

EDUCAR COM O TERRITÓRIO: VOZES ESTUDANTIS E A CO-CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ECOLOGICAMENTE INTEGRAL NO SOME AMAZÔNICO, NA ESCOLA ESTADUAL LEANDRO PLÁCIDO FERREIRA, NO MAZAGÃO/AP

Bruno Borges Moura[1]

Raimunda Kelly Silva Gomes[2]

Resumo: Este trabalho busca analisa as articulações entre o Sistema de Organização Modular de Ensino, a sustentabilidade e a Educação Ambiental Crítica a partir das percepções de estudantes do 9º ano da Escola Estadual Leandro Plácido Ferreira, localizada em uma comunidade ribeirinha em Mazagão, Amapá. O objetivo foi compreender as percepções discentes sobre o funcionamento do SOME e seus impactos, analisar as tensões e potencialidades para articular o modelo à sustentabilidade, EAC e ecologia integral, e refletir sobre contribuições para uma educação contextualizada e ecologicamente integrada. Adotou-se uma abordagem quali-quantitativa, utilizando questionários com perguntas abertas e fechadas, produção de cartografia social e entrevistas semiestruturadas. O referencial teórico articulou estudos sobre políticas educacionais amazônicas, sustentabilidade multidimensional, EAC e ecologia integral. Os estudantes demonstraram profunda conexão com o território e saberes empíricos sobre dinâmicas socioambientais, mas apontaram uma desconexão entre essas vivências e o currículo escolar aplicado. A sustentabilidade, EAC e a perspectiva da ecologia integral são apontadas como caminhos para superar essa tensão, promovendo uma co-construção educacional ecologicamente integrada baseada na territorialidade, no diálogo de saberes e na transformação socioambiental, visando não apenas o acesso, mas a permanência qualificada e significativa dos estudantes amazônidas.

Palavras-chave: Educação Ambiental Critica; Ecologia Integral; Co-construção educacional.

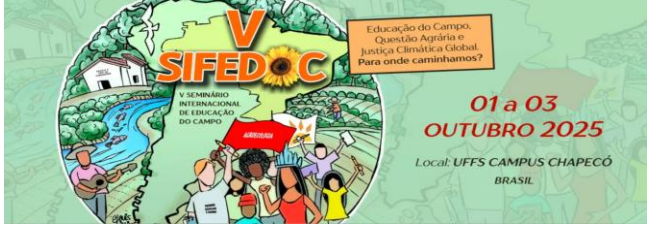
Introdução

A Amazônia não é apenas um cenário natural, mas um território vivo de memórias, saberes ancestrais e desafios contemporâneos. Sua sociobiodiversidade impressiona não só pela riqueza ecológica, mas pelas complexas relações humanas que nela habitam. Contudo, mesmo com tamanha vitalidade, a região enfrenta contradições profundas: escolas isoladas, políticas educativas descoladas da realidade local e um currículo que muitas vezes ignora o chão que pisa.

Diante dessa realidade, a presente pesquisa se propõe a pensar uma educação que não seja transplantada, mas germinada no território, uma educação que escute,

[1] Mestrando em educação pela Universidade Federal do Amapá – **UNIFAP**. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amapá – **UNIFAP**. Especializando em Gestão e Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas – **FATECH.** Membro do Grupo Integrado Socioambiental e Educacional. E-mail: borgesmoura1996@gmail.com.

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará - **UFPA**. Líder do grupo de integração socioambiental e educacional - **GISAE** e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá - **UNIFAP**.



dialogue e transforme. O fio condutor dessa proposta é a articulação entre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), a sustentabilidade e a Educação Ambiental Crítica (EAC), trabalhadas sob a perspectiva da ecologia integral. Tais conceitos não são tratados como temas isolados, mas como eixos que entrelaçam cultura, ambiente, identidade e pertencimento.

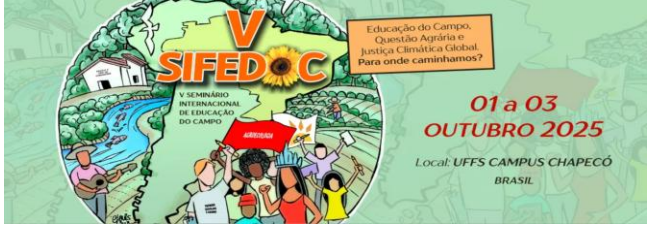
A Educação Ambiental Crítica, nesse contexto, é entendida como um processo formativo contínuo que promove uma consciência ativa e reflexiva, capaz de questionar os modelos hegemônicos e construir alternativas mais justas e sustentáveis. Mais do que uma abordagem metodológica, a EAC é uma atitude diante do mundo, que recusa o conformismo e aposta na potência transformadora dos sujeitos. Quando conectada à ecologia integral — como propõem Leonardo Boff e a encíclica *Laudato Si'* — ela amplia o olhar para além do ambiental, alcançando dimensões éticas, espirituais, políticas e sociais.

A partir de uma abordagem quali-quantitativa, a pesquisa foi realizada com estudantes da Escola Estadual Leandro Plácido Ferreira, na comunidade Foz do Rio Mazagão, no Amapá. A escuta ativa das vozes estudantis revelou tanto os potenciais do modelo SOME em garantir o acesso à educação em territórios remotos quanto suas fragilidades estruturais, pedagógicas e simbólicas. A distância entre a proposta teórica e a prática vivida mostra que não basta levar educação às comunidades amazônicas — é preciso construir com elas um projeto educativo enraizado em suas realidades e sonhos.

Assim, o estudo se ancora em três pilares interligados: a análise crítica do SOME, a compreensão das contribuições da Educação Ambiental Crítica e da sustentabilidade, e a valorização da experiência concreta dos estudantes como produtores de conhecimento. Ao fazer isso, aponta caminhos para uma educação amazônica contextualizada, intercultural e ecologicamente integrada, que reconheça o território não como obstáculo, mas como ponto de partida para uma pedagogia viva, ética e transformadora.

Metodologia

Optou-se por uma abordagem quantitativa, por meio do questionário, permitiu traçar um perfil inicial dos estudantes, identificar frequências em suas percepções sobre o SOME e levantar dados sobre seus conhecimentos acerca da



sustentabilidade, oferecendo uma visão panorâmica e a possibilidade de identificar padrões (MINAYO, 2001). Contudo, como salienta a mesma autora, a pesquisa social lida com um nível de realidade que não pode ser quantificado, o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2001, p. 22).

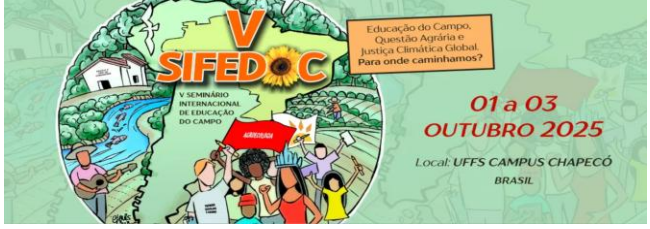
Para acessar essa dimensão mais profunda e subjetiva, a abordagem qualitativa tornou-se indispensável. Através da cartografia social e das entrevistas, buscou-se compreender os significados que os estudantes atribuem às suas experiências, suas relações com o território e as nuances de suas percepções sobre a EAC e a sustentabilidade. A combinação das abordagens, portanto, não representa uma mera justaposição, mas uma triangulação metodológica que visa, como defendem diversos autores (CRESWELL; CLARK, 2007; MINAYO, 2001), conferir maior profundidade, amplitude e validade à análise, permitindo que os dados de uma abordagem iluminem e complementem os da outra.

A análise dos dados foi conduzida em duas frentes interligadas. A primeira seguiu a Análise de Conteúdo Temática, segundo Laurence Bardin (2011), organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. Essa técnica permitiu identificar núcleos de sentido nas falas, mapas e respostas dos estudantes, revelando suas leituras críticas da realidade.

Resultados e Discussão

A compreensão do perfil socioeconômico dos estudantes participantes da pesquisa é fundamental para contextualizar suas percepções e experiências, revelando as condições materiais e simbólicas que moldam suas relações com a escola, o território e as questões socioambientais. Os dados quantitativos coletados por meio do questionário estruturado aplicado aos 19 estudantes do 9º ano da Escola Leandro Plácido Ferreira revelam um grupo majoritariamente masculino (57,9%), com idades entre 11 e 25 anos, sendo que 52,6% têm entre 16 e 20 anos, e 42,1% do público feminino entre 11 e 15 anos. Todos os participantes declararam-se solteiros, o que reflete o perfil etário predominantemente jovem.

A distribuição territorial dos estudantes evidencia o SOME como política de acesso à educação em áreas historicamente esquecida. A maioria dos participantes (63,2%) reside na comunidade Foz do Rio Mazagão Velho, seguida pelo Igarapé Grande (21,1%), Rio Preto (10,5%) e Espírito Santo (5,3%).



Essa dispersão geográfica, embora demonstre o alcance do sistema educacional, também revela os desafios de deslocamento enfrentados pelos estudantes, como evidenciado nas entrevistas:

> *"Muitas das vezes até no transporte escolar, que tem certas casas pra ir pra cima [...] de barco na seca, não chega" (Grupo 04, Aluno 03)*

Os dados também revelam que 68,4% dos estudantes são beneficiários do Programa Bolsa Família, o que indica a situação de vulnerabilidade socioeconômica predominante entre as famílias. Esse percentual expressivo dialoga com as análises de Castro e Oliveira (2019), que apontam para a centralidade das políticas de transferência de renda na garantia de condições mínimas de subsistência para populações amazônicas em situação de vulnerabilidade, especialmente em contextos dos campos, das águas e das florestas.

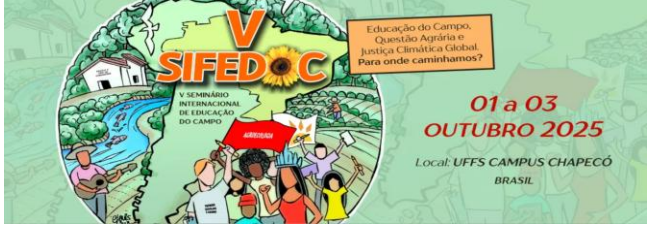
A dependência de programas sociais, quando analisada em conjunto com as falas dos estudantes sobre as condições de vida nas comunidades, revela um cenário de precariedade estrutural que transcende a dimensão econômica e se manifesta na ausência de serviços públicos essenciais:

> *"É meio que, na minha na minha opinião, a comunidade, esse negócio fica meio que longe de cidade, isso cara é perigo, muitas comunidade fica meio afastado disso. E muita das vezes tem pouco recurso como pra ali pra dentro do espinhal ele não tem posto de polícia nem, digamos, posto aqui de saúde." (Grupo 01, Aluno 03)*

Essa fala evidencia o que Santos (2020) denomina como "ausências produzidas", ou seja, a invisibilização sistemática de determinados territórios e populações nas políticas públicas, resultando em vazios institucionais que comprometem o exercício pleno da cidadania. No caso específico das comunidades estudadas, a ausência de serviços básicos de saúde e segurança pública obriga os moradores a desenvolverem estratégias próprias de enfrentamento:

> *"A gente pega, pega basicamente quando é simples, trata aqui mesmo [...] quando ocorre muitos casos grave, como queda de açaizeiro e porrada de cobre eles encaminhar diretamente pro Mazagão[...] Aqui não resolve" (Grupo 01, Aluno 03)*
> *“No Ajudante, sinceramente, não tem nada [...] Pra falar a verdade, tem uma igrejinha só no comecinho do Rio.” (Grupo 01, Aluno 01)*

Os dados coletados por meio do questionário evidenciam com clareza os principais desafios sociais vivenciados nas comunidades participantes da pesquisa. 17 apontaram algum tipo de problema social, e apenas 2 (10,5%) afirmaram não



enfrentar dificuldades dessa natureza, o que, por si só, já revela um quadro de vulnerabilidade generalizada.

A educação, terceira na lista, foi citada em 8 respostas (42,1%), revelando-se uma das principais demandas sociais. As reclamações podem envolver desde a escassez de professores até a inadequação da estrutura escolar, passando pela desconexão entre o currículo e as realidades locais. Vale lembrar que estamos tratando de comunidades que convivem com o modelo de ensino modular (SOME), e os dados apontam que, embora o modelo proporcione acesso, ele ainda enfrenta desafios em termos de permanência e qualidade.

Por fim, a presença de duas respostas afirmando que "não há problemas sociais" (10,5%) pode ser interpretada de duas formas: como uma possível negação consciente das problemáticas vividas (por conformismo ou falta de conhecimento sobre seus próprios direitos), ou como um indicativo de que, para alguns sujeitos, o senso de comunidade e pertencimento ainda é mais forte que as adversidades enfrentadas.

Percepções sobre o SOME: Entre o Acesso e a Permanência

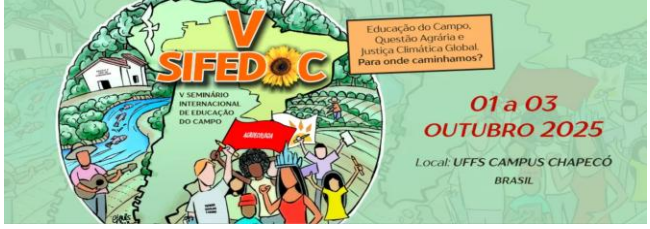
As falas estudantis sobre o SOME revelaram uma complexa teia de percepções que oscilam entre o reconhecimento da importância do sistema para garantir seu acesso à educação e a crítica contundente às suas fragilidades estruturais e pedagógicas. Uma convergência notável entre os grupos (Grupo 1, Grupo 2, Grupo 4) reside na descontinuidade do processo educativo e na precariedade da infraestrutura escolar, fatores que impactam diretamente a qualidade da experiência escolar.

Os estudantes apontaram a ausência de professores para determinadas disciplinas e a interrupção frequente do calendário letivo como um problema crônico que resulta no atraso da conclusão do ano letivo devido à falta de professores, principalmente de língua estrangeira, e como isso interfere em seus planos futuros:

> *"Porque era pra gente parar de estudar agora em dezembro. [...] como não veio 1 matéria, foi em inglês, né? Inglês não veio pra nós aqui, aí em janeiro a gente vai ter que vim pra cá pra pagar a matéria que a escola não conseguiu trazer" (Grupo 01, Aluno 01)*

Essa fala é corroborada por estudantes do Grupo 2, que mencionam o impacto dessa descontinuidade em colegas que já estão na faculdade:

> *"tem muitos alunos daqui dessa escola que vão para outras escolas estudar longe e tendo que voltar de lá para vir pagar a matéria. E muitos já estão na faculdade, está afetando isso também" (Aluno 01)*



Quando perguntados sobre o que poderia melhorar para que isso fosse melhorado, a necessidade de garantir a presença e permanência dos professores soou como um pedido de ajuda dos alunos do Grupo 01:

> *"A questão acho que pra cá, é em questão dos professores, né" (Aluno 01)"[...] Vir professores que faltam aqui" (Aluno 03)*
> *"[...] E a permanência deles também... seria melhor" (Aluno 04)*

Essa percepção estudantil dialoga diretamente com as críticas apontadas na literatura sobre o SOME, como destacado por Rodrigues (2016) e Silva (2015), que identificam a alta rotatividade e a ausência de professores como fatores que comprometem significativamente a qualidade da educação ofertada nesse sistema. A fala do Aluno 02 do Grupo 04 reforça a gravidade da situação para os concluintes:

> *"No último ano [...] a gente precisa estar com todas as matérias pagas. Aí, se ficar uma, se o professor não vier, a gente vai ficar reprovado"*

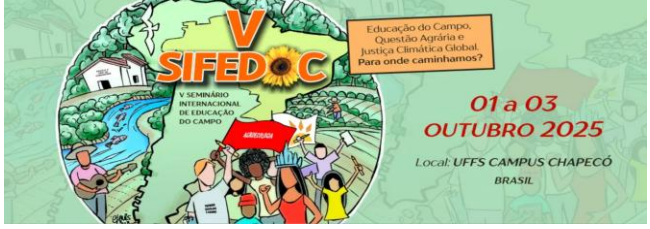
Paralelamente à descontinuidade pedagógica, a precariedade da infraestrutura física é um ponto crítico levantado por todos os grupos. A escola, assim como a maioria das escolas que funcionam com o Ensino Modular, funciona em um espaço adaptado, que já foi sede de associação e local de festival, como apontam estudantes do Grupo 4:

> *"[...]Escola é só um barracão da mulher, que era da Associação das Mulheres" (Aluno 05)*
> *"[...]A única coisa que é da escola é o nome. [...] O resto é tudo da Associação das Mulheres" (Aluno 02)*

Essa improvisação resulta em condições inadequadas, como calor excessivo, goteiras e estrutura física comprometida e que afetam inclusive a saúde dos estudantes e que é agravada pela falta de energia constante, como evidenciado pelos Grupos 01* e 04**:

> *"tem dias que a gente chega que não tem energia, aí fica aqui desde manhã e o sol esquenta muito. Não tem uma pessoa aqui numa sala que conseguia ficar enxuta. Não tem. Ficar pingando de suor" (Aluno 06)***
> *"[...] também a escola, ela não contribui muito também para nosso aprendizado. Muito quente. (Aluno 02)***
> *"[...]tem uma aluna que ela sofre esse negócio de pressão baixa. Aí de vez em quando ela passa mal" (Aluno 05)*

Alunos dos Grupo 01* e 02** também destacaram a insegurança em permanecerem na estrutura física do local, onde segundo os alunos já ocorreram acidentes:



> *"Basicamente, se o senhor entrar debaixo da escola o senhor vai muitos esteios dessa grossurinha assim [...]. Então, literalmente, a escola quase pra cair" (Aluno 07)*[*]*
> *"Banheiro [...] naquela situação que tá quase caindo" (Aluno 01)*[*]*
> *"[...] a professora de francês uma vez ela caiu no banheiro" (Aluno 01)*[**]*
> *"Muitas pessoas já caíram na ponte" (Aluno 03)*[**]

Essas condições precárias de infraestrutura corroboram as análises de Ferreira (2018) e Queiróz (2010) e contrastam com as normativas que regulamentam o SOME no Amapá, como a Lei nº 0949/2005, que exige "infraestrutura física compatível com o ambiente escolar" (AMAPÁ, 2005, p. 25). A situação descrita pelos estudantes revela o distanciamento entre a política pública idealizada e a realidade vivenciada, onde o acesso à educação se dá em condições mínimas.

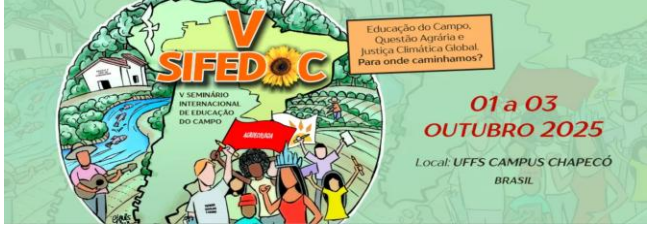
Tudo isso somado, monstra que embora o SOME seja essencial para garantir o direito à educação em áreas afastadas, não é plenamente desejado pelos seus próprios sujeitos. Ele é visto mais como solução emergencial do que como projeto formativo de qualidade. A escola modular cumpre um papel de acesso, mas ainda precisa caminhar muito para se tornar espaço de permanência qualificada, de escuta, de autonomia e de construção de sentido para os jovens amazônidas que nela estudam.

Dessa forma fica claro que para além de criar, efetivar e acompanhar as políticas públicas educacionais para os diferentes públicos em suas diferentes realidade, é preciso saber diferenciar o que são e quais são as políticas públicas de acesso à educação (universalização da educação) e o que são e quais são as políticas públicas para garantia à qualidade e à permanência dos alunos a essa educação universalizada.

Lacunas e Potencialidades

Um dos apontamentos mais significativos desta pesquisa é a desconexão entre o currículo escolar e as questões socioambientais e culturais relevantes para os estudantes. Essa lacuna representa uma oportunidade perdida para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental crítica e transformadora que vá além da transmissão de informações e promova a reflexão sobre as relações sociedade-natureza.

No contexto do SOME, concebido teoricamente para ser adaptado às realidades amazônicas, essa desconexão é ainda mais problemática. Como destacam



Silva, Barros e Oliveira (2018), a Amazônia demanda uma educação contextualizada, intercultural e emancipatória, algo que não se concretiza na prática observada. A ausência de uma abordagem ambiental sistemática contraria as diretrizes da PNEA e da DCNEA, ignorando a urgência dessas questões no cotidiano amazônico.

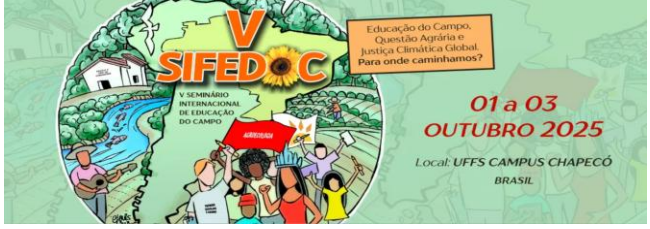
Essa desconexão pode ser compreendida a partir do conceito de injustiça epistêmica proposto por Fricker (2017), que se refere à desvalorização sistemática de determinados conhecimentos e formas de saber. No caso específico do SOME em Mazagão, a ausência de abordagens pedagógicas que valorizem os saberes territoriais e as preocupações ambientais dos estudantes configura uma forma de injustiça epistêmica que compromete não apenas a qualidade da educação ofertada, mas também o potencial transformador da escola como espaço de reflexão crítica sobre as relações sociedade-natureza.

Outra lacuna crítica que emerge das falas é a relação entre a escola e a cultura local, simbolizada pela perda do Festival do Açaí. Estudantes dos Grupos 01*, 02** e 04***associam o fim do festival à ocupação do espaço pela escola, prejudicando a cultura e a identidade local e expressando a falta que ocasiona:

> *"Parou, mas foi por conta da vida da escola" (Aluno 02)**
> *"Minha mãe era desse tempo. Ela disse que antes era muito divertido o festival. Tinha muito açaí! Faziam várias artes com açaí [...] disseram que faziam de tudo" (Aluno 04)***
> *"Na minha opinião, seria melhor...é como se fosse pra mostrar o que somos" (Aluno 01)****
> *"Ou o que era!" (Aluno 03)****

Essa situação ilustra como a implementação de políticas educacionais, mesmo com o objetivo de acesso, pode gerar impactos culturais negativos quando desconsidera as dinâmicas territoriais e comunitárias. A ocupação improvisada de espaços comunitários pela escola, sem um diálogo ou integração, contribui para o enfraquecimento de práticas tradicionais, identitárias e de pertencimento.

As entrevistas realizadas, evidenciaram que cerca de 94,7% dos estudantes consideram importante a valorização da cultura local no currículo escolar, e 89,5% gostariam que a escola promovesse atividades culturais relacionadas às tradições da comunidade. Quando questionados especificamente sobre o Festival do Açaí, 78,9% expressaram o desejo de que o evento fosse retomado, e 73,7% acreditam que a escola poderia desempenhar um papel importante nessa retomada.



Todo esse cenário evidencia a necessidade de uma abordagem de ecologia integral, que reconheça a indissociabilidade entre as dimensões ambiental, social e cultural. A falha não está apenas na infraestrutura, mas na incapacidade do sistema em aplicar sua prática sem considerar a realidade social e cultural dos alunos.

Essa demanda por uma educação significativa e crítica aponta para a urgência de se repensar as práticas pedagógicas no âmbito do SOME, incorporando de forma articulada a sustentabilidade, a Educação Ambiental Crítica e a ecologia integral.

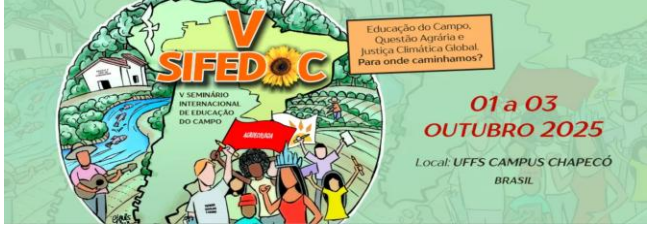
Por uma Co-construção Ecologicamente Integral no SOME

A análise das percepções dos estudantes da Escola Estadual Leandro Plácido Ferreira revela um cenário marcado por fragilidades pedagógicas e estruturais no Sistema Modular de Ensino (SOME), mas também por potentes possibilidades de reinvenção. Os estudantes expressam, em suas falas, uma leitura crítica do território amazônico e uma compreensão intuitiva da sustentabilidade como algo que transcende o ambiental, envolvendo dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas. Suas experiências cotidianas – como as mudanças no clima, o acesso à água e os impactos da cadeia do açaí – revelam saberes vivos, ainda ausentes do currículo escolar.

A incorporação da Educação Ambiental Crítica (EAC) ao SOME desponta como caminho fértil para superar a fragmentação disciplinar e a descontextualização curricular. Diferente da abordagem conservacionista, a EAC reconhece os sujeitos como protagonistas e propõe o enfrentamento das causas estruturais dos problemas socioambientais. Assim, propicia um diálogo entre saberes locais e conhecimentos escolares, promovendo uma educação comprometida com a transformação social.

A sustentabilidade, lida sob uma visão sistemática, aparece como o ponto de equilíbrio tenso entre o “Necessário” (bem-estar e bem-viver) e o “Dever” (responsabilidade coletiva pela vida). Nessa leitura, os seis eixos propostos por Sachs — social, cultural, territorial, econômico, político e ecológico — são organizados em tensões entre o Poder, que concentra e silencia, e o PodeR, que emancipa e dá voz. Nesse entremeio, emerge a ecologia integral, que reforça a indissociabilidade entre o humano e a natureza, entre o local e o global, entre o tradicional e o contemporâneo.

Para o SOME se tornar efetivo em territórios amazônicos, ele precisa se reinventar como uma educação enraizada, situada e viva. Isso exige metodologias



que valorizem as experiências dos estudantes, formação docente sensível às realidades locais, e políticas educacionais que deixem de enxergar o campo como extensão da cidade. O depoimento sobre o fim do Festival do Açaí, por exemplo, mostra como a escola pode, sem diálogo com o território, enfraquecer práticas culturais fundamentais.

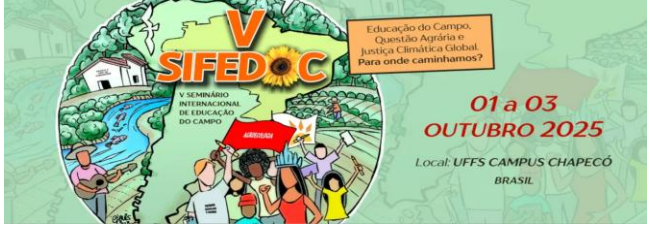
Essa co-construção de uma educação ecologicamente integral não está pronta — ela se faz em movimento, no tensionamento entre desafios e potências. Implica romper com a homogeneidade imposta e reconhecer o direito à diferença, à autonomia dos povos e à diversidade de saberes. Como aponta Leff, é preciso desafiar as lógicas de poder centralizadas e abrir caminhos para estilos próprios de vida sustentável.

Ao promover o entrelaçamento entre sustentabilidade, EAC e ecologia integral, o SOME pode se tornar mais do que uma política de acesso: pode ser uma pedagogia do pertencimento, da escuta e da transformação. Uma educação que não apenas chegue às comunidades amazônicas, mas que floresça a partir delas.

Conclusão

A análise das percepções dos estudantes da Escola Estadual Leandro Plácido Ferreira revela um cenário complexo que evidencia tanto a importância do SOME como política de acesso à educação em territórios amazônicos remotos quanto suas fragilidades estruturais e pedagógicas. O estudo demonstra a urgente necessidade de articulação entre este modelo educacional e os princípios da sustentabilidade e da Educação Ambiental Crítica para a construção de uma educação ecologicamente integral.

A partir e uma visão sistemática de sustentabilidade, compreendida como a coexistência entre o Necessário (necessidades humanas do bem-estar/bem-viver) e o Dever (tripla responsabilidade diante das diferentes esferas dimensionais), foi possível compreender como o SOME se situa na tensão entre as lógicas de Poder, que instrumentaliza recursos humanos e territoriais, e a do PodeR, onde sujeitos historicamente invisibilizados ganham voz ativa. Esta tensão manifesta-se nas falas dos estudantes, que reconhecem a importância do acesso à educação, mas denunciam a precariedade de sua implementação e a desconexão com as realidades locais.



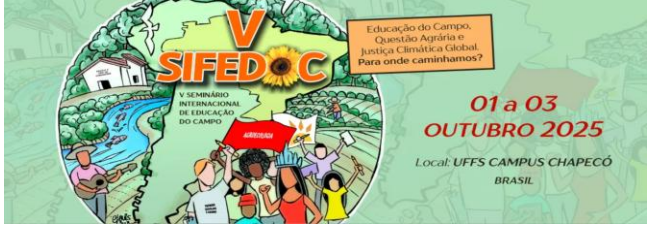
A Educação Ambiental Crítica emerge como caminho fundamental para superar essas contradições. Diferentemente da abordagem convencional, a EA Crítica busca compreender as estruturas de poder que geram desigualdades e conflitos ambientais, promovendo a autonomia e participação ativa dos sujeitos. No contexto do SOME, ela pode contribuir ao reconhecer os saberes dos estudantes sobre seu território, promover um diálogo que supera hierarquias epistêmicas e abordar questões socioambientais em sua complexidade.

A perspectiva da ecologia integral, que enfatiza a indissociabilidade entre questões ambientais e sociais, complementa esta abordagem ao reconhecer que os problemas ambientais não podem ser compreendidos isoladamente das questões sociais, econômicas e culturais. No SOME, isso significa orientar práticas educativas que valorizem as múltiplas dimensões da vida amazônica, superando dicotomias como natureza/cultura e local/global.

Diante destes desafios, apontamos para uma possível co-construção educacional fundamentada em três princípios articuladores: I. Territorialidade e contextualização: reconhecimento e valorização dos territórios como construções socioculturais e ambientais complexas, contextualizando o currículo às especificidades amazônicas; II. Diálogo de saberes e justiça epistêmica: promoção de um diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento, superando hierarquias que subalternizam saberes tradicionais; II. Transformação socioambiental e emancipação: formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação de suas realidades, em uma perspectiva de justiça socioambiental.

O conceito de equilíbrio contraposto, central na visão sistemática da sustentabilidade, oferece uma chave interpretativa para compreender os desafios do SOME. Este equilíbrio não representa uma harmonia perfeita, mas um processo dinâmico de negociação e transformação que reconhece a educação ecologicamente integral como processo permanente.

A sustentabilidade e a EA Crítica, alinhadas à co-construção de uma educação ecologicamente integral, podem auxiliar na efetividade prática do SOME ao promoverem uma educação que valorize a diversidade socioambiental e cultural amazônica, promova o diálogo entre saberes e contribua para a formação de sujeitos críticos e transformadores. Uma educação que não apenas garanta o acesso formal



à escola, mas assegure a qualidade educacional e condições mínimas para permanência digna e um processo educativo contextualizado, significativo e emancipatório.

Referências bibliográficas

ACSELRAD, H. *Cartografias sociais e território*. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2013.

AMAPÁ. *Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação. *Diário Oficial do Estado do Amapá*, Macapá, 23 dez. 2005.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRAYNER, M. S. C. P. *Ensino modular: uma alternativa para a educação do campo na Amazônia*. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

FERREIRA, M. *Desafios e perspectivas do SOME no Amapá*. Macapá: UNIFAP, 2018.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCO, Papa. *Laudato Si': sobre o cuidado da casa comum*. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25–34.

LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11–31.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

OLIVEIRA, I. A. Educação e diversidade na Amazônia: um diálogo com Paulo Freire. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 25, n. 58, p. 73–91, 2016.

RODRIGUES, A. C. *O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão educacional no campo na Amazônia paraense*. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SACHS, I. *Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71–94, nov. 2007.