e recorrendo à revisão bibliográfica e à pesquisa de campo do tipo exploratória e de natureza descritiva de material pertinente sobre o tema como técnicas de pesquisa. O estudo partiu sempre da percepção oficial da espacialização para, em seguida, realizar uma análise detalhada do tema em questão.

O Sistema Modular de Ensino (SOME) foi escolhido como foco desta dissertação por ser uma modalidade educacional do Ensino Fundamental e Médio destinada a comunidades rurais, ribeirinhas e povos das florestas no Estado do Amapá, regulamentado pela Lei nº 0949/2005. O SOME funciona através de professores itinerantes, oferecendo um currículo equivalente ao ensino regular, mas adaptado às necessidades locais.

Nesta seção, foi abordado o papel dos atores envolvidos no contexto do ensino modular (SOME) nos municípios do Estado do Amapá. Foram exploradas as informações dos dados que são de domínio público e se referem aos dados da Unidade de Ensino Fundamental Modular

(UEFUM), da Unidade de Ensino Médio Modular (UEMOD) e do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI).

A população para este estudo, como definido por Alvarenga (2010), consistiu no grupo de indivíduos que foram objeto de investigação, caracterizando-se pelas características que se desejava estudar e pelos quais os resultados do estudo foram generalizados. Este conjunto foi formado por pessoas ou casos que integraram a comunidade estudada, abrangendo diferentes categorias, como gestores dos núcleos de gestão do SOME e do SOMEI.

A análise incluiu reflexões sobre os desafios enfrentados pelos atores, suas percepções em relação ao ensino modular e o impacto dessa modalidade de ensino na aprendizagem e no desenvolvimento das comunidades atendidas visando o desenvolvimento regional. Ao compreender o papel e a perspectiva dos diversos atores envolvidos, buscou-se obter uma visão abrangente e contextualizada do ensino modular, contribuindo para a melhoria contínua desse modelo educacional.

A população da pesquisa foi composta por indivíduos que faziam parte do quadro de gestores do SOME, ou seja, detinham o papel de gestores da UEFUM, da UEMOD, e do SOMEI, que, de modo geral, apresentaram como se organizavam tais modalidades de ensino na estrutura da proposta modular no Estado do Amapá.

Na Tabela 1 é apresentado as unidades de observação e análise da dissertação, especificando a população e a amostra envolvidas, bem como o método de amostragem utilizado. Para esta análise, observou-se que foram identificadas três unidades de observação: o Gestor da UEFUM, o Gestor da UEMOD, e o gestor do SOMEI. Ambos os gestores foram considerados como a população-alvo da pesquisa.

Tabela 1 - Unidades de observação e análise da dissertação

Unidades de Observação e Análise		População	Amostra		Amostragem
			NA	%	
Humanos	Gestor da UEFUM	1	1	100%	Intencional
	Gestor da UEMOD	1	1	100%	
	Gestor do SOMEI	1	1	100%	
Totais		3	3	100%	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A amostra consistiu em um único gestor de cada unidade, resultando em uma amostra de três gestores no total. Isso representa uma cobertura de 100% da população, indicando que todos os gestores identificados foram incluídos no estudo.

O método de amostragem utilizado foi intencional e não probabilístico, o que significa que os gestores foram selecionados com base em critérios específicos, como sua posição nas respectivas unidades de ensino, e não por meio de sorteio aleatório.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário estruturado, composto predominantemente por um checklist (Quadro 2). Este formato foi escolhido para facilitar a autoadministração pelos gestores e garantir a coleta de dados consistente e comparável.

Após a coleta, o tratamento dos dados seguiu um processo estruturado para garantir a confiabilidade e a validade das informações obtidas. Os dados coletados dos gestores foram identificados por um código específico para manter a confidencialidade e facilitar a análise subsequente.

Os dados foram agrupados em categorias relevantes, baseadas nos critérios de interesse do estudo. As categorias incluíram aspectos como práticas de gestão, desafios enfrentados, estratégias utilizadas, e percepções sobre a pedagogia da alternância. Este agrupamento permitiu uma análise mais focada e estruturada das informações.

A dispersão dos dados foi analisada para identificar variações e padrões entre as respostas dos gestores. Embora a amostra seja pequena, a análise de dispersão ajudou a entender se havia consistência nas práticas e percepções ou se existiam diferenças significativas entre as unidades de ensino. Ferramentas estatísticas básicas foram utilizadas para esta finalidade.

Dado o caráter intencional e não probabilístico da amostra, a análise qualitativa foi adotada, com uso de análise de conteúdo sobre o SOME e o perfil profissional. Assim, procedeu-se a comparação das respostas dos gestores com outras fontes de dados, como referenciais teóricos e documentos institucionais quando disponíveis. A triangulação ajudou a validar as informações e a assegurar uma visão mais abrangente e precisa do contexto estudado.

A interpretação dos resultados considerou tanto as respostas individuais quanto as tendências gerais identificadas, proporcionando uma compreensão abrangente dos desafios e práticas dos profissionais do SOME. O tratamento dos dados envolveu uma combinação de técnicas de organização, codificação, análise de dispersão, e análise qualitativa, com um foco especial na triangulação para assegurar a precisão e a abrangência dos resultados.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 O PERFIL DOS PROFESSORES DO SOME

De acordo com os dados que foram fornecidos pelas chefias dos núcleos que compõem o SOME no Estado do Amapá, pode-se verificar que são dados que compilam um perfil e delineiam os objetivos da pesquisa desta dissertação de mestrado, e confirmam importantes contribuições para o desenvolvimento amazônico com sustentabilidade. Na Tabela 2 é apresentado os dados sobre o quantitativo de professores que lecionam no sistema modular de ensino amapaense.

Tabela 2 - Quantitativo total de professores do SOME no Amapá

Quantidade de docentes do SOME		
Núcleo de atuação	N	%
Professores do UEFUM	338	49%
Professores do UEMOD	197	29%
Professores do SOMEI	153	22%
Total dos Professores do SOME	688	100%

Fonte: Chefias do UEFUM, UEMOD e SOMEI (2024).

Com base nos dados apresentados, pode-se observar que o Ensino Fundamental Modular (UEFUM) representa a maior parte dos professores, totalizando 49% do quantitativo total, demonstrando ênfase na educação fundamental, indicando a importância dada à base educacional dos estudantes no estado.

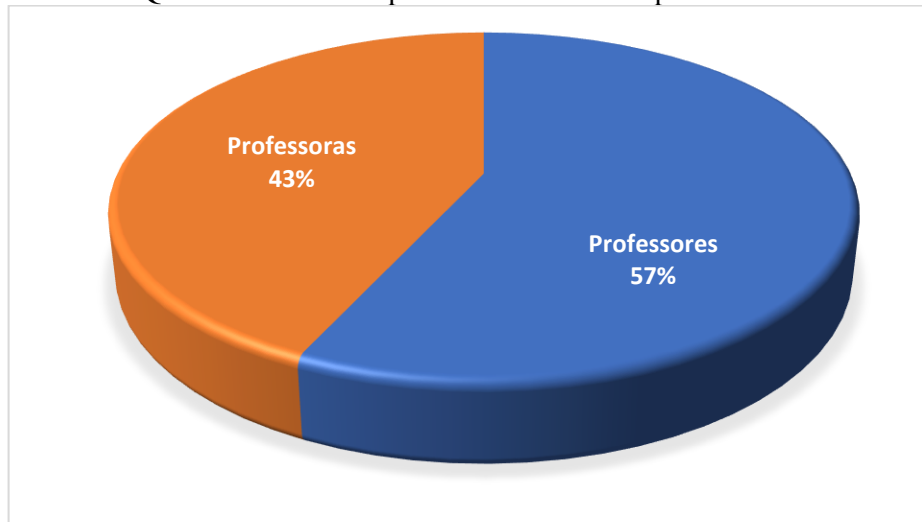
Em contrapartida, o Ensino Médio Modular (UEMOD) aparece como o segundo maior grupo, com 29% do total de professores. Embora represente uma proporção menor em comparação com o ensino fundamental, ainda indica um compromisso substancial com a continuidade da educação além do nível básico.

Por fim, o Ensino Organizacional Modular Indígena (SOMEI), com 22% do total de professores, destaca a atenção dada à educação de comunidades indígenas no Amapá. Essa parcela dos professores reflete o reconhecimento da diversidade cultural e a necessidade de abordagens educacionais específicas para atender às demandas dessas comunidades.

O número total de professores do SOME, que chega a 688, evidencia um compromisso considerável do governo estadual com o desenvolvimento e a promoção da educação modular.

No entanto, é crucial que esses profissionais recebam suporte adequado em termos de formação contínua, condições de trabalho e recursos educacionais para garantir a qualidade do ensino oferecido aos estudantes em todo o estado do Amapá. Dessa forma, no Gráfico 1, apresenta-se o perfil dos professores do SOME por sexo.

Gráfico 1 - Quantitativo total de professores do SOME por sexo



Fonte: Chefias do UEFUM, UEMOD e SOMEI (2024).

Com base nas informações fornecidas pelas chefias do UEFUM, UEMOD e SOMEI, referentes ao ano letivo de 2023, observou-se, de acordo com o Gráfico 1, que a maioria dos professores do SOME foi composta por profissionais do sexo masculino, representando 57% do total, enquanto as professoras corresponderam a 43%.

A predominância de professores do sexo masculino em relação às professoras no corpo docente do Sistema Modular de Ensino (SOME) do Amapá, conforme os dados apresentados, sugere uma disparidade de gênero que pode ter várias implicações. Primeiramente, pode refletir padrões socioculturais mais amplos que influenciam a escolha profissional e a distribuição de gênero em determinadas áreas, incluindo o campo da educação. Isso pode resultar em diferentes experiências e perspectivas dentro do ambiente educacional.

A predominância masculina entre os professores pode influenciar dinâmicas sociais e relacionamentos dentro da escola, afetando tanto os alunos quanto os próprios professores. Por exemplo, pode haver uma falta de diversidade de experiências e perspectivas no ensino, impactando a qualidade e a variedade de abordagens pedagógicas.

É importante considerar também as possíveis causas subjacentes dessa disparidade de gênero, como desigualdades socioeconômicas, acesso desigual à educação e oportunidades de emprego, bem como questões culturais e estereótipos de gênero arraigados na sociedade.

Abordar essas questões pode ser fundamental para promover a equidade de gênero não apenas no corpo docente, mas em todo o sistema educacional. Isso pode envolver políticas e programas que incentivem a diversidade de gênero no ensino, bem como a conscientização e ação para combater preconceitos e estereótipos de gênero.

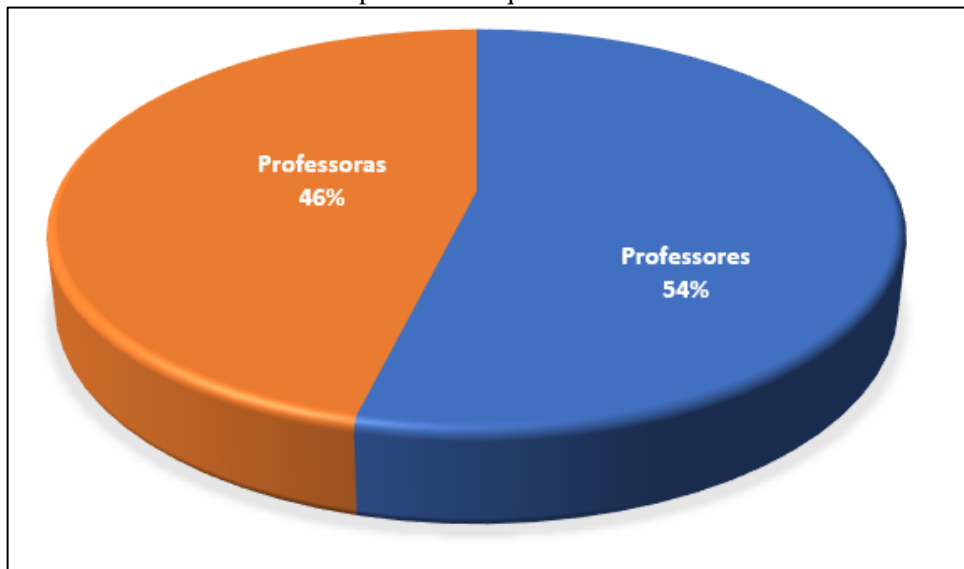
A partir desse momento, as análises vão ser divididas por núcleo de ensino modular, destacando as características do perfil de professores que atuam em cada modalidade de ensino modular no Estado do Amapá, bem como os seus principais desafios, iniciando com a análise do perfil dos atores que atuam no ensino fundamental modular.

6.2 PERFIL DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL MODULAR

De acordo com os dados que foram fornecidos pela chefia da Unidade de Ensino Fundamental Modular (UEFUM), do Governo do Estado do Amapá (GEA), demonstram que os objetivos da pesquisa foram alcançados e destacam o cumprimento dos dados solicitados no checklist planejado.

Primeiramente, os dados mostram o quantitativo total dos professores que lecionam na modalidade ensino fundamental modular, e segundo sua coordenadora, atuam, atualmente, 338 professores no ensino fundamental. No Gráfico 2 é apresentado a relação dos dados do gênero sexual destes profissionais da UEFUM.

Gráfico 2 - Gênero sexual dos professores que atuam no UEFUM



Fonte: Chefia da UEFUM (2024).

Conforme o Gráfico 2, há uma clara predominância de professores do sexo masculino em relação às professoras no corpo docente do ensino fundamental modular. Dos 338 professores analisados, 54% são do sexo masculino, representando um total de 182 professores.

Por outro lado, as professoras representam 46% do corpo docente, totalizando 156 profissionais. Essa disparidade de gênero no ambiente educacional pode refletir dinâmicas sociais e culturais mais amplas, e ressalta a importância de promover a igualdade de oportunidades e o acesso equitativo à profissão docente.

Os dados sobre o gênero sexual confirmam uma prevalência significativa de professores em relação às professoras no contexto do ensino fundamental modular. Essa predominância de professores do sexo masculino, como evidenciada nos dados apresentados, sugere uma disparidade de gênero no corpo docente (Souza, 2010).

Essa disparidade pode ser influenciada por uma série de fatores, incluindo: normas sociais, expectativas de gênero e acessibilidade à profissão docente. No entanto, é importante estar atento a essas discrepâncias de gênero e trabalhar para promover a diversidade e a igualdade de oportunidades no campo educacional.

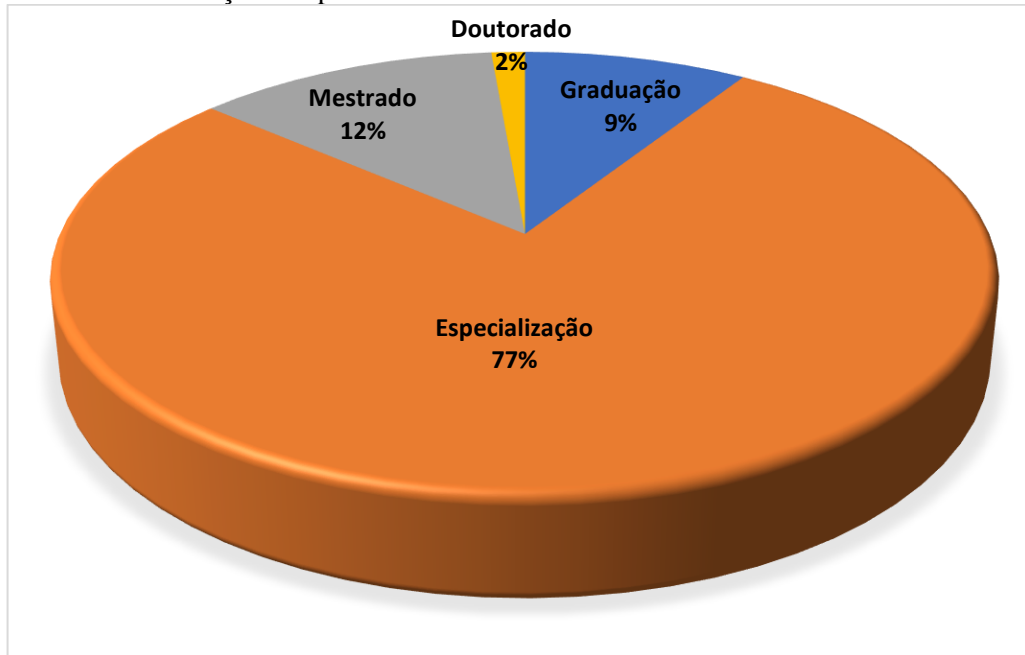
Esses dados sobre a disparidade de gênero no corpo docente do ensino fundamental modular podem ter implicações no desenvolvimento regional. A presença predominante de professores do sexo masculino pode refletir desigualdades de acesso à profissão ou oportunidades de emprego para mulheres na região. E mais, a falta de representação equitativa pode afetar a identificação dos alunos com seus professores e o acesso a modelos de papel diversos.

A diversidade de experiências e perspectivas dos professores pode enriquecer o ambiente de aprendizado e contribuir para abordagens pedagógicas mais inclusivas e eficazes. As oportunidades de emprego e desenvolvimento profissional para mulheres no campo educacional podem impactar diretamente a participação econômica das mulheres e seu papel na sociedade (Santos; Bezerra Neto, 2015).

A disparidade de gênero no corpo docente pode influenciar a percepção da comunidade sobre questões de igualdade de gênero e oportunidades educacionais equitativas. Portanto, abordar essa disparidade de gênero no corpo docente pode ser importante para promover a igualdade de gênero, enriquecer a qualidade da educação e contribuir para o desenvolvimento regional inclusivo e sustentável.

Em seguida, o pedido a coordenadora do UEFUM buscou confirmar os dados de formação dos professores, considerando a divisão em graus: graduação, especialistas, mestre e doutores (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Formação dos professores da UEFUM



Fonte: Chefia da UEFUM (2024).

Com base nos dados apresentados no Gráfico 3, é possível observar que a maioria dos professores que atuam na UEFUM possui formação em níveis educacionais mais avançados. Em particular, destaca-se que 77% desses profissionais possuem pós-graduação em nível de Especialização, demonstrando um comprometimento com o aprimoramento profissional e a busca por qualificação acadêmica.

Além disso, 12% dos professores têm formação em nível de mestrado, o que indica um investimento adicional na especialização em suas áreas de atuação. Embora a proporção de professores com graduação (9%) e doutorado (2%) seja menor em comparação com os outros níveis de formação, ainda é significativa.

Essa distribuição de formação educacional entre os professores sugere um ambiente de ensino na UEFUM que valoriza a excelência acadêmica e o aprimoramento contínuo, fatores essenciais para o desenvolvimento educacional e o sucesso dos alunos.

A formação em especialização é de extrema importância para os professores que atuam no ensino fundamental modular por diversas razões, dentre as quais, destaca-se que apresenta desafios e características próprias, como a diversidade cultural, socioeconômica e ambiental das comunidades rurais. Uma formação especializada proporciona aos professores o conhecimento necessário para compreender essas particularidades e desenvolver práticas pedagógicas adequadas ao contexto rural.

Através da formação em pós-graduação, os professores têm a oportunidade de se atualizar em relação às tendências e metodologias educacionais mais recentes. Isso permite que eles incorporem práticas inovadoras em suas aulas, tornando o processo de ensino mais dinâmico, participativo e eficaz (Ribeiro, 2010).

Os cursos de especialização geralmente estimulam a reflexão crítica sobre a prática docente e a análise de questões relevantes para a educação. Isso capacita os professores a compreenderem melhor os desafios enfrentados pela educação do campo e a desenvolverem estratégias para superá-los.

A obtenção de especialização demonstra um compromisso do professor com o seu desenvolvimento profissional e com a qualidade do ensino. Além disso, pode abrir oportunidades de ascensão na carreira e de participação em projetos educacionais e de pesquisa relacionados à educação do campo.

Professores com formação em nível de pós-graduação tendem a ser mais valorizados pela comunidade escolar, pelos gestores educacionais e pela sociedade em geral. Isso contribui para o fortalecimento da profissão docente e para o reconhecimento da importância da educação do campo no contexto social e econômico do país (Ribeiro, 2010).

Professores com formação em pós-graduação estão mais aptos a valorizar e promover a cultura local e o patrimônio cultural das comunidades rurais em que trabalham. Isso pode fortalecer a identidade cultural das comunidades e promover o turismo cultural, gerando oportunidades de desenvolvimento econômico e social.

Com uma educação de qualidade e professores bem qualificados, as comunidades rurais podem se tornar mais atrativas para investimentos e parcerias com o setor público e privado. Isso pode resultar na melhoria da infraestrutura local, acesso a serviços básicos de qualidade e oportunidades de emprego para os residentes (Prazeres, 2013).

A formação em especialização é fundamental para capacitar os professores que atuam na educação do campo, proporcionando-lhes os conhecimentos, habilidades e competências necessárias para promover uma educação de qualidade e significativa nas comunidades rurais. Assim, no Quadro 3, consta as respostas da coordenadora em relação aos itens 6 e 7 do checklist.

Quanto ao item 6 do checklist, a resposta da coordenadora indica que existe uma quantidade mínima de professores que atuam em área diferente da sua formação. Isso pode indicar uma necessidade de alocação de recursos humanos, onde alguns professores podem estar sendo deslocados para disciplinas ou áreas em que não possuem especialização, o que pode impactar a qualidade do ensino.

Quadro 3 - Dados relacionados a formação e período de aulas dos professores

Item	Respostas da Chefia da UEFUM.
6. Se atuam na área de formação.	Existe uma quantidade mínima de professores que atuam em área diferente.
7. Período de aulas no ano letivo de 2023.	De acordo com o Calendário Ano 2023.

Fonte: Chefia da UEFUM (2024).

Quanto ao item 7 do checklist, em relação ao período de aulas no ano letivo de 2023, os dados fornecidos pela coordenadora estão relacionados ao período de aulas durante o ano letivo de 2023, de acordo com o Calendário Ano 2023. Esta informação é importante para entender a distribuição das atividades escolares ao longo do ano e pode fornecer dados sobre possíveis períodos de férias, recessos e outras interrupções no calendário escolar.

Esses dados fornecem informações importantes sobre a gestão e organização do corpo docente e das atividades escolares na UEFUM, pois permitem uma visão mais clara sobre a adequação dos professores em relação à área de formação em que atuam. Identificar a existência de professores que ministram aulas em áreas diferentes de sua formação pode indicar necessidades de capacitação ou realocação de recursos para garantir a qualidade do ensino oferecido.

Além disso, o conhecimento do período de aulas no ano letivo de 2023 é fundamental para o planejamento e a execução das atividades escolares. Permite o alinhamento das expectativas dos professores, alunos e demais membros da comunidade escolar em relação ao calendário acadêmico, possibilitando a organização de eventos, avaliações e demais atividades dentro do contexto temporal estabelecido. Portanto, esses dados são essenciais para a tomada de decisões estratégicas por parte da equipe gestora da UEFUM, visando garantir um ambiente educacional adequado e propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.

A transparência e a comunicação eficaz sobre o cronograma escolar são elementos essenciais para promover a confiança e o engajamento da comunidade escolar. Esse alinhamento facilita não apenas a organização interna da escola, mas também fortalece a parceria entre escola, família e sociedade, sendo um pilar fundamental na promoção de uma educação de qualidade.

Nesse contexto, na Fotografia 1 da matriz curricular do ensino fundamental é apresentada a quantidade de aulas semanais ministradas pelos professores do ensino fundamental modular no Amapá e no extremo sul amapaense. Esses dados são cruciais para compreender a carga

horária e distribuição das atividades educacionais, contribuindo assim para o planejamento eficiente das aulas e a otimização do tempo disponível para o ensino e aprendizagem.

Fotografia 1 - Quantidade de aulas semanais ministradas pelos professores do UEFUM

DIAS LETIVOS ANUAL	200	MÓDULO AULA	50'	HORA AULA	60'
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	CARGA HORÁRIA ANUAL	1120	CARGA HORÁRIA ANUAL	934
SEMANAS LETIVAS	40				

BAS ENA CIO NAL COM UML EIN 93 94/ 96	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR									TOTAL CH
			6º ano		7º ano		8º ano		9º ano		
			A/S	CH	A/S	CH	A/S	CH	A/S	CH	
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200	800
		Arte	2	80	2	80	2	80	2	80	320
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	320
		Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	2	80	320
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120	480
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	3	120	3	120	3	120	3	120	480
		Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120	480
	MATEMÁTICA	Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200	800
	ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	160
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira	2	80	2	80	2	80	2	80	320
	TOTAL CARGA HORÁRIA		28	1120	28	1120	28	1120	28	1120	4480

Fonte: Chefia da UEFUM (2024).

Planejar aulas no ensino fundamental modular é de suma importância por permitir que os professores considerem as especificidades do ambiente rural e das comunidades presente no Estado do Amapá, nesse caso. Isso inclui a valorização da cultura local, a integração das práticas agrícolas no currículo e a criação de atividades relevantes para a realidade dos alunos.

O planejamento das aulas na educação do campo envolve a identificação e utilização dos recursos disponíveis na comunidade, como a agricultura, a fauna e flora local, as tradições culturais, entre outros. Isso enriquece o processo de ensino-aprendizagem e promove a sustentabilidade ambiental e econômica. Os professores podem aumentar o engajamento e o interesse dos estudantes no aprendizado. Isso é fundamental para promover uma educação de qualidade e incentivar a permanência dos alunos na escola (Munarim, 2011).

O planejamento permite a integração de diferentes áreas do conhecimento, proporcionando desenvolvimento de habilidades como: pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade, e, a definição de objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação,

que permitem aos professores monitorarem o progresso dos alunos e identificar áreas que precisam de reforço ou intervenção.

Portanto, o planejamento de aulas no ensino fundamental na educação no campo é essencial para garantir uma educação de qualidade, contextualizada e relevante para os alunos, promovendo seu desenvolvimento integral e contribuindo para o fortalecimento das comunidades rurais. E assim, no Quadro 4, consta as respostas da coordenadora em relação aos itens 10 a 14 do *checklist*, onde dados importantes relacionados aos itens 10 a 14 do *checklist*, fornecendo dados sobre a organização e funcionamento da UEFUM.

Quadro 4 - Dados relacionados aos itens 10 a 14 do checklist

Itens do Checklist	Respostas da Chefia da UEFUM.
10. Total de professores que lecionam em apenas 1 escola.	Nenhum atua em apenas uma escola.
11. Total de professores que lecionam em mais de 1 escola.	O Sistema Modular cumpre a Carga horária de 200 dias letivos, distribuídos em 4 módulos, professores fazem rodízio em 4 escolas durante o ano letivo.
12. Proporção de professores: concursados x contratos.	Os professores que trabalham no módulo são concursados estaduais ou federais, todos efetivos.
13. Dados de transporte	Sem acesso a essa informação.
14. Dados de alimentação	Sem acesso a essa informação.

Fonte: Chefia da UEFUM (2024).

Quanto ao total de professores que lecionam em apenas 1 escola, a resposta indica que nenhum professor atua em apenas uma escola. Isso sugere uma prática de compartilhamento de professores entre as escolas, o que pode ser uma estratégia para otimizar recursos humanos e garantir a cobertura adequada das aulas.

Acerca do total de professores que lecionam em mais de 1 escola, os dados indicam que os professores do SOME cumprem uma carga horária distribuída em 4 módulos ao longo do ano letivo, fazendo rodízio em 4 escolas diferentes. Isso demonstra uma forma de organização peculiar do trabalho docente, que pode apresentar desafios logísticos, mas também oportunidades de diversificação e enriquecimento profissional.

Quanto a proporção de professores: concursados x contratos, as respostas evidenciaram que todos os professores que trabalham no módulo são concursados estaduais ou federais e são considerados efetivos. Essa informação sugere uma estabilidade na composição do corpo docente, o que pode contribuir para a continuidade e qualidade do ensino oferecido.

Quanto aos dados de transporte, a resposta aponta para a falta de acesso às informações sobre o deslocamento dos professores entre as escolas. Essa lacuna pode sugerir deficiências na coleta ou na organização das informações relacionadas ao transporte dos profissionais, o que pode comprometer a eficiência da gestão educacional no que diz respeito à logística de deslocamento dos docentes.

Já em relação aos dados de alimentação, também não há acesso a informações sobre a alimentação dos professores. Isso pode indicar uma ausência de monitoramento ou registro das condições de alimentação oferecidas aos profissionais durante o expediente escolar, o que pode ser prejudicial tanto para o bem-estar dos docentes quanto para a eficácia do ambiente escolar como um todo.

Esses dados fornecem uma visão abrangente sobre a dinâmica de trabalho dos professores na UEFUM, destacando aspectos como a distribuição de carga horária, o perfil do corpo docente e eventuais lacunas na coleta de informações relevantes para a gestão educacional. Identificar e abordar essas lacunas é fundamental para melhorar a eficiência e a qualidade do sistema educacional.

6.3 PERFIL DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO MODULAR

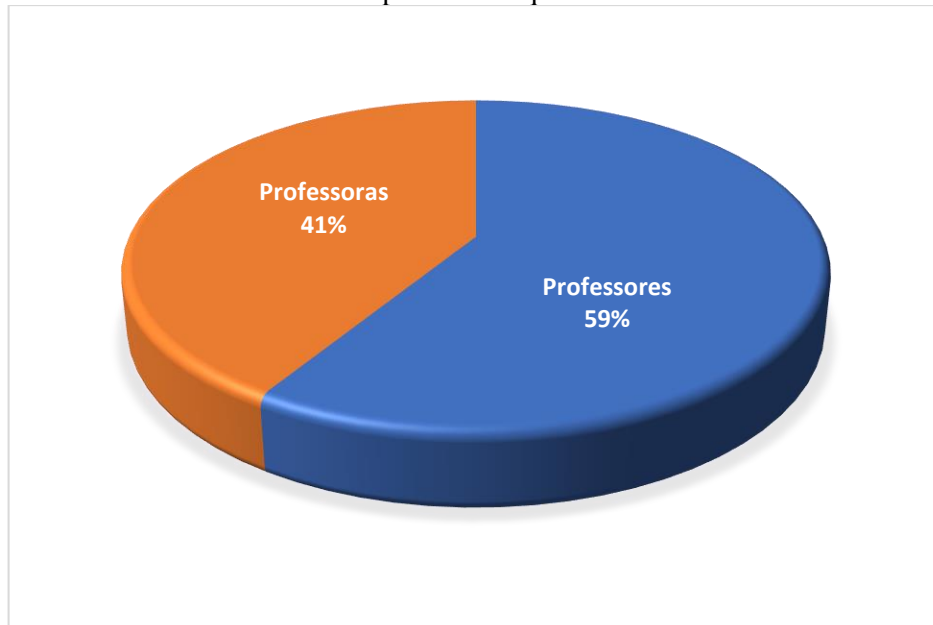
De acordo com os dados que foram fornecidos pela chefia da Unidade de Ensino Médio Modular (UEMOD), do Governo do Estado do Amapá (GEA), os dados demonstram que os objetivos da pesquisa foram alcançados e destacam o cumprimento dos dados solicitados no *checklist* planejado.

Primeiramente, os dados mostram o quantitativo total dos professores que lecionam na modalidade ensino médio modular, e segundo o coordenador, atuam, atualmente, 197 professores nessa modalidade. No Gráfico 4 é apresentado a relação dos dados desse quantitativo considerando a sua divisão por gênero sexual destes profissionais.

No referido Gráfico 4, onde se apresenta a distribuição do gênero sexual dos professores que atuam no ensino médio modular, observou-se que a maioria dos professores é do sexo masculino, representando 59% do total, equivalente a 116 indivíduos. Por outro lado, as professoras compõem 41% do grupo, totalizando 81 profissionais. Essa disparidade de gênero

pode refletir dinâmicas de contratação, preferências profissionais ou outros fatores contextuais que influenciam a composição do corpo docente no ensino médio modular.

Gráfico 4 - Gênero sexual dos professores que atuam na UEMOD



Fonte: Chefia da UEMOD (2024).

A relação desses dados com o desenvolvimento regional do estado do Amapá pode ser analisada considerando a predominância de professores do sexo masculino e seus reflexos nas dinâmicas sociais e culturais presentes na região, como a divisão tradicional de papéis de gênero. Isso pode influenciar a percepção de oportunidades profissionais e a participação das mulheres no mercado de trabalho, impactando indiretamente o desenvolvimento econômico e social da região.

Como explicado por Damasceno e Bezerra (2004), a disparidade na representação de gênero entre os professores pode indicar desafios relacionados à equidade de gênero na área educacional. Promover uma maior diversidade de gênero no corpo docente, com ações que incentivem a participação e ascensão profissional das mulheres, pode contribuir para um ambiente mais inclusivo e igualitário, fomentando o desenvolvimento humano e social na região.

A composição do corpo docente pode afetar a percepção e o acesso à educação por parte dos estudantes, especialmente em relação a modelos de identificação e representação. Dessa forma, estratégias para promover uma maior diversidade de gênero entre os professores podem contribuir para uma educação mais inclusiva e sensível às diferentes realidades e necessidades dos alunos, fortalecendo o desenvolvimento educacional e cultural da região.

Portanto, a análise desses dados em relação ao desenvolvimento regional do estado do Amapá destaca a importância de considerar questões de gênero na formulação de políticas educacionais e no planejamento de ações voltadas para o progresso social, econômico e cultural da comunidade local. Em seguida, os dados analisados se voltam para a formação dos professores que atuaram no UEMOD no ano letivo de 2023, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Dados da formação dos professores do UEMOD no ano de 2023

Áreas de formação dos professores		
Formação	N	%
Língua Portuguesa	30	15,22%
Matemática	25	12,69%
História	17	8,62%
Artes	16	8,12%
Sociologia	16	8,12%
Biologia	15	7,61%
Educação física	15	7,61%
Geografia	15	7,61%
Física	14	7,10%
Química	14	7,10%
Filosofia	10	5,07%
Língua inglesa	10	5,07%
Total	197	100,00%

Fonte: Chefia da UEMOD (2024).

Os dados da formação dos professores do UEMOD no ano de 2023, oferecendo insights valiosos sobre a diversidade de áreas de formação entre os docentes. Observa-se uma distribuição relativamente equilibrada de professores em diferentes disciplinas, o que sugere uma abordagem multidisciplinar no ensino oferecido aos alunos.

Com disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, História, Artes, Sociologia, Biologia, Educação Física, Geografia, Física, Química, Filosofia e Língua Inglesa representadas, os alunos do UEMOD têm acesso a uma ampla gama de conhecimentos e experiências educacionais. Esse panorama diversificado reflete a importância de uma educação abrangente e multidisciplinar, capaz de atender às diversas necessidades e interesses dos estudantes, o que contribui diretamente para o desenvolvimento regional do estado do Amapá.

Segundo Silva (2020), a oferta de uma educação que contempla múltiplas disciplinas e abordagens pedagógicas não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também os prepara de forma mais completa para os desafios do mercado de trabalho e da vida em sociedade. Professores capacitados em diferentes áreas contribuem para uma formação integral dos estudantes, possibilitando que desenvolvam habilidades diversas e adquiram um entendimento mais amplo do mundo ao seu redor.

Além disso, uma educação multidisciplinar pode estimular a criatividade, o pensamento crítico e a inovação, fatores essenciais para o crescimento e desenvolvimento sustentável de uma região. Os conhecimentos adquiridos nas mais variadas disciplinas podem ser aplicados em diferentes contextos, fomentando o empreendedorismo, a produção cultural, científica e tecnológica, bem como a promoção de uma cidadania ativa e participativa (Silva, 2020).

Portanto, a diversidade de disciplinas no currículo escolar do UEMOD não apenas contribui para a formação acadêmica dos estudantes, mas também desempenha um papel fundamental no fortalecimento da identidade cultural, social e econômica do estado do Amapá. Ademais, a presença de professores com formações distintas enriquece o ambiente de aprendizagem, proporcionando diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas. Essa variedade de expertise contribui para um ensino mais dinâmico e estimulante, promovendo o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.

Assim, os dados apresentados na Tabela 3 destacam a importância da diversidade de áreas de formação dos professores do UEMOD. Isso evidencia a necessidade de uma abordagem educacional inclusiva e multifacetada, que leve em consideração as diferentes expertises e experiências dos docentes. Essa diversidade contribui para uma educação mais abrangente e de qualidade, capaz de atender às diversas necessidades e demandas dos alunos.

Em seguida, os dados analisados concentram-se no calendário oficial do ano letivo de 2023, com o coordenador do UEMOD fornecendo informações detalhadas sobre as datas de início de cada processo específico, conforme apresentado na Tabela 4.

Essas informações são cruciais para o planejamento e a organização das atividades escolares ao longo do ano, garantindo a sincronização adequada entre os diferentes processos educacionais e proporcionando uma experiência escolar mais estruturada e coerente para os alunos e professores.

Em sequência, os dados obtidos com o *checklist* se voltaram para a análise da organização semanal das aulas no ensino médio modular, assim, segundo o coordenador em suas respostas, foram descritos os procedimentos planejados e a gerência da semana de maneira individualizada, ou seja, conforme o que acontece em cada turma.

Tabela 4 - Dados do período de aulas no ano letivo de 2023

Calendário escolar – 2023	
Início do ano letivo	25/02/2023
Término do ano letivo	18/12/2023
Período de recuperação	19 a 22/12/2023

Fonte: Chefia da UEMOD (2024).

Então, segundo o coordenador, a organização da quantidade de aulas semanais ministradas pelos docentes no ensino médio modular para o 1.º ano do ensino médio considera o planejamento descrito no Quadro 5.

Quadro 5 - Quantidade de aulas semanais ministradas no 1.º ano do ensino médio

1.º ano (Ensino Médio)	
Matriz curricular do novo ensino médio.	
Componentes curriculares da BNCC	8 aulas semanais.
Itinerário Formativo	6 aulas semanais.
a) Eletiva	4 aulas semanais.
b) Projeto de Vida	2 aulas semanais.

Fonte: Chefia da UEMOD (2024).

Segundo o planejamento, os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são ministrados em um total de 8 aulas semanais. Esses componentes representam o núcleo comum de conhecimentos e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo do ensino médio, abrangendo áreas como: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Além dos componentes curriculares da BNCC, o planejamento inclui um itinerário formativo, que oferece aos alunos a oportunidade de aprofundar seus estudos em áreas específicas de interesse. Esse itinerário é composto por 6 aulas semanais, sendo dividido em duas partes:

a) Eletiva: São dedicadas 4 aulas semanais para disciplinas eletivas, que permitem aos alunos escolherem entre uma variedade de opções de estudo, de acordo com seus interesses e aptidões.

b) Projeto de Vida: As restantes 2 aulas semanais são destinadas ao Projeto de Vida, que visa auxiliar os alunos na reflexão sobre seus objetivos pessoais, profissionais e acadêmicos, além de oferecer orientação para o planejamento de suas trajetórias futuras.

O planejamento apresentado evidencia uma abordagem que valoriza a flexibilidade e a personalização do currículo, permitindo que os alunos tenham uma experiência educacional mais alinhada com seus interesses, necessidades e aspirações individuais. Isso pode contribuir para aumentar o engajamento dos alunos com os estudos e promover um aprendizado mais significativo e relevante.

A organização da quantidade de aulas semanais no 1.º ano do ensino médio modular demonstra um compromisso com a implementação de uma educação mais flexível, diversificada e alinhada com as diretrizes da BNCC, visando proporcionar uma formação integral e adaptada às demandas e expectativas dos estudantes.

Segundo o coordenador, a organização da quantidade de aulas semanais ministradas pelos docentes no ensino médio modular para o 2.º ano do ensino médio considera o planejamento descrito no Quadro 6.

Quadro 6 - Quantidade de aulas semanais ministradas no 2.º ano do ensino médio

2.º ano (Ensino Médio)	
Matriz curricular do novo ensino médio	
Componentes curriculares da BNCC	8 aulas semanais.
Itinerário Formativo	6 aulas semanais.
a) Eletiva	4 aulas semanais.
b) Projeto de Vida	2 aulas semanais.
Trilha de aperfeiçoamento	8 aulas semanais.

Fonte: Chefia da UEMOD (2024).

Assim como no 1.º ano do ensino médio, o planejamento destina 8 aulas semanais para os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses componentes representam o núcleo comum de conhecimentos e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo do ensino médio, abrangendo áreas como: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Da mesma forma, o itinerário formativo oferece aos alunos a oportunidade de aprofundar seus estudos em áreas específicas de interesse, com um total de 6 aulas semanais. Esse itinerário é dividido em duas partes:

a) Eletiva: São destinadas 4 aulas semanais para disciplinas eletivas, permitindo aos alunos escolherem entre uma variedade de opções de estudo.

b) Projeto de Vida: As restantes 2 aulas semanais são dedicadas ao Projeto de Vida, que auxilia os alunos na reflexão sobre seus objetivos pessoais, profissionais e acadêmicos.

O planejamento inclui uma trilha de aperfeiçoamento, composta por 8 aulas semanais. Essa trilha tem como objetivo proporcionar aos alunos oportunidades de aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas ou de adquirir habilidades complementares que possam contribuir para sua formação integral e sua preparação para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho.

A análise desses dados revela um planejamento curricular abrangente e adaptado às necessidades dos estudantes do ensino médio modular. A integração de componentes curriculares da BNCC, itinerários formativos, projeto de vida e trilha de aperfeiçoamento demonstra um esforço em proporcionar uma educação diversificada e personalizada. Essa abordagem visa atender às diferentes aptidões, interesses e metas dos alunos, resultando em um aprendizado mais significativo e relevante.

Essa diversidade curricular contribui para a formação integral dos estudantes, preparando-os não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para os desafios da vida pós-escolar, incluindo a inserção no mercado de trabalho e o desenvolvimento regional. Ao oferecer uma variedade de disciplinas e oportunidades de aprendizado, o ensino médio modular busca capacitar os alunos para enfrentar os desafios futuros com confiança e competência.

Quanto à organização da quantidade de aulas semanais ministradas pelos docentes no ensino médio modular para o 3.º ano do ensino médio, o planejamento descrito no Quadro 7 fornece uma estrutura clara e detalhada.

Quadro 7 - Quantidade de aulas semanais ministradas no 3.º ano do ensino médio

3.º ano (Ensino Médio)	
Matriz curricular do “antigo” ensino médio.	
Componentes curriculares da BNCC	8 aulas semanais.
Matemática	12 aulas semanais.
Língua Portuguesa	12 aulas semanais.
Itinerário Formativo (Eletiva + PV)	6 aulas semanais.
a) Eletiva	4 aulas semanais.
b) Projeto de Vida (PV)	2 aulas semanais.
Trilha de aperfeiçoamento	8 aulas semanais.

Fonte: Chefia da UEMOD (2024).

Esse planejamento é essencial para garantir a distribuição equilibrada do conteúdo ao longo do ano letivo, promovendo uma experiência educacional consistente e eficaz para os alunos.

Assim como nos anos anteriores, o planejamento destina 8 aulas semanais para os componentes curriculares da BNCC. Esses componentes representam o núcleo comum de conhecimentos e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo do ensino médio.

Há um destaque especial para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, com um total de 12 aulas semanais para cada uma. Uma ênfase na consolidação e aprofundamento dos conhecimentos nessas áreas, consideradas fundamentais para a formação dos estudantes.

Assim como nos anos anteriores, o itinerário formativo oferece aos alunos a oportunidade de escolher disciplinas eletivas (4 aulas semanais) e participar do Projeto de Vida (2 aulas semanais), totalizando 6 aulas semanais. Essa abordagem visa permitir que os estudantes personalizem sua formação de acordo com seus interesses e objetivos pessoais.

A trilha de aperfeiçoamento também está presente, com 8 aulas semanais, proporcionando oportunidades adicionais para os alunos aprofundarem seus conhecimentos em áreas específicas ou adquirirem habilidades complementares.

A análise desses dados indica um planejamento curricular que busca garantir uma formação integral e diversificada aos estudantes do ensino médio modular. A ênfase nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, juntamente com a oferta de disciplinas eletivas e do Projeto de Vida, reflete a preocupação em promover um aprendizado significativo e alinhado com as necessidades e interesses dos alunos. Além disso, a presença da trilha de aperfeiçoamento demonstra o compromisso em oferecer oportunidades de desenvolvimento acadêmico e pessoal adicionais, contribuindo para uma formação mais completa e preparando os estudantes para os desafios futuros.

Segundo Rodrigues (2009), a análise dos dados revela um planejamento curricular cuidadosamente elaborado, visando proporcionar uma educação abrangente e adaptada às demandas dos estudantes do ensino médio modular. A ênfase nas disciplinas fundamentais, como Matemática e Língua Portuguesa, sugere uma preocupação em garantir uma base sólida de conhecimentos essenciais para a formação dos alunos.

A inclusão de disciplinas eletivas e do Projeto de Vida demonstra a preocupação em oferecer uma educação mais personalizada, permitindo que os estudantes explorem áreas de interesse específicas e desenvolvam habilidades relevantes para sua vida acadêmica e profissional futura. Essa abordagem, segundo Pinto (2023), reflete uma visão da educação, que

valoriza não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o crescimento pessoal e a orientação vocacional dos alunos. Como explicado por esse autor:

A formação necessária ao perfil deste profissional, tendo em vista a relação de troca e interação de saberes que esta nova pedagogia propõe, cria espaços para o diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular, tendo como foco central o educando e sua realidade, promovendo não apenas o acesso das populações do campo a uma educação libertária e de qualidade, mas promovendo o desenvolvimento sustentável da comunidade, tanto socioeconômico como em qualidade de vida (Pinto, 2023, p. 251).

A presença da trilha de aperfeiçoamento é outro aspecto significativo, indicando o compromisso da instituição em oferecer oportunidades adicionais de aprendizado e aprimoramento. Essa iniciativa proporciona aos estudantes a chance de aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas ou adquirir habilidades complementares que podem ser úteis em suas trajetórias educacionais e profissionais.

No geral, esse planejamento curricular abrangente e diversificado evidencia o compromisso da instituição com a formação integral dos alunos, preparando-os não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para os desafios da vida após a conclusão do ensino médio. Essa abordagem educacional centrada no aluno contribui não apenas para o seu desenvolvimento individual, mas também para o progresso e desenvolvimento da comunidade e da região como um todo.

A necessidade de atender às demandas dos alunos nas escolas localizadas em áreas rurais requer que os professores possuam formação superior adequada, seja para o ensino básico ou técnico. Além disso, é crucial que essa formação seja específica para as disciplinas que serão ministradas, garantindo assim a qualidade do ensino oferecido.

Os profissionais da educação desempenham um papel fundamental no ambiente escolar, sendo responsáveis não apenas pela transmissão de conhecimento, mas também pelo cuidado e gestão do espaço físico e temporal da escola. Seus conhecimentos técnicos contribuem para o desenvolvimento e funcionamento adequado da instituição, proporcionando um ambiente propício para a aprendizagem e o crescimento dos alunos e funcionários (Pinto, 2023).

É crucial destacar que as políticas educacionais direcionadas à região Sul frequentemente negligenciam o modo de vida das populações ribeirinhas e as ramificações das atividades agroextrativistas em seu dia a dia. Muitas dessas políticas se baseiam na exploração dos recursos naturais locais, sem considerar os impactos socioeconômicos e ambientais dessas práticas. É fundamental que as políticas educacionais sejam mais sensíveis às necessidades e

realidades específicas dessas comunidades, visando promover um desenvolvimento sustentável e inclusivo que beneficie toda a população local (Pinto, 2023).

Uma questão crucial e muitas vezes negligenciada nas políticas educacionais: a falta de sensibilidade em relação ao modo de vida das populações ribeirinhas e aos impactos das atividades agroextrativistas em suas comunidades. Ao se basearem exclusivamente na exploração dos recursos naturais locais, essas políticas podem ignorar as consequências socioeconômicas e ambientais dessas práticas, deixando de atender às necessidades reais dessas populações. Portanto, é essencial que as políticas educacionais sejam mais inclusivas e sensíveis às particularidades das comunidades locais, promovendo um desenvolvimento sustentável que beneficie a todos.

Essas políticas educacionais devem considerar não apenas as necessidades imediatas das comunidades locais, mas também seu modo de vida, cultura e tradições. Além disso, é fundamental que haja um diálogo contínuo com os membros dessas comunidades para entender melhor suas necessidades e perspectivas. Somente através de uma abordagem verdadeiramente inclusiva e participativa, as políticas educacionais poderão contribuir efetivamente para um desenvolvimento sustentável que promova o bem-estar de todos os envolvidos.

No Quadro 8 é apresentado as respostas fornecidas pelo coordenador em relação aos itens 4, 5 e 6 do checklist. Esses itens abordam aspectos cruciais da estrutura e do funcionamento do ensino médio modular, oferecendo insights valiosos sobre a organização das atividades escolares e a eficácia do sistema educacional na região.

Quadro 8 - Dados relacionados aos itens 4, 5 e 6 do checklist

Itens do Checklist	Respostas da Chefia da UEMOD.
4 – Total de professores que lecionam em apenas 1 escolas.	O sistema modular funciona com rodízio de professores e isso impossibilita que os professores trabalhem em apenas uma escola.
5 – Total de professores que lecionam em mais de 1 escola.	O sistema modular funciona com rodízio de professores entre os blocos de acesso (fácil, difícil, médio fácil e médio difícil), por isso, é necessário que os 197 professores trabalhem em 4 escolas diferentes durante o ano letivo.
6 – Proporção de professores concursados x contratos.	O sistema organizacional modular de ensino não possui em seu quadro professores contratados.

7 – Período de aulas ano letivo de 2023.	Do total de 197 professores: 47 professores não trabalharam todos os 4 módulos. E 150 professores trabalharam os 4 módulos de 2023.
--	---

Fonte: Chefia da UEMOD (2024).

Em relação ao item 4 do *checklist*, observa-se que não há professores que lecionam em apenas uma escola devido ao sistema de rodízio adotado, o que impede que os professores estejam vinculados exclusivamente a uma instituição de ensino.

No que diz respeito ao item 5, verifica-se que o sistema modular opera com um rodízio de professores entre os diferentes blocos de acesso, o que requer que os 197 professores atuem em quatro escolas diferentes durante o ano letivo. Essa prática visa garantir uma distribuição equitativa dos recursos humanos e otimizar a oferta de disciplinas em todas as unidades escolares.

Quanto à proporção de professores concursados em relação aos contratados (item 6), destaca-se que o sistema organizacional modular de ensino não emprega professores contratados, todos os docentes são concursados. Isso sugere uma maior estabilidade e continuidade no corpo docente das escolas, o que pode contribuir para a qualidade do ensino oferecido.

Por fim, em relação ao período de aulas no ano letivo de 2023 (item 7), observa-se que 47 professores não concluíram todos os quatro módulos, enquanto 150 professores atuaram em todos os módulos do referido ano. Essa distribuição pode estar associada a diversas questões, como carga horária, demanda de disciplinas ou disponibilidade dos professores.

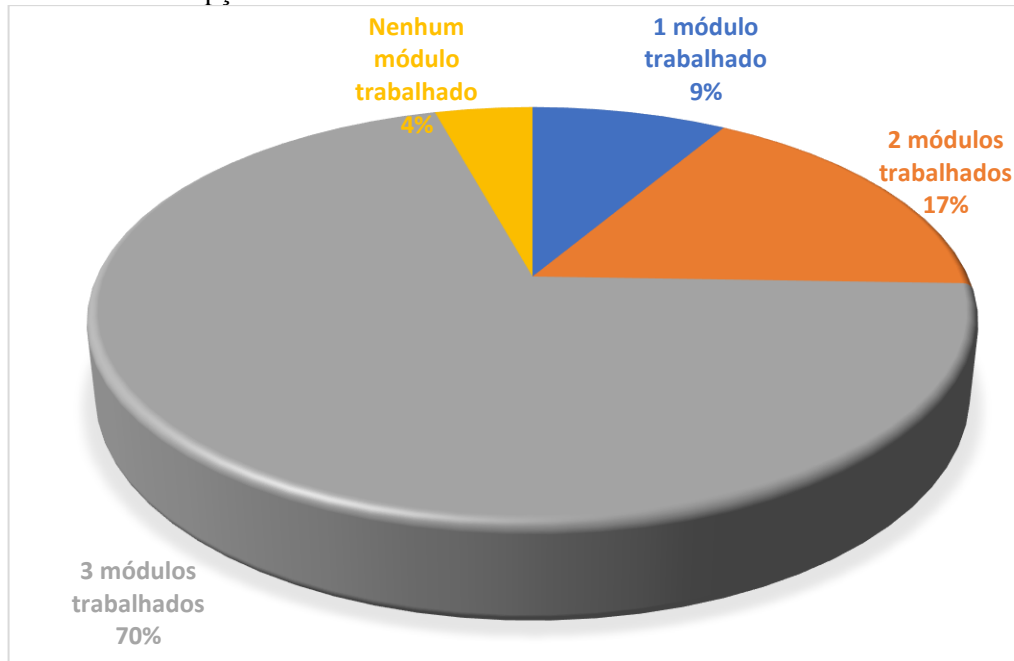
Nesse sentido, o Gráfico 5 apresenta uma análise estatística dos professores do ensino médio modular que não concluíram os módulos, destacando quantos módulos foram trabalhados no ano letivo de 2023. Essa visualização permite identificar padrões e tendências nos períodos de trabalho dos professores, fornecendo dados sobre a dinâmica do corpo docente na UEMOD durante o ano letivo.

Os dados destacaram que a maioria dos professores trabalhou em somente três dos quatro módulos, o que representa 70% do total. Por outro lado, 9% dos professores trabalharam em apenas um módulo, enquanto 17% trabalharam em dois módulos. Além disso, 4% dos professores relataram não ter trabalhado em nenhum dos módulos.

A percepção do coordenador sobre os motivos que levaram alguns professores a não trabalharem nos módulos do ano letivo de 2023 também é relevante para entender a dinâmica

do corpo docente na UEMOD. Os dados apresentados indicam que alguns professores podem ter se ausentado devido a licenças médicas, licenças prêmio ou licenças adotantes.

Gráfico 5 - Percepção do coordenador sobre conclusão dos módulos em 2023



Fonte: Chefia da UEMOD (2024).

Os dados fornecidos indicam que alguns professores podem ter se ausentado dos módulos do ano letivo de 2023 por diferentes motivos. As licenças médicas são frequentemente concedidas quando um professor precisa se afastar do trabalho devido a questões de saúde, seja por motivos físicos ou mentais. Já as licenças prêmio são benefícios concedidos aos servidores públicos após determinado período de serviço, permitindo-lhes uma pausa remunerada para descanso ou outras atividades. Por fim, as licenças adotantes são concedidas a professores que adotam uma criança, oferecendo tempo para cuidar e se adaptar à nova dinâmica familiar.

Essas ausências podem impactar o funcionamento das atividades escolares, afetando a continuidade do ensino e exigindo medidas para garantir a cobertura adequada das aulas. Além disso, evidenciam a importância de políticas institucionais que ofereçam suporte adequado aos professores em diferentes situações, promovendo um ambiente de trabalho saudável e apoiando os profissionais em suas necessidades pessoais e familiares.

Essas informações são essenciais para identificar fatores que podem impactar a disponibilidade de professores durante o período letivo e para fornecer suporte adequado a esses profissionais. Além disso, esses dados podem subsidiar estratégias para mitigar possíveis impactos negativos na qualidade do ensino e na continuidade das atividades escolares.

Os professores utilizam principalmente meios de transporte terrestres e fluviais, dependendo da localização da escola em que vão atuar. O custo financeiro desses deslocamentos é suportado pelos próprios professores, utilizando os valores recebidos da Gratificação de Ensino Modular (GEM).

A GEM foi instituída pela Lei N° 412, de 31 de março de 1998, com o objetivo de remunerar os professores do magistério público estadual que integram o Sistema de Ensino Modular da Secretaria de Estado da Educação. Essa gratificação é concedida sempre que os professores se deslocam da sede de suas atribuições para realizar atividades pedagógicas pertinentes. Seu propósito é cobrir despesas relacionadas ao deslocamento, alimentação e valorização do profissional do magistério.

Essa disposição visa assegurar que os professores tenham condições adequadas para cumprir suas atividades pedagógicas em diferentes localidades, garantindo assim a continuidade e qualidade do ensino oferecido pelo Sistema de Ensino Modular.

Os dados apresentados sobre transporte e alimentação dos professores demonstram um aspecto importante da realidade operacional do ensino modular. Eles evidenciam que os professores arcam com os custos de deslocamento e alimentação utilizando a Gratificação de Ensino Modular (GEM) recebida.

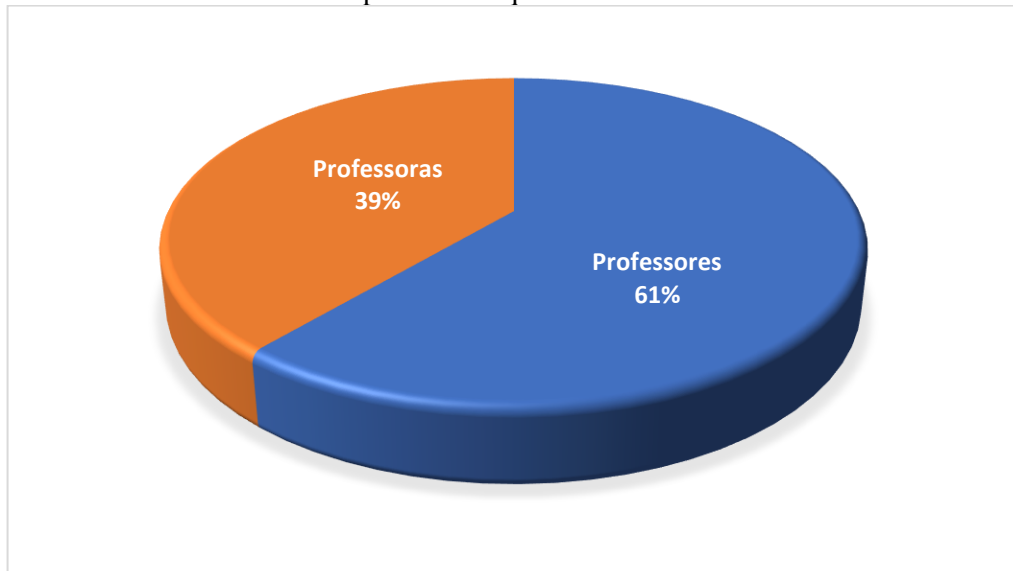
Essa gratificação, instituída por lei, tem o propósito de cobrir tais despesas, além de valorizar os profissionais do magistério. No entanto, essa situação levanta questões sobre as condições de trabalho e a necessidade de políticas que garantam melhores condições para os educadores, especialmente em contextos em que o acesso a recursos básicos pode ser limitado.

6.4 PERFIL DOS PROFESSORES DO ENSINO MODULAR INDÍGENA

De acordo com os dados que foram fornecidos pela chefia do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), do Governo do Estado do Amapá (GEA), demonstram que os objetivos da pesquisa foram alcançados e destacam o cumprimento dos dados solicitados no *checklist* planejado.

Primeiramente, os dados mostraram o quantitativo total dos professores que lecionam na modalidade ensino modular indígena, e segundo a chefia, atuam, atualmente, 152 professores nessa modalidade. No Gráfico 6 é apresentado a relação dos dados desse quantitativo considerando a sua divisão por gênero sexual destes profissionais.

Gráfico 6 - Gênero sexual dos professores que atuam no SOMEI



Fonte: Chefia da UEMOD (2024).

No Gráfico 6 é evidenciado uma disparidade de gênero entre os professores que atuam no ensino modular indígena, com uma predominância significativa de profissionais do sexo masculino, representando 61% do total, em comparação com as professoras, que compõem 39% do grupo. Essa discrepância pode ser influenciada por diversas variáveis, como políticas de contratação, preferências profissionais ou contextos socioculturais específicos das comunidades indígenas.

Essa disparidade de gênero tem implicações importantes para o desenvolvimento regional e educacional nas áreas indígenas do Estado do Amapá. Ela pode afetar a representatividade e a diversidade de perspectivas dentro do ambiente escolar, influenciando diretamente a qualidade e a eficácia do ensino oferecido. Além disso, a falta de equidade de gênero pode impactar negativamente o desenvolvimento profissional e o empoderamento das mulheres indígenas, limitando suas oportunidades de contribuir plenamente para suas comunidades e para a sociedade em geral.

Portanto, é crucial que sejam implementadas políticas e práticas que promovam a igualdade de gênero e incentivem a participação equitativa de homens e mulheres no ensino modular indígena. Isso não apenas fortalecerá a qualidade da educação oferecida, mas também contribuirá para o desenvolvimento sustentável e inclusivo das comunidades indígenas, garantindo que todos os membros tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais e profissionais.

A chefia do SOMEI também forneceu dados relevantes sobre a quantidade de professores que atuam no ensino fundamental e no ensino médio, destacando que no grupo do

SOMEI não há distinção entre eles, todos os professores são lotados tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Além disso, forneceu dados sobre a formação dos professores, que revelam informações importantes sobre o perfil educacional do corpo docente do SOMEI. Esses dados são fundamentais para compreender a qualificação dos professores e sua capacidade de oferecer uma educação de qualidade aos alunos.

A análise dos dados fornecidos pela chefia do SOMEI revela uma característica importante do funcionamento desse sistema educacional: a integração dos professores que atuam tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Essa abordagem sugere uma estrutura mais flexível, na qual os professores podem ser alocados conforme a demanda e as necessidades específicas de cada escola ou turma.

Essa integração também pode refletir uma visão holística da educação, na qual não há uma separação rígida entre os níveis de ensino, mas sim uma abordagem mais fluida e adaptável às características dos alunos e das comunidades atendidas pelo SOMEI. Isso pode ser benéfico para garantir uma transição suave entre os diferentes estágios da educação e uma maior continuidade no processo de aprendizagem dos estudantes.

Além disso, os dados sobre a formação dos professores confirmam a qualificação do corpo docente do SOMEI. Ao compreender o perfil educacional dos professores, é possível avaliar sua capacidade de oferecer uma educação de qualidade aos alunos e identificar áreas de necessidade de desenvolvimento profissional.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar da integração dos professores do ensino fundamental e médio, pode haver desafios específicos associados a essa abordagem, como a necessidade de adaptação curricular e de suporte pedagógico diferenciado para atender às demandas específicas de cada nível de ensino. Assim, é fundamental que o SOMEI ofereça recursos e apoio adequados aos professores para garantir uma educação eficaz e de qualidade para todos os alunos.

No entanto, é importante observar que a falta de distinção entre professores do ensino fundamental e do ensino médio pode apresentar desafios específicos em relação ao planejamento curricular e à abordagem pedagógica, uma vez que as necessidades e demandas dos alunos podem variar significativamente entre esses dois níveis de ensino. Portanto, é essencial que haja uma adaptação curricular adequada e um suporte pedagógico eficaz para garantir o sucesso educacional de todos os alunos atendidos pelo SOMEI.

Em seguida, os dados analisados se voltam para a formação dos professores que atuaram no SOMEI no ano letivo de 2023 (Tabela 5).

Tabela 5 - Dados da formação dos professores do SOMEI no ano de 2023

Áreas de formação dos professores		
Formação	N	%
Especialistas (Pós-graduação)	143	94,07%
Mestrandos (Concluintes)	2	1,31%
Mestres	6	3,95%
Doutores	1	0,67%
Total	152	100,00%

Fonte: Chefia da SOMEI (2024).

A grande maioria dos professores do SOMEI possui formação especializada em nível de pós-graduação, representando 94,07% do total. Então, pode-se verificar que há alto grau de qualificação acadêmica entre os docentes desse sistema educacional. Ademais, constatou-se que uma parcela muito pequena dos professores está em processo de conclusão do mestrado, representando apenas 1,31% do total. Isso indica um número limitado de professores que estão buscando níveis mais avançados de formação acadêmica além da pós-graduação.

Em relação aos professores com título de mestre, representam 3,95% do total, o que sugere que uma pequena parte do corpo docente já alcançou esse grau de qualificação acadêmica. Por fim, há apenas um professor com título de doutor, representando 0,67% do total, o que indica que a presença de docentes com o mais alto nível de qualificação é bastante reduzida.

Esses dados demonstram um quadro geral de alta qualificação acadêmica entre os professores do SOMEI, o que pode contribuir positivamente para a qualidade do ensino oferecido por esse sistema educacional. No entanto, também destacam a importância de incentivar o contínuo desenvolvimento profissional dos docentes e de promover oportunidades para a obtenção de títulos acadêmicos mais elevados, a fim de enriquecer ainda mais a qualidade da educação fornecida aos alunos.

Em seguida, os dados analisados concentram-se no calendário oficial do ano letivo de 2023, com o coordenador do UEMOD fornecendo informações detalhadas sobre as datas de início e conclusão do ano letivo de 2024 na Tabela 6.

A análise dos dados apresentados na Tabela 6 revela informações importantes sobre o período de aulas no ano letivo de 2024 no SOMEI. Conforme fornecido pelo coordenador, o início das aulas está programado para o dia 5 de fevereiro de 2024, enquanto o término está previsto para o dia 20 de dezembro de 2024.

Tabela 6 - Dados do período de aulas no ano letivo de 2024

Calendário escolar – 2023	
Início do ano letivo	05/02/2024
Término do ano letivo	20/12/2024

Fonte: Chefia da SOMEI (2024).

Essas datas delineiam claramente o período em que as atividades acadêmicas serão realizadas ao longo do ano letivo. O início das aulas em fevereiro proporciona um tempo adequado para a preparação dos professores e a organização das escolas, enquanto o término em dezembro permite que os alunos concluam o ano letivo dentro do prazo estabelecido, dando continuidade aos seus estudos ou atividades complementares conforme necessária.

Essas informações são essenciais para o planejamento e a organização das atividades escolares, permitindo que a equipe gestora, os professores, os alunos e outros membros da comunidade escolar estejam alinhados em relação ao calendário acadêmico. Além disso, essas datas servem como referência para a realização de eventos, avaliações e demais atividades escolares ao longo do ano, contribuindo para a eficácia e o bom funcionamento do ambiente educacional.

Em sequência, os dados obtidos com o *checklist* se voltaram para a análise do tempo de trabalho no ano letivo de 2024, e segundo a chefia do SOMEI, no ensino modular indígena são trabalhados 5 módulos de 40 dias letivos. Essa informação é fundamental para compreender a organização do calendário escolar e a distribuição do tempo de trabalho dos professores e alunos ao longo do ano.

O fato de os módulos terem 40 dias letivos sugere uma estrutura curricular específica, que difere do padrão convencional de 50 dias letivos encontrados em muitos sistemas educacionais. Essa abordagem pode ser uma resposta às necessidades e realidades específicas das comunidades indígenas atendidas pelo SOMEI, adaptando o calendário escolar para melhor atender aos alunos e suas comunidades.

A divisão do ano letivo em módulos permite uma maior flexibilidade no planejamento e na execução das atividades escolares, possibilitando uma abordagem mais personalizada e adaptada às necessidades dos alunos e às características das comunidades indígenas. Essa organização do tempo de trabalho também pode facilitar a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e o acompanhamento mais próximo do progresso dos alunos ao longo do ano.

Os dados fornecidos sobre o tempo de trabalho no ano letivo de 2024 no SOMEI destacam a importância de considerar as especificidades culturais e educacionais das comunidades indígenas na organização do calendário escolar e na oferta de uma educação de qualidade e relevante para essas populações.

Apesar de seguir as diretrizes da educação regular, as escolas com professores do SOME enfrentam desafios como falta de infraestrutura e recursos materiais. Encontros administrativos e políticos têm sido realizados para melhorar as condições de trabalho dos professores, porém, muitas demandas ainda não foram atendidas pelo governo estadual.

A educação do campo no Amapá reflete um modelo urbanocêntrico, carecendo de articulação com os movimentos sociais. As escolas com professores do SOME enfrentam dificuldades para garantir uma oferta de ensino mínima, especialmente no acesso a áreas remotas do estado. É crucial que as escolas do campo promovam uma conexão com as comunidades locais, contextualizando os conhecimentos científicos à realidade dos estudantes.

6.5 CENÁRIOS DIVERSOS DO SISTEMA MODULAR DE ENSINO NO ESTADO DO AMAPÁ

Nas Fotografias 2, 3, 4, 5 e 6 apresenta-se alguns cenários do dia a dia dos personagens envolvidos no Sistema Modular de ensino no estado do Amapá, seja docente do ensino fundamental, docente do ensino médio, discentes, moradores, colaboradores e seus locais de atuação.

Fotografia 2 – a) Vista da frente da comunidade quilombola Igarapé do Lago; b) Frente da cidade do Igarapé do Lago, órgão público municipal



Fonte: Jacyguara Costa Pinto (2023).

Fotografia 3 – a) Escola Estadual Belmiro Medina - comunidade quilombola Igarapé do Lago- Santana;
b) Escola Estadual Nair Cordeiro- Livramento do Bailique - Macapá Rural



Fonte: Jacyguara Costa Pinto (2023).

Fotografia 4- a) Escola Pedro Teixeira, Flexal , comunidade rural do município Pracuuba; b) Escola Estadual Rozendo Nascimento Filho, comunidade do Piquiá, Amapá



Fonte: Jacyguara Costa Pinto (2023).

Fotografia 5 – a e b) Deslocamento de professores até a Escola Livramento do Bailique, zona rural do Município de Macapá



Fonte: Jacyguara Costa Pinto (2023).

Fotografia 6 – a) Transporte escolar de alunos do Bailique; b) Alunos da comunidade Livramento do Bailique , aguardando o barco escolar para retornarem as suas casas



Fonte: Jacyguara Costa Pinto (2023).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio da educação do campo está em produzir conhecimentos transformadores e emancipatórios, superando o viés urbanocêntrico e adaptando-se às necessidades locais. As escolas que oferta o ensino modular no Amapá adotam um planejamento curricular focado em leitura e escrita, utilizando estratégias de ensino convencionais e materiais didáticos adaptados à realidade dos alunos. É, pois, sobre esse tema que incidirão as atenções dessa dissertação.

O Sistema Modular de Ensino (SOME) no Amapá é uma resposta às necessidades educacionais das comunidades rurais, ribeirinhas e povos das florestas, estabelecido pela Lei nº 0949 de 2005. Funciona por meio de professores itinerantes em sistema de rodízio, dividindo o ano letivo em quatro módulos de 50 dias cada.

Apesar de seguir diretrizes gerais da educação regular, as escolas do SOME enfrentam desafios como: falta de recursos, precariedade estrutural e distância dos centros urbanos. Os problemas estruturais incluem falta de alojamentos para os professores, ausência de capacitação, inadimplência dos caixas escolares e falta de apoio para adaptação curricular. Apesar das reivindicações dos profissionais em encontros administrativos e fóruns, muitas demandas ainda não foram atendidas.

O SOME atende cerca de 70 escolas, com 497 professores, sendo 355 no ensino fundamental e 142 no ensino médio. Nas comunidades ribeirinhas, a realidade educacional reflete problemas sociais como falta de energia elétrica, negligência educativa dos pais e baixa infraestrutura escolar, o que prejudica a aprendizagem.

Os desafios para os professores incluem: a falta de apoio pedagógico das secretarias de educação, rotatividade de profissionais devido a interferências políticas, múltiplas funções atribuídas aos docentes e a necessidade de adaptação de métodos de ensino à realidade rural. Esses desafios afetam a motivação e o interesse dos alunos, contribuindo para o fracasso escolar. Em meio a essas dificuldades, há uma busca constante por soluções que garantam uma educação de qualidade nas comunidades rurais, visando superar as barreiras socioeconômicas e culturais para promover o desenvolvimento educacional e social dessas regiões.

Os dados apresentados pela Coordenadora da Unidade de Ensino Fundamental Modular (UEFUM) do Governo do Estado do Amapá, proporcionam uma visão detalhada da realidade do ensino fundamental modular na região. A predominância de professores do sexo masculino em relação às professoras destaca uma disparidade de gênero no corpo docente, ressaltando a importância de promover a igualdade de oportunidades na profissão docente. Por outro lado, a

maioria dos professores possui formação em níveis educacionais mais avançados, demonstrando um compromisso com a excelência acadêmica e o desenvolvimento profissional.

A distribuição de formação entre os professores sugere um ambiente educacional que valoriza o aprimoramento contínuo e a busca por qualificação acadêmica. No entanto, a existência de professores atuando em áreas diferentes de sua formação pode indicar necessidades de capacitação ou realocação de recursos para garantir a qualidade do ensino. A organização peculiar do trabalho docente, com professores fazendo rodízio em várias escolas ao longo do ano letivo, apresenta desafios logísticos, mas também oportunidades de diversificação e enriquecimento profissional.

A estabilidade do corpo docente, composto exclusivamente por professores concursados, é um aspecto positivo que contribui para a continuidade e qualidade do ensino oferecido. No entanto, a falta de informações sobre transporte e alimentação dos professores destaca a necessidade de melhorias na coleta e organização de dados relevantes para a gestão educacional.

Os dados apresentados sobre o ensino médio modular no Amapá fornecem uma visão abrangente da estrutura, funcionamento e desafios desse sistema educacional. O relatório destaca a predominância de professores do sexo masculino, sugerindo questões relacionadas à equidade de gênero. Além disso, é ressaltada a diversidade de disciplinas oferecidas aos alunos, promovendo uma formação integral e adaptada às necessidades individuais. O planejamento curricular demonstra uma abordagem flexível e personalizada, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em itinerários formativos.

A análise dos dados também revela a importância da estabilidade do corpo docente, composto exclusivamente por professores concursados. No entanto, são apontados desafios relacionados à ausência de professores devido a licenças e à necessidade de os professores arcarem com os custos de transporte e alimentação. Esses aspectos destacam a complexidade do ensino médio modular e a necessidade de políticas que garantam melhores condições de trabalho e equidade de acesso à educação.

Os dados fornecidos pela chefia da UEFUM e UEMOD oferecem uma visão abrangente da realidade do ensino fundamental modular no estado. Nesse contexto, destacam-se diversas contribuições desse sistema educacional para o desenvolvimento regional e a educação do povo local. Primeiramente, a predominância de professores com formação em níveis educacionais mais avançados reflete um compromisso com a excelência acadêmica e o aprimoramento profissional, o que contribui significativamente para elevar o padrão educacional da região. Além disso, a disparidade de gênero no corpo docente ressalta a importância de promover a

igualdade de oportunidades na profissão docente, um aspecto crucial para a equidade de gênero tanto no mercado de trabalho quanto na sociedade em geral.

A diversidade de formações entre os professores sugere um ambiente educacional que no Amapá tende a valorizar o aprimoramento contínuo e a busca por qualificação acadêmica, o que, por sua vez, contribui para a melhoria constante da qualidade do ensino. A estabilidade do corpo docente, composto exclusivamente por professores concursados, é outro aspecto positivo que garante a continuidade e a qualidade do ensino oferecido na região.

No ensino médio modular, a diversidade de disciplinas oferecidas promove uma formação integral e adaptada às necessidades individuais dos alunos, preparando-os adequadamente para os desafios do mercado de trabalho e da vida em sociedade. Além disso, o planejamento curricular flexível e personalizado, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em itinerários formativos, proporciona uma educação adaptada às aptidões e interesses dos estudantes, incentivando o desenvolvimento de habilidades diversas.

Entretanto, apesar dos aspectos positivos, ainda há desafios a serem enfrentados, especialmente em relação aos desafios logísticos decorrentes da organização peculiar do trabalho docente, como o rodízio de professores em várias escolas ao longo do ano letivo. Esses desafios logísticos precisam ser superados com melhorias na gestão educacional, principalmente no que diz respeito ao transporte e à alimentação dos professores.

O ensino fundamental e médio modular no estado do Amapá desempenha um papel significativo no desenvolvimento regional e na educação da população local, oferecendo uma educação de qualidade, valorizando o aprimoramento profissional dos docentes e preparando os alunos para os desafios do século XXI. No entanto, é necessário enfrentar e superar os desafios restantes, como a equidade de gênero, a infraestrutura escolar e a gestão logística, para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Em conclusão, os dados apresentados sobre o ensino fundamental e médio modular no Amapá revelam não apenas os desafios enfrentados, mas também as contribuições significativas desse sistema educacional para o desenvolvimento regional e a formação da população local. A valorização da educação, a busca pelo aprimoramento profissional dos docentes e a promoção de uma formação integral dos alunos são aspectos que destacam a importância desse modelo educacional.

No entanto, para que essas contribuições sejam maximizadas e para que todos os alunos possam realmente se beneficiar de uma educação de qualidade, é crucial enfrentar os desafios remanescentes, como a equidade de gênero no corpo docente, os desafios logísticos relacionados à organização do trabalho docente e as necessidades de infraestrutura escolar.

Portanto, é essencial que as autoridades educacionais e os responsáveis pela gestão do sistema de ensino no Amapá trabalhem em conjunto para implementar políticas que garantam melhores condições de trabalho para os professores, promovam a igualdade de oportunidades na profissão docente, fortaleçam a infraestrutura escolar e melhorem a gestão logística, garantindo assim que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que os prepare adequadamente para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, J. S. **(Des)Envolvimento Local em Regiões Periféricas do Capitalismo: Limites e Perspectivas no Caso do Estado do Amapá.** Amapá: Garamond, 2014.

ALVARENGA, E. M. de. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos.** Tradução de César Amarilhas. 2. ed., Assunção, Gráfica Faz, 2010. P. 136.

AMAPÁ. **Lei n. 0873, de 31 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre a criação da Área de Proteção Ambiental da Fazendinha, no Município de Macapá, Estado do Amapá.

AMAPÁ. **Lei n.º 0171, de 8 de setembro de 1994.** Cria o Município de Vitória do Jari no Estado do Amapá e dá outras providências.

AMAPÁ. **Lei n.º 0949, de 23 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre as normas de funcionamento do Sistema Estad. de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Est. do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo.

AMORIM, J. P. A.; PORTO, J. L. R. Organização espacial e desenvolvimento da sub-região de Macapá (AP), na Amazônia Setentrional Amapaense. **Revista Geografia, Ensino & Pesquisa.** v. 21, n. 2, p. 34-45, 2017.

AMORIM, João Paulo de Almeida; PORTO, Jadson Luís Rebelo. Organização espacial da sub-região de Macapá: Da gênese à estadualização. **Acta Geográfica,** v. 11, n. 25, p. 17-39, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3tfh22D>. Acesso em: 5 jan. 2022.

ANDRADE, G. S. dos. ANDRADE, E. S. de. Historiando a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia. Bahia: **Revista Eletrônica de Culturas e Educação.** n. 6, v. 2, p. 61-72, 2012.

ARAÚJO, L. M.; SENHORAS, E. M. De territórios federais a novos estados: fundamentos clássicos sobre a lógica estruturante do poder. **Revista Examãpaku,** v. 5, n. 2, p. 1-5, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3sTW6ho>. Acesso em: 3 jan. 2022.

BARBOSA, M. L. O. Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior. **Política & Sociedade,** v. 14, n. 31, p. 1-19, set/dez. 2015.

BEZERRA, D. R. dos S.; SILVA, A. na P. S. da. Educação do Campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento. **Psicologia Escolar e Educacional,** v. 22, n. 3, p. 467-475, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Resolução n.º 1 de 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, um conjunto de princípios e procedimentos para serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

BRASIL. **Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural. *In:* DAMASCENO, M.; THERRIEN, J. (Org.). **Educação e escola no campo.** Campinas/SP: Papyrus, 1993, p. 34-59.

CHAMON, E. M. Q. de O. As dimensões da Educação do Campo. **Educação.** Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 183-195, 2016.

COSTA, H. G. P. da; LOMBA, R. M. A Licenciatura em Educação do Campo no estado do Amapá: desafios e perspectivas atuais. **Rev. NERA,** v. 21, n. 41, pp. 218-235, Jan.-Abr./2018.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa,** v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa,** v.30, n.1, p. 73-89, 2004.

FILOCREÃO, A. S. M.; SILVA, I. C. dá; LOMBA, R. M. A sustentabilidade dos sistemas agroextrativistas do sul do Amapá. **Espaço & Geografia,** v.22, n. 2, p. 521-554, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, 2014.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, W. T. de; SILVA, I. O. da. Proposição De Territórios Federais No Amazonas. **Revista Geonorte,** Manaus, v. 4, n. 12, p. 265-281, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3EQNfiT>. Acesso em: 3 jan. 2022.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. p.1530 – 1555, 2014.

MAYER, L. R. A natureza jurídica dos territórios federais. **Revista de Direito Administrativo,** São Paulo, v. 125, n. 36, p. 15-41, 1976. Disponível em: <https://bit.ly/3FQlnwx>. Acesso em: 3 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 1. Em 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, um conjunto de princípios e procedimentos para serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CD/FNDE nº 40, de 26 de julho de 2011.** Cria o Programa PNLD/Campo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n.º 579, 2 de julho de 2013**. Institui a Escola da Terra.

MUNARIM, A. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011.

NUNES, J. G. Relatório das atividades do Governo do Território Federal do Amapá, em 1944. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

PAIXÃO, E. do S. de B. Questões Socioambientais da Cidade de Laranjal do Jari/Ap: Reflexões na Perspectiva da Educação Popular. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 7, n. 2, p. 80–103, 2016.

PANTOJA L. de F.; CUSTÓDIO E. S. Educação do campo e seus reflexos no contexto amapaense. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 64, p. 286-303, out. /Dez. 2021.

PINHEIRO, N. G.; FERREIRA, J. F. de C.; FREITAS, J. da S. Desafios da Interiorização do Ensino Superior no Campus Binacional Oiapoque, Amapá. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 14, n. 1, p. 1-12, 2022.

PINTO, J. C. O desenvolvimento urbano tornando-se fundamento legal para a educação do campo em assentamentos no Estado do Amapá. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 242–253, 2023.

PORTO, J. L. R. Os Territórios Federais e a sua evolução no Brasil. **Presença** (Porto Velho), Porto Velho, v. 1, n. 16, p. 1-11, 2000.

PORTO, J. L. R. Amapá: Conflitos de um Estado ambientalmente conservado. **OLAM** (Rio Claro), UNESP- Rio Claro (SP), v. 3, n. 1, p. 28-51, 2003.

PORTO, J. L. R. A reconstrução da condição fronteiriça amapaense: da expansão colonial às intenções de interações transfronteiriça. **Acta Geográfica** (UFRR). Edição Especial Geografia Política e Geopolítica. p.149 - 167, 2014.

PRAZERES, M. S. C. dos. Educação do campo e pedagogia da alternância no Brasil e na Amazônia: bases históricas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 52, p. 357-371, 19 nov. 2013.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 027-045, 2008.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação. Liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RODRIGUES, C. L. **Educação no meio rural**: um estudo sobre salas multisseriadas. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, F. R. dos; BEZERRA NETO, L. Políticas públicas para educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do programa nacional de educação na reforma agrária. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, p. 178-195, dez. 2015.

SANTOS, R. B. dos; BRITO, J. A.; MACEDO, P. C. Políticas públicas de educação do campo na Amazônia: a experiência do PRONERA nos assentamentos rurais do Amapá. **Revista Debates Insubmissos**, v. 2, n. 5, jan/abr. 2019.

SAVIANI, D. Pedagogias contra-hegemônicas no Brasil. Ideação. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

SILVA, F. D. de S. F. Educação do campo e Base Nacional Comum Curricular: concepções, princípios e objetivos divergentes. **Revista Cocar**, v. 17, n. 35, p. 1-18, 2022.

SILVA, R. V. Educação inclusiva no ensino fundamental II do sistema organizacional modular de ensino do estado do amapá. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Portugal, 2020.

SOUZA, J. E. de. A escola isolada: contribuições e processos de escolarização em Novo Hamburgo, RS (1940-1952). **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 24, n. 50, p. 219–238, 2019.

SOUZA, M. A. de. **Educação e Movimentos Sociais do Campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: UFPR, 2010.

VIEIRA, Maria do Socorro Tavares Cavalcante Vieira; SANTOS, Vivianni Marques Leite dos; TURCO, Silvia Helena Nogueira. Pedagogia da alternância: história e metodologia. **Revista Semiárido De Visu, Petrolina**, v. 11, n. 1, p. 144-162, 2023.