



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



VALÉRIA BRIOSO TAVARES

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA NO MUNICÍPIO DE BELÉM/ PA.**

Belém / Pa
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



VALÉRIA BRIOSO TAVARES

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA NO MUNICÍPIO DE BELÉM/ PA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGEO), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito à obtenção do título de Mestre em geografia.

Área de concentração: Organização e Gestão do Território.

Linha de Pesquisa: Educação Geográficas e Processos Espaciais.

Orientador: Profº. Dr. Adolfo Da Costa Oliveira Neto.

Belém / Pa
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B849e Brioso Tavares, Valéria.
 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: UMA
 ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA
 ESCOLA DO TERRITÓRIO RIBEIRINHO NO MUNICÍPIO DE
 BELÉM/ PA / Valéria Brioso Tavares. — 2026.
 165 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Adolfo da Costa Oliveira Neto
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em Geografia, Belém, 2026.

1. Educação do Campo. 2. Território. 3. Educação
Ribeirinha. 4. Ilha do Combú. I. Título.

CDD 370



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



VALÉRIA BRIOSO TAVARES

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA NO MUNICÍPIO DE BELÉM/ PA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Geografia
da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do
título de Mestre em Geografia.

Belém, 26/ 04/ 2026
Conceito: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Dr. Adolfo da Costa Oliveira Neto (PPGeo/UFPA)
Orientador

Dr. Luiz Augusto Soares Mendes (PPGeo/UFPA)
Examinador Interno

. Carlos Alberto Feliciano (PPGG/UNESP-PP)
Examinador Externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Discente: VALÉRIA BRIOSO TAVARES

Às 15 horas do dia 24 de abril de 2026, de forma híbrida, foi instaurada a banca de Defesa Pública de Mestrado em Geografia, para julgamento da dissertação desenvolvida pelo(a) discente **VALÉRIA BRIOSO TAVARES**, matrícula: 202415570023, do curso de Mestrado em Geografia/IFCH, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPA. O(A) professor(a) **ADOLFO DA COSTA OLIVEIRA NETO** (PPGEO-UFPA), orientador(a) e presidente da banca examinadora, abriu a sessão apresentando os convidados: **LUIZ AUGUSTO SOARES MENDES** (Membro interno – PPGeo/UFPA); **CARLOS ALBERTO FELICIANO** (Membro externo – PPGG-UNESP-PP). Após arguição e avaliação do trabalho intitulado: “**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DO TERRITÓRIO RIBEIRINHO NO MUNICÍPIO DE BELÉM/ PA**”, os(as) examinadores(as) decidiram pela **APROVAÇÃO**. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que vai assinada pelos(as) examinadores(as) presentes ao ato.

Documento assinado digitalmente
gov.br ADOLFO DA COSTA OLIVEIRA NETO
Data: 29/04/2026 11:12:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adolfo da Costa Oliveira Neto
(Presidente/Orientador(a) – PPGeo/UFPA)

Documento assinado digitalmente
gov.br LUIZ AUGUSTO SOARES MENDES
Data: 11/05/2026 10:16:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Augusto Soares Mendes
(Membro Interno – PPGeo/UFPA)

Documento assinado digitalmente
gov.br CARLOS ALBERTO FELICIANO
Data: 12/05/2026 11:18:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Alberto Feliciano
(Membro externo – PPGG-UNESP-PP)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



AGRADECIMENTOS

Início estes agradecimentos reconhecendo o papel fundamental da Universidade Federal do Pará, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Geografia e o compromisso dessas instituições com a produção de conhecimento e a pesquisa pública na Amazônia. Expresso meu mais profundo agradecimento e reconhecimento aos profissionais que compõem suas estruturas, em especial aos que foram meus professores durante o mestrado, obrigada por dar vida aos debates e significado ciência produzida nesses espaços.

Ao meu orientador, Professor Adolfo, agradeço pelo apoio nesta trajetória, marcada por reflexões e discussões sobre a educação pública. Seu olhar sensível para a construção de outras pedagogias, aliado a uma orientação pautada no afeto e no respeito, proporcionou-me segurança diante das leituras e teorias apresentadas ao longo de cada encontro. À Escola Santo Antônio, na pessoa da professora Marcele — por quem registro minha profunda admiração —, agradeço pela troca enriquecedora, pela acolhida e pelo apoio na construção deste trabalho. Seguimos acreditando em uma educação socialmente justa e comprometida.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, Amaranta Sodré e Renato Neves, agradeço pela parceria, pelo apoio constante e por tornarem essa jornada mais leve e significativa. A minha amiga Valéria Lopes pela companhia na trajetória, muito do que escrevi aqui partiu das nossas trocas.

Agradeço também a minha família, meu pai Guaracy Junior e minhas irmãs Victoria, Virgínia e Ana Luísa pelo apoio incondicional. Lembro daquelas que vieram antes de mim: à memória de minha avó Lindanor Rodrigues e à minha mãe Antônia Brioso, meu maior exemplo de professora- pesquisadora, obrigada por tudo.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo ao longo desses anos, possibilitando as condições necessárias para minha dedicação integral à pesquisa.

Uma forma poderosa de nos conectar com um mundo diverso é ouvindo as diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias.

- Bell Hooks

RESUMO

A Educação do Campo no Brasil constitui-se como uma política pública resultante das lutas históricas dos movimentos sociais, que reivindicam uma educação vinculada às realidades socioterritoriais das populações camponesas. Na Amazônia essa política se efetiva em meio a complexidade territorial marcado por dinâmicas educacionais a partir de suas sociobiogeografias únicas como é o caso dos territórios ribeirinhos. Nesse contexto, a pesquisa investiga o processo de construção da política municipal de Educação do Campo, tendo como locus a Escola Municipal de Educação do Campo Sebastião Quaresma – Anexo Santo Antônio, localizada na Ilha do Combú, no Furo do Piriquitaquara, no município de Belém/ Pa. Tendo como objetivo geral analisar as disputas em torno da construção de um projeto de Educação do Campo a partir de uma abordagem territorialmente referenciada, à luz do Debate Paradigmático e da Tipologia dos Territórios (Fernandes, 2004; 2009), buscando discutir a efetivação das políticas de Educação direcionadas aos povos do campo, das águas e das florestas, contextualizar histórica e geograficamente o camponato local e a instituição da escola; e compreender como a Educação do Campo se efetiva em comunidades ribeirinhas como território teórico-paradigmático. Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica, análise documental, cartografia social e grupos focais com profissionais da escola. Parte-se da hipótese de que a relação entre território e educação é central para a construção de uma Educação do Campo crítica e emancipadora, alinhada às especificidades da Amazônia ribeirinha. Os resultados evidenciam que o território escolar, marcado pela relação camponesa, turística e ambiental, apresenta tanto desafios — como a precariedade das políticas públicas — quanto potencialidades, especialmente no fortalecimento comunitário e na construção de práticas pedagógicas contextualizadas. Conclui-se que a coexistência de diferentes paradigmas educacionais gera disputas e conflitos, sendo a Educação do Campo um projeto que articula práticas socioeducativas voltadas à resistência material e cultural do camponato e à afirmação de uma educação territorialmente referenciada, crítica e emancipatória. Contudo, esse projeto tem sido progressivamente apropriado por discursos neoliberais, configurando-se em um cenário dialético de campos de forças em constante tensão.

Palavras-chave: Educação do Campo; Território; Educação Ribeirinha.

RÉSUMÉ

L'Éducation Rurale au Brésil se constitue comme une politique publique résultant des luttes historiques des mouvements sociaux, qui revendiquent une éducation liée aux réalités socio-territoriales des populations paysannes. En Amazonie, cette politique se concrétise au sein d'une complexité territoriale marquée par des dynamiques éducatives spécifiques issues de ses sociobiogéographies uniques, comme c'est le cas des territoires riverains. Dans ce contexte, la recherche étudie le processus de construction de la politique municipale d'Éducation Rurale, ayant pour locus l'École Municipale d'Éducation Rurale Sebastião Quaresma – Annexe Santo Antônio, située sur l'Île du Combú, dans le Furo do Piriquitaquara, dans la municipalité de Belém/PA. Ayant pour objectif général d'analyser les disputes autour de la construction d'un projet d'Éducation Rurale à partir d'une approche territorialement référencée, à la lumière du Débat Paradigmatique et de la Typologie des Territoires (Fernandes, 2004 ; 2009), cette étude cherche à discuter les dimensions territoriales des politiques éducatives destinées aux peuples des campagnes, des eaux et des forêts ; à contextualiser historiquement et géographiquement la paysannerie locale ainsi que l'institution scolaire ; et à comprendre comment l'Éducation Rurale se concrétise dans les communautés riveraines en tant que territoire théorico-paradigmatique. Sur le plan méthodologique, la recherche adopte une approche qualitative, combinant revue bibliographique, analyse documentaire, cartographie sociale et groupes de discussion avec les professionnels de l'école. L'hypothèse de départ est que la relation entre territoire et éducation est centrale pour la construction d'une Éducation Rurale critique et émancipatrice, alignée sur les spécificités de l'Amazonie riveraine. Les résultats montrent que le territoire scolaire, marqué par les relations paysannes, touristiques et environnementales, présente à la fois des défis — tels que la précarité des politiques publiques — et des potentialités, notamment dans le renforcement communautaire et la construction de pratiques pédagogiques contextualisées. Il est conclu que la coexistence de différents paradigmes éducatifs génère des disputes et des conflits, l'Éducation Rurale constituant un projet qui articule des pratiques socioéducatives orientées vers la résistance matérielle et culturelle de la paysannerie ainsi que vers l'affirmation d'une éducation territorialement référencée, critique et émancipatrice. Toutefois, ce projet a été progressivement approprié par des discours néolibéraux, configurant ainsi un scénario dialectique de champs de forces en tension permanente.

Mots-clés: Éducation Rurale ; Territoire ; Éducation Riveraine.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização Ilha do Combu. Figura 2 - Metodologia coleta de dados em campo.

Figura 3 – Ilustração Tipologias de territórios (Fernandes, 2009) e a escola.

Figura 4 - Gráfico a distribuição das teses e dissertações por linhas de pesquisas de programas de pós-graduação

Figura 5 - Gráfico a distribuição referências mais recorrentes nas teses e dissertações

Figura 6 – Professores e Indígenas em protesto contra a lei nº 10.820/2024 durante a ocupação na sede da SEDUC, Belém, Pará em 2024.

Figura 7 - Indígenas fecham a BR em protesto contra o PL 10.820/2024.

Figura 8 - Gráfico de série temporal como quantitativo de escolas localizadas em território do campo, águas e florestas paraense extintas (2014 a 2024).

Figura 9 - Mapa da situação escolar no território rural paraense a partir do exame dos Microdados dos Censos Escolares da Educação Básica 2024 (Inep/MEC).

Figura 10 - Gráfico da soma total de escolas extintas no campo e variação do número de escolas paralisadas e em atividade por localização - Educação Básica - Brasil - 1996/2022.

Figura 11 - Localização das escolas municipais dos territórios do campo, das águas e das florestas de Belém/ Pa.

Figura 12 - Trecho do Relatório com quadro de escolas da região insular no ano de 2013 da rede municipal.

Figura 13 - Quadro de escolas disposto no Relatório de Gestão anual municipal de 2015.

Figura 14 - Relação de escolas do campo disposto no Relatório de Gestão anual municipal de 2021.

Figura 15 – Sintetização das ações direcionadas às escolas das Ilhas nos Relatórios Anuais de Gestão Municipal de 2013 a 2024.

Figura 16 – Gráfico da série temporal de escolas municipais do território rural de Belém de 2013 a 2014.

Figura 17 – Gráfico com a série temporal número de matrícula total das escolas do território rural de Belém, de 2013 a 2024, segundo o censo escolar.

Figura 18 - Mapa das ilhas do entorno de Belém (PA).

Figura 19 - Mapa do Macrozoneamento do Plano Diretor de 2008.

Figura 20 – Visita de Emmanuel Macron, Luiz Inácio Lula da Silva e Helder Barbalho à Ilha do Combú, no contexto da agenda preparatória para a COP 30.

Figura 21 - Mapa da localização das comunidades ribeirinhas da Ilha do Combú. Figura 22 - Esquema de residência na Ilha do Combú.

Figura 23 - Distribuição Espacial dos estabelecimentos turísticos na Ilha do Combú, Belém, Pará.

Figura 24 - Imagem satélite Beira do Rio, Ilha do Combú, Belém (Pa) - 2010 e 2025. Figura 25 - Imagem satélite Igarapé Combú, Ilha do Combú, Belém (Pa) - 2010 e 2025

Figura 26 - Notícias de acidentes e distúrbios causados pela intensificação do turismo na Ilha do Combú.

Figura 27 - Venda de terrenos no Furo do Paciência em 2025.

Figura 28 - Registro da participação na atividade de mapeamento dos estudantes e barqueiros da escola.

Figura 29 - Resultado atividade de Cartografia Participativa da Escola Santo Antônio.

Figura 30 - Estrutura da escola Anexo Santo Antônio.

Figura 31 – Escola Santo Antônio.

Figura 32 - Parte externa com refeitório da escola.

Figura 33 - Parte externa da biblioteca da escola.

Figura 34 - Reunião de Conselho de Classe da Escola realizada no espaço Boá na Ilha.

Figura 37 - Reconhecimentos da Escola Santo Antônio.

Figura 38 - Catálogo de divulgação da Associação de Mulheres Extrativistas do Combú (AME).

Figura 39 - Biodigestor parte do projeto “Porto Ambiental”, que contou com a construção da horta da escola, financiada através da ação da empresa INNOVARE Consultoria Ambiental.

Figura 40 - Bebedouro doado pela empresa Florescer Brasil.

Figura 41 - Estação de tratamento programa “Água Para Todos”.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações selecionadas.

Quadro 2 - Marcos normativos nacionais referentes à Educação do Campo.

Quadro 3 - Governos da Prefeitura Municipal de Belém e seus respectivos Secretários(as) Municipais de Educação.

Quadro 4 - Categorias de análise dos dados.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Situação das escolas dos territórios rurais paraenses (ativas, paralisadas e extintas), Censo Escolar, 2024.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Câmara de Educação Básica (CEB) Conselho Nacional de Educação (CNE)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (COECAF)

Diretoria de Educação (DIED)

Fundação Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (FUNBOSQUE)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Ministério da Educação (MEC)

Relatórios de Gestão Anual (RGA) Secretaria de Educação Municipal (SEMEC)

SUMÁRIO

Introdução	20
Metodologia de pesquisa	26
Capítulo 1: Território, Educação do Campo e Educação Ribeirinha: águas atravessadas para a compreensão da problemática	32
1.1 Ponto de partida: o território como categoria analítica	32
1.2 Um levantamento sobre a educação em comunidades ribeirinhas na Amazônia.	40
Capítulo 2 – A política de Educação do Campo, das Águas e das Florestas em contexto.	59
2.1 Nas marchas e contramarchas da luta pela Educação do Campo, das Águas e das Florestas.....	59
2.2 A política municipal de educação e as escolas das ilhas sul de Belém.	76
Capítulo 3 - Educação do Campo em movimento: territórios e paradigmas em disputa.	92
3.1 O território das ilhas em perspectiva: a Ilha do Combú em Belém/ Pa.	92
3.2 Dimensões do território a partir do contexto educacional: a experiência vivenciada na escola Sebastião Quaresma Anexo Santo Antônio, no Igarapé Piriquitaquara, Ilha do Combú.....	112
Considerações Finais	147
Referências	153
Apêndices	159

INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos a Educação do Campo constitui-se enquanto política pública, resultado das lutas dos movimentos sociais do campo que ao longo dos anos vem protagonizando parcerias com as universidades e institutos federais/estaduais alcançando esferas importantes de aprovação de leis e normativas no judiciário brasileiro. Neste percurso o conceito de Educação do Campo vem sendo elaborado com a preocupação de estabelecer um território teórico, visando sustentar o direito da população em pensar o mundo a partir de sua localidade e realidade específicas (Fernandes, 2011).

Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 36/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a identidade das escolas de Educação do Campo é definida:

(...) pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil. Parecer CNE/CEB 36/2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001).

No município de Belém, no Pará, atualmente, encontram-se dez unidades escolares reconhecidas como Escolas de Educação do Campo pela Secretária Municipal de Educação de Belém (SEMEC), são escolas que atendem estudantes do Ensino Infantil e Fundamental - anos iniciais e anos finais, localizadas em áreas rurais, ramais e comunidades ribeirinhas¹. O lócus desta pesquisa é a Escola Municipal de Educação do Campo Sebastião Quaresma Anexo Escolar Santo Antônio², localizada na Ilha do Combu, no Igarapé do Piriquitaquara, Distrito de Outeiro³.

Situada a 1,5 Km ao sul da cidade, sendo margeada pelo rio Guamá ao norte, pelo furo São Benedito ao sul, pelo Furo da Paciência a leste e pela Baía do Guajará a oeste, a Área de Proteção Ambiental da Ilha do Combu compreende a quarta maior ilha do município de Belém,

¹ Fonte: Prefeitura Municipal de Belém. Coordenadoria da Educação do Campo e das Florestas, Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Disponível em: <https://semec.belem.pa.gov.br/diretorias/diretoria-de-educacao-died/coordenadoria-da-educacao-do-campo-e-das-florestas/>.

² Ao longo desta pesquisa a instituição escolar será referida como *Anexo Santo Antônio*, forma simplificada na qual a escola é reconhecida na Ilha.

³ O mapa de localização da escola encontra-se no capítulo 2 (p. 69) .

Estas comunidades se constituem enquanto comunidades ribeirinhas, sendo, portanto, conforme o artigo 3º, inciso I, do decreto Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, Povos e Comunidades Tradicionais formados por:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007, Art. 3º, I)

Para atender esta população, em consonância com o decreto federal supracitado, a Prefeitura Municipal de Belém, tem como proposta, por meio da Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (COECA/SEMEC), garantir que nestes espaços se desenvolva uma educação:

(...) integral e transformadora, baseada na relação dos sujeitos amazônidas com trabalho, com a terra, as águas e as florestas em consonância com a concepção de educação do campo socialmente referenciada nas bases freireanas como ato político-pedagógico emancipatório, considerando estas relações como fundamentais para a proteção e dignidade da vida amazônica e ações educativas de formação (Secretaria Municipal de Educação e Cultura)⁵.

Existe uma série de desafios para a efetivação de uma educação alicerçado nas bases da educação do campo como o preconizado pelos marcos legais e pela proposta municipal apresentados acima, pois este se constitui um desafio epistemológico para professores, gestores e demais profissionais da educação, que requer romper com a noção de educação homogeneizadora perpetuadas por paradigmas⁶ que moldam as políticas educacionais em um caráter homogeneizante e urbanocêntrico.

Neste aspecto, compreendemos que a relação entre território e educação no âmbito da Educação do campo, se torna um elemento basilar da análise sobre a sua própria efetivação. Pensamos nesta relação, ancorados na compreensão de Fernandes (2026), na qual o conceito de campo revela-se não apenas definido como uma setor da economia ou modo de produção e sim como:

⁵ Disponível em: <https://semec.belem.pa.gov.br/diretorias/diretoria-de-educacaodied/coordenadoria-da-educacao-do-campo-e-das-florestas/>.

⁶ O paradigma é compreendido em Kuhn como um “conhecimento científico” produzido, que é definido basicamente por teorias, experiências, métodos e instrumentos integrantes de uma estrutura de pensamento (mental, psicológica e filosófica) a fim de organizar, de determinado modo, a realidade e os seus eventos (KUHN, 1998, p. 129 e s.s.).

(...) espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. (Fernandes, 2006, p. 2)

Baseado nesta abordagem, temos como ponto de partida a compreensão dos territórios amazônicos constituídos por campos, águas e florestas, nos quais as relações sociais do campesinato organizam o território para a realização de sua existência, abrangendo múltiplas dimensões como educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política e mercado, elementos constituintes das múltiplas dimensões territoriais.

Nesse aspecto a discussão paradigmática se apresenta como um norteador da leitura das lutas do campesinato, apoiada na existência da recriação camponesa, na qual a análise das problemáticas do espaço rural se dá a partir do Paradigma da Questão Agrária, que entende que o desenvolvimento do capitalismo no campo se faz a partir de um movimento desigual e contraditório. Este movimento é compreendendo a partir do que Camacho (2021) analisa como a existência de um processo:

(...) de produção de capital por meio de relações não- capitalistas. (...) Por isso, o campesinato é uma classe social e um modo de vida heterogêneo e complexo inerente à contradição do modo de produção capitalista e não um resíduo social em vias de extinção. Ele se recria, assim, na contradição estrutural e por meio da compra e da luta pela terra na sua resistência ao capital. [...] Os territórios produzidos dessa relação são territórios não capitalistas ou territórios não alienados. (Camacho, 2012, p.2)

Essa perspectiva nos permite refletir sobre como as políticas territoriais pensadas e efetivadas para o município retratam os territórios ribeirinhos de Belém, forjadas sob um paradigma urbanocêntrico e sob um olhar reducionista sobre os múltiplos territórios existentes no município, convertendo-os em resíduos urbanos e reforçando uma lógica dicotômica entre rural/natural e rural/urbano. Tal racionalidade exerce forte influência sobre as políticas educacionais, contribuindo para a produção de “muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e do campo; considerando que estas devem seguir os mesmos parâmetros das escolas da cidade se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar de boa qualidade” (Hage, 2008, p. 6).

Ao tensionar as disputas paradigmáticas sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, compreende-se que a problemática educacional nas comunidades ribeirinhas do

município de Belém assume múltiplas dimensões que abrangem desde a correlação de forças na expansão urbana da metrópole e os desafios específicos enfrentados pelas comunidades ribeirinhas — como a ausência de infraestrutura básica, o crescimento desordenado de áreas turísticas e a fragilidade da gestão ambiental — até o próprio desenvolvimento e a efetivação das políticas de Educação do Campo.

A proposta desta pesquisa parte da compreensão destes desafios, buscando investigar o movimento de construção de um projeto de Educação do Campo no município, explorando a interação entre o espaço, sociedade e educação e suas contradições e conflitos no contexto das ilhas em uma proposta de abordagem que privilegia a categoria território. Demarcado a sua compreensão considerando a sua multiescalaridade, multidimensionalidade e da relação espaço-poder contidas no fenômeno educacional a partir da Tipologia de Territórios e o debate paradigmático proposto por Fernandes (2004; 2009), e considerando os estudos críticos e pós críticos sobre Educação do Campo, Políticas Educacionais e o que viemos a chamar como Educação Ribeirinha.

Pontuando, portanto, como questão-problema da pesquisa: quais paradigmas estão em disputa na implementação da política de Educação do Campo em escolas situadas em territórios ribeirinhos no município de Belém? A partir dessa questão central, desdobram-se os seguintes questionamentos secundários:

- À luz do debate paradigmático, como podemos compreender o processo de territorialização da política de Educação do Campo no estado do Pará e no município de Belém?
- Como os territórios ribeirinhos são compreendidos em sua inserção no contexto da metrópole amazônica, e quais representações sobre o campo e o urbano atravessam as políticas públicas municipais, especialmente no território da Ilha do Combú em Belém (Pa)?
- Quais paradigmas educacionais estão em disputa no processo de construção de um projeto de Educação do Campo e mais especificamente como estes são vivenciados nos processos educativos da escola ribeirinha EMEC Sebastião Quaresma – Anexo Santo Antônio, da Ilha do Combú?

Dessa maneira, a temática proposta neste projeto parte da realidade vivenciada em um recorte da Amazônia paraense ribeirinha, estabelecendo como objetivo geral analisar o

movimento de construção das políticas de Educação do Campo no município de Belém, com os objetivos específicos de: Identificar como a política municipal de Educação do Campo vem sendo territorializada compreendendo suas múltiplas dimensões, contradições e conflitos; contextualizar histórica e geograficamente as representações sobre as ilhas de Belém em sua inserção no contexto da metrópole amazônica, identificando as dinâmicas socioterritoriais, bem como os conflitos e contradições que atravessam as políticas territoriais direcionadas às ilhas do município com foco na Ilha do Combú, em Belém (PA); relacionar as dimensões identificadas ao movimento de efetivação das políticas públicas municipais de Educação do Campo, a partir da realidade vivenciada na constituição do projeto educativo desenvolvido na Escola Sebastião Quaresma Anexo Santo Antônio, na Ilha do Combú, de modo a compreender os paradigmas em disputa na implantação do projeto educacional direcionado ao território ribeirinho.

A hipótese levantada nesta pesquisa é que a compreensão da relação entre território e educação é fundamental para a construção de uma política de educação crítica e emancipadora em consonância com a legislação vigente e os fundamentos do Paradigma da Educação do Campo. Partindo do pressuposto de que a coexistência de diferentes paradigmas educacionais geram disputas, conflitos e distintas interpretações da realidade, no contexto da Educação do Campo o paradigma busca articular práticas socioeducativas voltadas à resistência material e cultural do campesinato, enquanto que as políticas educacionais municipais são influenciadas por projetos neoliberais e neoconservadores (Silva, 2015), que impactam diretamente na configuração das práticas pedagógicas e no significado atribuído à educação básica brasileira.

No caso das comunidades ribeirinhas, o território escolar é marcado pela relação entre "água-terra-trabalho" e revela tanto desafios – como a precariedade de políticas públicas – quanto potencialidades - como o fortalecimento comunitário e a construção de práticas pedagógicas contextualizadas. A trajetória da escola que vem se construindo a partir da perspectiva da Educação do Campo reflete, portanto, conflitos e avanços na consolidação de uma educação em meio a paradigmas educacionais em disputa.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção, apresenta uma sistematização da abordagem metodológica adotada na presente pesquisa. Destaca-se que ao elaborar a metodologia para investigar o processo de construção de um projeto de Educação do Campo em escolas ribeirinhas, compreendeu-se a necessidade de considerar a relação entre sujeito e objeto, reconhecendo o caráter histórico geográfico da investigação.

No que se refere à constituição metodológica da pesquisa, este estudo adota um procedimento de natureza quali-quantitativa, articulado à abordagem crítica e dialética, reunindo diferentes técnicas de pesquisa. Essa opção metodológica justifica-se porque a pesquisa qualitativa em educação envolve a obtenção de dados descritivos por meio do contato direto do pesquisador com a realidade investigada, valorizando tanto o processo quanto os resultados a partir da perspectiva dos participantes. Além disso, a análise quantitativa, quando articulada à leitura crítica da realidade, fortalece os argumentos da pesquisa e possibilita a construção de indicadores relevantes para a análise e a compreensão da problemática investigada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No primeiro capítulo, com a intenção de compreender a Educação do Campo em sua vertente ribeirinha enquanto um território teórico adotamos a abordagem do "Estado do Conhecimento" (Santos & Morosini, 2021), examinando teses e dissertações disponíveis no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 2014 e 2024, de maneira a sistematizar a produção científica a partir do termo “Educação Ribeirinha”. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 102) o “estado do Conhecimento” se refere a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”, a construção desta análise forneceu subsídios para compreender o que nesta pesquisa denominamos de território teórico da Educação do Campo em sua vertente ribeirinha.

No segundo capítulo, a pesquisa utiliza a análise documental para compreender, a partir dos documentos institucionais, o processo de implantação e desenvolvimento das políticas de Educação do Campo. Esse procedimento metodológico tem como objetivo identificar as mudanças, os avanços, os desafios e as contradições presentes nessa política pública, considerando sua historicidade, seu processo de territorialização e sua compreensão à luz da

perspectiva paradigmática.

Para isto, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 44), segundo a qual tem por intenção a realização de uma “(...) inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. A proposta por Bardin (2016) consiste em três momentos distintos: a pré-análise, seria a seleção dos documentos, a construção das hipóteses e dos objetivos e a formulação de indicadores que fundamentaram a interpretação final; a exploração do material, constitui-se na codificação que é agrupar as informações extraídas do texto em unidades que irão caracterizar o conteúdo; e o tratamento dos resultados e interpretação; momento referente à organização dos dados, reunindo condições para a inferência e posterior interpretação orientada pelos objetivos da pesquisa.

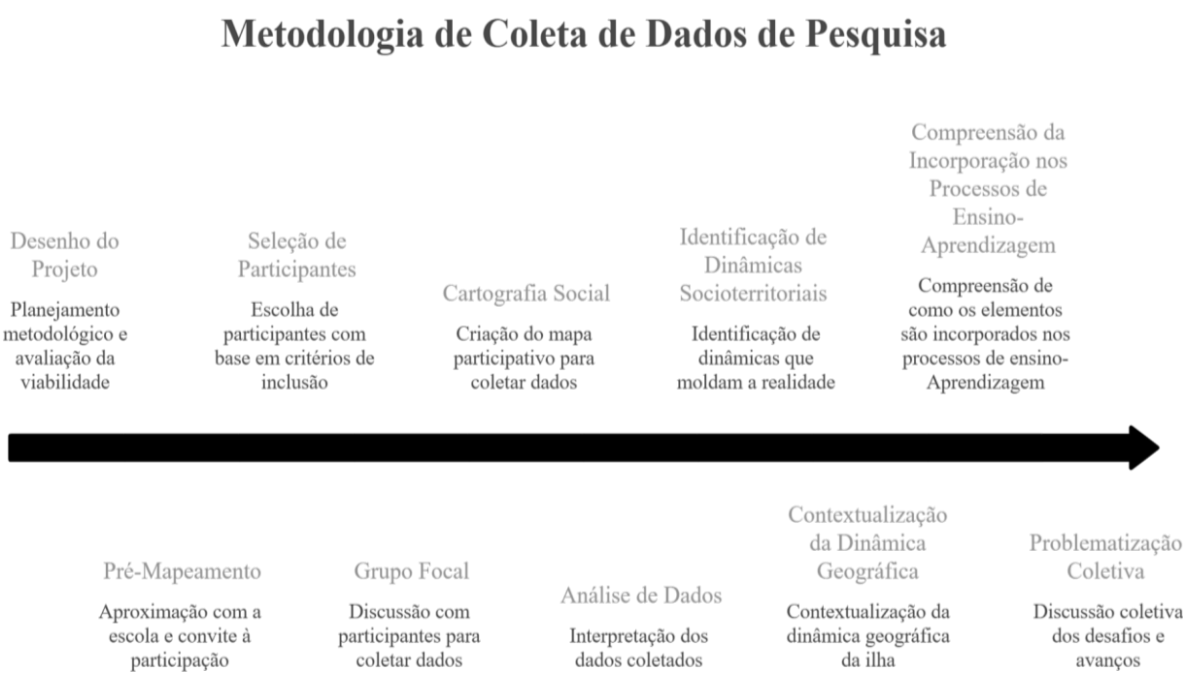
A pré-análise consistiu no levantamento dos documentos institucionais da prefeitura municipal do período de 2013 a 2024, resultante no Quadro 3 - Governos da Prefeitura Municipal de Belém e seus respectivos Secretárias(os) Municipais de Educação, que encontra-se na página 76. A exploração do material documental permitiu selecionar e categorizar questões relacionadas ao avanço da política educacional municipal destinada à população ribeirinha em Belém, a partir do reconhecimento do conteúdo disposto na construção textual identificando as ações relatadas nos documentos disponíveis no Quadro 4 – “Quadro síntese referente às ações destinadas às escolas das ilhas dispostas nos Relatórios Anuais de Gestão (RAG) da Prefeitura Municipal de Belém de 2013-2024”, da página 77. Posteriormente, relacionamos as inferências realizadas com os dados quantitativos disponibilizados pelo censo escolar do INEP aliado a contribuições da produção científica sobre a educação municipal de Belém - como Silva (2014, 2021) e Silva (2024), constituindo o segundo capítulo desta dissertação, no qual tem por objetivo contextualizar a política de Educação do Campo nos últimos dez anos no Estado do Pará e mais especificamente no município de Belém.

Finalmente, no terceiro e último capítulo desta dissertação a pesquisa é dividida em dois momentos. Inicialmente é realizado a caracterização do território das ilhas do município de Belém, considerando a realidade empírica que fundamenta o recorte da pesquisa, no caso a Ilha do Combú, a partir de um levantamento bibliográfico sobre o recorte de análises sobre o território das ilhas, a concepção de organização do território da cidade de Belém, e os processos

de formulação das políticas territoriais. Este levantamento é baseado nas pesquisa de Rodrigues (2024), Dergan (2006) Trindade Júnior (2016, 2020), Gonçalves et al. (2016) e os relatórios de revisão técnica do Plano Diretor elaborados pela Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FAPESP) de 2024, Nunes e Furtado (2023), Vicente, et al (2022), entre outras leituras que possibilitaram a construção desta contextualização sobre o território das ilhas e a sua política territorial.

O segundo momento é voltado para a etapa de coleta de dados em campo realizada por meio de duas estratégias principais: a técnica de grupo focal, conforme Gatti (2005) e a realização da cartografia social, baseada em Finatto e Farias (2021, 2022). A metodologia e coleta de dados foram desenvolvida em cinco etapas principais, como ilustra a figura 2 abaixo:

Figura 2 - Metodologia coleta de dados em campo.



Organização: Valéria Brioso Tavares (2026)

A escolha pela cartografia é justificada pela compreensão de como a discussão do conceito de território pela perspectiva geográfica pode evidenciar os conflitos, sobretudo no campo, utilizando da cartografia para compreender essa realidade. Segundo Finattos e Farias (2021):

Os mapeamentos participativos, nos quais se inclui a Cartografia Social, têm por objetivo conferir protagonismo a diferentes grupos sociais –indígenas, camponeses, quilombolas, comunidades de periferia –e dar visibilidade à forma como eles compreendem, representam e planejam os seus territórios. Aqui vale citar a definição de Santos (1999, p. 08) que, ao defender o uso do termo território, afirma que “o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.” Afinal, só conhece o território que nele vive. (Finatto; Farias, 2021, p. 9)

Para utilizar a cartografia social, seguimos com a primeira etapa sendo o desenho do projeto, fase de planejamento metodológico e avaliação da viabilidade da pesquisa, no qual foram definidos os objetivos específicos, as estratégias de coleta e análise de dados, bem como os instrumentos e cronograma. Assim, nesta etapa foram produzidos os roteiros da oficina e do grupo focal, disponíveis na seção de apêndices desta pesquisa (p.149), assim como a produção dos documentos para entrada de pedido de autorização de pesquisa dos órgãos competentes - Secretaria de Educação (Semec/Belém), Ideflor-Bio e o Comitê de Ética e Pesquisa.

Após a autorização de pesquisa foi possível prosseguir para a segunda etapa da metodologia. Esta constitui-se no pré-mapeamento, etapa de aproximação com a escola, com visita de reconhecimento e apresentação do projeto à comunidade escolar. Neste momento da pesquisa foi realizado o convite formal à participação e a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos envolvidos, assim como a seleção da amostra de participantes justificada pelo quantitativo de profissionais em atividade na escola disponíveis a participar voluntariamente e a sua inserção direta nas práticas educacionais e logísticas da escola, corroborando para o levantamento de dados a respeito da espacialidade e da influência das dinâmicas territoriais no processo educacional. Sendo selecionados no total, 1 coordenador(a) pedagógico(a), 3 professores(as), 6 barqueiros.

No que se refere ao mapeamento participativo, realizado por meio cartografia social, o critério de inclusão contemplou profissionais da educação residentes na Ilha do Combú ou em ilhas adjacentes, de modo a assegurar maior precisão e fidedignidade das informações territoriais produzidas, a seleção priorizou a participação de profissionais responsáveis pelas embarcações escolares, considerando sua residência nas ilhas e seu conhecimento do território. Para o Grupo Focal, os critérios de inclusão foram fundamentados na atuação profissional na Escola Municipal de Educação do Campo Sebastião Quaresma – Anexo Santo Antônio sendo considerados elegíveis os profissionais da educação em exercício, compreendendo professores

e coordenadora pedagógica tendo em vista que as informações e os debates propostos demandam vivências diretamente relacionadas ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e ao processo educacional formal desenvolvido no âmbito escolar.

Os critérios de exclusão adotados consideraram os profissionais da educação que possuem vínculo funcional com a escola mas que não se encontraram em exercício no período de realização da coleta de dados, assim os professores de artes e educação física, por exemplo, não foram incluídos por não estarem em exercício no dia da coleta de dados. No âmbito da oficina de Cartografia Social, foram excluídos os profissionais da educação que não residem na Ilha do Combú, por não atenderem aos critérios de territorialidade necessários à fidedignidade do mapeamento participativo. Ademais, não participaram do estudo os indivíduos que não aceitaram participar voluntariamente da pesquisa ou que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ao adentrar em uma comunidade – e aqui entendemos a escola enquanto parte constituinte da comunidade do Igarapé do Piriquitaquara – um território composto por identidades, ideais, visões de mundo e singularidades, é necessário reafirmar o compromisso ético com o desenvolvimento do trabalho científico. Compreendendo assim, a complexidade da pesquisa e a relação direta com os sujeitos no processo de levantamento de dados sendo os cuidados éticos relacionados à autorização para a pesquisa os primeiros passos a serem realizados antes de iniciar o trabalho de campo.

Inicialmente, solicitando a autorização da Secretaria Municipal de Educação, por se tratar de um espaço institucional, seguida pela autorização da instituição Ideflor-Bio, responsável pela gestão da área de proteção ambiental da Ilha do Combú. Assim como o cumprimento das normas estabelecidas pela Resolução CNS 466/2012 e pela Resolução 510/2016, as quais definem os princípios éticos e as diretrizes para pesquisas envolvendo seres humanos, especialmente no campo das Ciências Humanas e Sociais (CHS), com a submissão e aprovação do projeto pela base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos do sistema Conselho de Ética em Pesquisa (CONEP) por meio da Plataforma Brasil - estas autorizações e documentos principais estão compondo os apêndices desta pesquisa.

No trabalho de campo a preocupação foi garantir a segurança das informações fornecidas pelos participantes. Para isso, a pesquisa adotou o sigilo de identidade na redação do

texto e optou pela gravação de voz (utilizando um dispositivo gravador) para transcrição dos dados em momentos necessários como na realização do Grupo Focal. Apesar da pesquisa não trabalhar com dados sensíveis, reafirmamos o compromisso ético com o compartilhamento de informações sensíveis pelos participantes garantindo o sigilo, não compondo portanto os dados divulgados na pesquisa.

No mais, reiteramos que a postura enquanto pesquisadora adotada durante o trabalho de campo se manteve alicerçada na compreensão e na sensibilidade necessária para o compartilhamento de saberes e experiências. Em uma escolha consciente de, como afirma Bell Hooks (2020), nutrir o diálogo, em uma parceria de aprendizagem, tendo a conversação e o diálogo como ferramentas principais, buscando sempre a troca de compreensões e sentidos no intuito de construir informações sobre a experiência vivida do fenômeno educacional. Esses momentos de compartilhamento permitiram explorar a circulação de ideias, refletir criticamente e, por meio da conversa, construir novas expressões sobre o objeto de estudo.

CAPÍTULO 1: TERRITÓRIO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: ÁGUAS ATRAVESSADAS PARA A COMPREENSÃO DA PROBLEMÁTICA.

“Na verdade a questão agrária engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê quem quer e quem não quer” (Martins, 1994, p. 12-13).

Neste capítulo, é abordado o território como categoria central de análise da pesquisa, partindo do entendimento de que esse conceito contribui para interpretar o que denominamos, neste estudo, de Educação Ribeirinha. Portanto, a partir das contribuições dos estudos críticos e pós-críticos e decoloniais esta seção objetiva construir pontes de diálogos entre as diferentes abordagens e leituras que analisam a complexidade da discussão sobre a educação e território na Amazônia.

1.1 PONTO DE PARTIDA: O TERRITÓRIO COMO CATEGORIA ANALÍTICA

Dentre as categorias geográficas, o Território assume posição de destaque nesta pesquisa, como meio de privilegiar a investigação do fenômeno educacional no espaço a partir do contexto da formação socioespacial brasileira e de seus diversos territórios e significados que ele adquire na dinâmica da reprodução social atual (Soja, 1993).

Para Fernandes (2009) o conceito de território vem se destacando como elemento fundamental na formulação e implementação de políticas públicas e privadas em distintos contextos — nos campos, nas cidades e nas florestas — promovidas por transnacionais, governos e movimentos socioterritoriais. Tais políticas dão origem a diferentes modelos de desenvolvimento, estruturados a partir das dinâmicas de classes⁷ e das relações sociais que disputam a configuração espacial e territorial do país. Esse processo gera impactos socioterritoriais significativos, resultando em constantes conflitos e na emergência de variadas formas de resistência.

Nesse cenário, tanto o conceito de território quanto os próprios territórios tornam-se palco de disputa, manifestando-se em múltiplas dimensões. É pensando no âmbito das disputas e conflitualidades territoriais que o autor argumenta que uma primeira compreensão sobre

⁷ Fernandes (2008, p. 209) compreende as classes sociais como grupo de pessoas que ocupam a mesma posição nas relações sociais de produção em função das propriedades dos meios de produção, de seus territórios e dos poderes de decisão.

território apenas como espaço de governança, acaba por ocultar dimensões importantes da discussão territorial sendo necessário para o estudo de propostas políticas ou projetos uma abordagem que parta da diferencialidade, permitindo que sejam revelados a multidimensionalidades e as conflitualidades das disputas territoriais. (Fernandes, 2009)

Fernandes (2009) então propõe a abordagem analítica a partir de uma “Tipologia de Territórios”, partindo do território como espaço de governança mas reconhecendo os outros tipos de territórios fixos e fluxos, materiais e imateriais, formados pelas diferentes relações sociais e classes sociais, ou seja, uma compreensão como “território diverso”, em uma leitura do território como uma totalidade. Neste contexto, a essência do conceito de território está apoiada

em seis princípios fundamentais: soberania, totalidade, multidimensionalidade, pluriescalaridade, intencionalidade e conflitualidade.

Para o autor, a soberania do Estado é efetivada a partir das múltiplas forças sociopolíticas que o sustentam, de modo que a existência de soberanias diversas contribui para a manutenção do próprio Estado. Já os princípios de totalidade e multidimensionalidade estão inter relacionados, pois ao compreender o território em sua totalidade se reconhece sua multidimensionalidade, que é constituída por diversas dimensões formadas pelas condições estabelecidas pelos sujeitos em suas práticas sociais, tanto na relação com a natureza quanto nas interações humanas.

A intencionalidade, por sua vez, é compreendida como uma opção histórica e também uma posição política, uma preferência pelas leituras de uma determinada classe social, que determina a escolha de paradigmas, correntes teóricas, políticas públicas, modelos de desenvolvimento. Desta forma entende-se que território é produzido por relações sociais, econômicas, políticas, ambientais e culturais, onde cada dimensão articula o espaço e relações moldadas por ações e intencionalidades. Articuladas a intencionalidade, a conflitualidade se dá no processo contínuo de embates nas relações sociais, visando tanto à manutenção quanto à superação de estruturas de classe, grupos sociais, instituições, espaços e territórios (Fernandes, 2009).

No centro da conflitualidade está a disputa por modelos de desenvolvimento, na qual a dinâmica territorial é marcada pela exclusão produzida pelos próprios mecanismos do sistema

capitalista, que acentuam desigualdades e colocam em risco a consolidação da democracia. Essa leitura, no âmbito do debate paradigmático, fundamenta-se na compreensão do processo de expansão do capitalismo e das formações sociais capitalistas, especialmente ao considerar o campesinato e as formas de produção não capitalistas, essas disputas se manifestam em diferentes escalas — rurais, urbanas e florestais — e são atravessadas por relações que expressam ajustes espaço-temporais do capitalismo contemporâneo, envolvendo a atuação dos poderes estatais e os mecanismos de acumulação por espoliação (Harvey, 2005).

Buscando compreender essas dimensões, propõe-se a análise da educação a partir das Tipologias de Territórios, entendendo os movimentos das relações entre classes sociais na produção de diferentes territórios, que se manifestam em múltiplas escalas e se sobrepõem de formas diversas, tanto materiais quanto imateriais. Esse exercício analítico adota as seguintes denominações: os espaços de governança como primeiro território; as propriedades como segundo território; e os espaços relacionais como terceiro território.

Estes territórios são interdependentes, pois há uma indissociabilidade de suas condições físicas, relacionais e intencionais. Apoiando-se na discussão de Santos (1978; 1996) sobre os elementos do espaço e o território, o autor relaciona a ideia de fixo e fluxo com as ordens e os tipos de territórios. Entendo que os territórios fixos e fluxos são os espaços de governança, as propriedades privadas e os espaços relacionais, que possibilitam distinguir os territórios do Estado, os públicos e os particulares, constituídos a partir de diferentes relações sociais.

O primeiro território é o espaço de governança da nação, o ponto de partida da existência das pessoas. Neste se constituem outros territórios produzidos pelas relações das classes sociais. Está organizado em diversas escalas e instâncias como: os estados, províncias, departamentos, municípios, etc. O segundo território é composto das propriedades privadas que compõem o segundo território, neste caso, o autor está se referindo à propriedade como espaço de vida, que pode ser particular ou comunitária. As propriedades podem ser definidas pelo seu valor de uso e/ou pelo seu valor de troca, diferenciando-se por suas relações sociais que tecem as territorialidades que se constroem em torno dessa vida.

O terceiro território é o espaço relacional que reúne todos os tipos de territórios e é determinado pelas relações sociais e as conflitualidades entre as classes, grupos sociais, sociedade e Estado. Relacionado às formas de uso dos territórios; às suas territorialidades. O

terceiro território nos atinge em todas as escalas e está cada vez mais presente em nosso cotidiano, sendo este um território em movimento.

Ainda que os segundos territórios sejam frações dos primeiros, é fundamental diferenciá-los, pois são produzidos por diferentes relações sociais. Ademais, conforme anteriormente exposto, tanto o primeiro território quanto o Estado encontram-se permanentemente em disputa por meio de duas dinâmicas: a desterritorialização ou o controle das formas de uso e acesso aos territórios, ou seja, pelo controle de suas territorialidades. Para uma análise fundamentada na Tipologia de Territórios, é imprescindível considerar, como aspecto central, a questão das classes sociais.

Considerar as disputas em relação às classes sociais na análise do território parte da afirmação de Haesbaert (2004), segundo a qual não é possível definir o indivíduo, o grupo, a comunidade ou a sociedade sem inseri-los em um contexto geográfico ou “territorial”, ou seja os sujeitos, grupos sociais e classes sociais são indissociáveis de seus territórios. Esta compreensão é o cerne da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses que buscam resistir aos processos de espoliação e desterritorialização, resultando na mobilização por uma educação do campo e na criação de políticas educacionais específicas para a população camponesa considerando seu território e suas territorialidades como fundamentais para a efetivação do processo educativo destes sujeitos (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Com base na tipologia de territórios, entendemos que as escolas se enquadram no primeiro território, uma vez que são controladas por instituições estatais e obedecem a objetivos pautados por intencionalidades hegemônicas, em um processo contínuo de disputa e conflitualidade – Figura 3. A escola, enquanto espaço de governança hegemônica, está situada em um território composto por propriedades privadas — frações do primeiro território — que compõem os segundos territórios, onde se desenvolvem outras relações sociais que produzem diferentes territorialidades. Esse território apresenta características próprias, no caso das escolas pautadas pela perspectiva do paradigma da Educação do Campo, o território é marcado por relações sociais do campesinato, mediada por categorias como família, terra e trabalho.

Figura 3 – Ilustração Tipologias de territórios (Fernandes, 2009) e a escola.



Organização: Valéria Briosso Tavares (2026).

Entenderemos que a escola configura-se também como um espaço relacional, compreendida como terceiro território, caracterizado pelo movimento constante dos objetos e fluxos. Esse território pode ser entendido tanto na perspectiva material — como o espaço escolar e seu entorno, como o rio ou o próprio corpo-território — quanto na perspectiva imaterial, representada pelas ideias, teorias e visões de mundo que ali coexistem - como o atos curriculares e suas intencionalidades, as relações solidárias estabelecidas com o rio, os corpos e suas identidades.

A concepção de território imaterial defendida por Fernandes (2009) torna-se basilar para a análise do fenômeno educacional sob a perspectiva territorial. Esse território imaterial é compreendido como resultado histórico da construção do conhecimento, constituído a partir de correntes teóricas e paradigmas interpretativos que orientam as explicações conforme determinada intencionalidade, podendo ser reproduzido tanto na condição de subalternidade quanto na busca por autonomia. Desta forma, o processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas uma vez que:

A produção material não se realiza por si, mas na relação direta com a produção imaterial. Igualmente, a produção imaterial só tem sentido na realização e compreensão da produção material. Essas produções são construídas nas formações socioespaciais e socioterritoriais. Os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais (Fernandes, 2009, p. 211).

Nessa perspectiva, reconhecemos a inseparabilidade do território material do território imaterial. Por serem representativos de ideias/ visões de mundo com base na classe e nas relações sociais, os territórios materiais/imateriais são sempre espaços de lutas nas esferas: teórica, política, econômica, social, cultural, ideológica, etc. Este debate é essencial para a discussão sobre os distintos modelos de Educação do Campo, visto que diferentes paradigmas ou territórios imateriais influenciam na formulação e efetivação de políticas e práticas educacionais.

Proposto por Fernandes (2004), o debate paradigmático surge a partir da reflexão sobre as lógicas conflitantes na questão agrária a partir do Paradigma do Capitalismo Agrário e o Paradigma da Questão Agrária, refletindo sobre as disputas por modelos distintos de sociedade e espaço agrário que resultam na formação de territórios do campesinato e do agronegócio, sustentados por lógicas e racionalidades antagônicas produzidas a partir da formação de classes sociais em disputa por modelos antagônicos de desenvolvimento no campo.

É no interior dessa disputa que se encontra a Educação do Campo, “em uma relação intrínseca com a vertente campesina do Paradigma da Questão Agrária, se constituindo a partir das lutas dos movimentos socioterritoriais camponeses e desenvolvendo-se concomitantemente, à intensificação do capital transnacional que ao se territorializa no campo acirra a luta de classes e causando a expropriação dos camponeses” (Caldart apud Camacho, 2014, p. 341). Portanto, a oposição da Educação do Campo ao agronegócio reflete a luta de classes no campo, bem como a disputa territorial que a classe camponesa trava com o agronegócio-latifundiário em um processo de resistência por um modelo popular de agricultura e valorizando o trabalho, a economia e a cultura camponesa.

Segundo Sá e Molina (2010), o próprio conceito e a práxis da Educação do Campo encontram-se, na atualidade, em disputa no imaginário social, sendo progressivamente apropriados pelo Estado e por grandes empresas. Nesse movimento, as autoras apontam que práticas conservadoras e autoritárias tendem a esvaziar o caráter historicamente transformador da Educação do Campo, reforçando perspectivas alinhadas a projetos de orientação neoliberal.

Nesse contexto, compreende-se que esse processo de disputa se manifesta em múltiplas dimensões do território escolar, permeando o processo de ensino-aprendizagem, a gestão das políticas públicas e a própria configuração dos projetos educativos que vêm sendo construídos no âmbito da Educação do Campo. Compreendemos, portanto, a complexidade do fenômeno educacional a partir da luta de classes e do campesinato, revelado no território diverso.

Segundo Silva (1999):

(...) o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p. 156).

Portanto, o currículo é um território em disputa e para compreendê-lo é necessário contextualizá-lo, considerando sua constituição histórica e social pois este é um produto das relações sociais, culturais e econômicas estabelecidas no cenário do qual emerge. Sendo um produto social, compreendemos que as discussões sobre o currículo vão para além de temáticas relacionadas à organização e planejamento do conhecimento escolar. Este campo busca também entender questões como os procedimentos e as relações sociais, o Poder, a identidade, os valores e a cultura, que incorporados no currículo produzem uma série de significações e sentidos que afetam e moldam a concepção de Mundo dos estudantes (Moreira e Candau, 2007).

Apesar da estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se restrinja ao campo educacional, a educação ocupa um lugar privilegiado nesse processo, por constituir um dos principais espaços de exercício das técnicas de governo, regulação e controle social. Tomaz Tadeu da Silva (2015) afirma que o projeto neoconservador e neoliberal, que vem sendo instituído por meio das políticas educacionais brasileiras — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as reformas educacionais fundamentadas nos discursos da qualidade total e da privatização da educação, entre outras iniciativas de orientação liberal — tem como elemento central a produção de um espaço econômico, político e social capaz de legitimar e reproduzir o arranjo social capitalista.

Segundo o autor:

O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da "modernização", dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital. Ao redefinir o significado de termos como "direitos", "cidadania", "democracia", o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social. (...) há uma redução das formas pelas quais podemos esperar construir um futuro baseado na discussão e crítica pública, coletiva e democrática das desigualdades e injustiças sociais da presente configuração social" (Silva, 2015, p. 22).

Dessa maneira, mapear os discursos e as representações relacionados às disputas, às conflitualidades e às diferenças presentes na efetivação das políticas educacionais é de extrema importância, pois o currículo assim como potencializador da produção do conhecimento, ele também pode se constituir um instrumento de reprodução de projetos e políticas orientados por determinadas intencionalidades. Nessa perspectiva, o currículo e as práticas curriculares podem privilegiar leituras que desconsideram os estudantes, as comunidades e suas especificidades locais, reproduzindo uma narrativa homogeneizadora que, muitas vezes, silencia grupos minoritários, culturas e epistemologias situados à margem do currículo oficial.

Apple (1989, p. 108) argumenta que o processo de reprodução social possui uma natureza contraditória, não ocorrendo sem resistência. A escola, ao responder à cultura vivenciada pelos estudantes e às pressões econômicas e políticas, torna-se um espaço potencial para ações transformadoras. Apoiado em Gramsci, Wright, e outros autores, Apple aponta que práticas de oposição e tendências contrárias também ocorrem:

Essas tendências e práticas podem não ser tão poderosas como as forças ideológicas e materiais de determinação que visam a reprodução; elas podem, na verdade, ser inerentemente contraditórias e relativamente desorganizadas. Mas elas existem. Ignorá-las significa ignorar o fato de que em qualquer situação real haverá elementos de resistência, de luta e contradição, os quais atuarão contra a determinação abstrata das experiências de vida reais dos atores humanos. Como descrevi antes, a vida social e cultural é simplesmente demasiado complexa para ser totalmente envolvida por modelos deterministas (Apple, 1989, p. 110).

O autor defende que para a análise da realidade dos fenômenos educacionais é necessário uma abordagem dual que permita estabelecer conexões e interpretações entre as esferas econômica, política e cultural, evitando perspectivas deterministas e mecanicistas (Apple, 1989). De maneira a reconhecer que tais instituições caracterizam-se tanto pela

reprodução quanto pela contradição, assim os sujeitos envolvidos no processo educacional agem criativamente, frequentemente contradizendo as normas e disposições escolares vigentes.

A relação entre a multidimensionalidade e pluriescalaridade do território, o debate paradigmático e a complexidade do fenômeno educacional a partir dos estudos críticos do currículo nos permite analisar o fenômeno educacional no interior de processos econômicos, políticos e culturais historicamente construídos e determinantes para a realidade da Educação do Campo.

No decorrer desta pesquisa e no aprofundamento em relação à literatura e as questões relacionadas aos sujeitos do campesinato-ribeirinho na amazônia, demonstra-se imprescindível também a contribuição dos teóricos pós-críticos, ampliando as interpretações e contribuindo para perspectivas outras que hoje compõem campo de conhecimento sobre Educação do Campo, para além da abordagem materialista-dialética. É com o propósito de reconhecer caminhos e estabelecer pontes teóricas, a próxima seção apresenta uma pesquisa bibliográfica voltada ao aprofundamento das discussões sobre a Educação do Campo em sua vertente ribeirinha, buscando compreender como esse território teórico vem sendo constituído e possíveis contribuições para a análise da problemática investigada nesta pesquisa.

1.2 UM LEVANTAMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA.

Considerando que a Educação do Campo em sua constituição enquanto política educacional pública tem como fundamento a compreensão da complexidade da formação socioespacial do campo, em um movimento crítico e emancipatório o território se destaca como uma importante categoria analítica na produção de conhecimento desta área, consolidando um campo de pesquisa e produção de conhecimento, em especial na Amazônia, onde surgem pesquisas que buscam entender as particularidades desses territórios e seus sujeitos, articulando essas dinâmicas com o processo educacional (Caldart, 2011).

Segundo Oliveira Neto e Sobreiro Filho (2017) o crescimento das pesquisas relacionadas à territorialidade camponesa-ribeirinha reforça a:

(...) imprescindibilidade do debate em questão e um maior processo de identificação das especificidades que compreendem a territorialidade ribeirinha na Amazônia, bem como as demandas, que, portanto, reforçam a

relevância de se pensar e promover a educação do campo atenta a multiplicidade que configura o campesinato. (Oliveira Neto e Sobreiro Filho, 2017, p. 147)

Diante disso, esta seção se propõe a realizar uma revisão de literatura, com o objetivo de identificar as concepções teórico-metodológicas e as abordagens empregadas nas pesquisas que interseccionam a Educação do Campo e os territórios ribeirinhos amazônidas. Para isso, foram realizadas buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, abrangendo o período de 2014 a 2024, escolha deste recorte temporal se justifica por abranger as produções dos últimos 10 anos de regulamentação da modalidade de Educação do Campo, a partir da resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que estabelece as diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo.

Como descritor utilizamos o termo “Educação Ribeirinha”, sem o uso de aspas, com o objetivo de identificar a diversidade de trabalhos que abordam a temática da educação em contexto ribeirinho. A revisão reuniu textos publicados por pesquisadores brasileiros, delimitando a seleção dentro do recorte estadual (Pará) e pela proximidade com o objeto desta pesquisa. Dos 234 trabalhos resultantes da busca na plataforma, selecionamos 13 pesquisas, com base na análise dos resumos, palavras-chave e autorização de divulgação dos textos, que abordam elementos que demarcam no processo educacional dimensões socioculturais, ecológicas e políticas, próprias do território ribeirinho amazônico paraense.

Selecionados, os trabalhos foram analisados, pela leitura dos resumos, quanto à distribuição quantitativa temática e qualitativamente pelos seus conteúdos e abordagens teórico-metodológicas, mediante sua leitura completa. Sendo assim o procedimento metodológico adotado visou: i- identificar os objetivos delineados para a realização das pesquisas; ii- identificar os aportes teóricos e escolhas metodológicas adotadas nas dissertações e teses produzidas; iii- compreender os aspectos e dimensões que estão sendo destacados e privilegiados nas dissertações e teses produzidas que dialoguem com a temática desta pesquisa.

Podemos verificar os trabalhos selecionados no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Teses e Dissertações selecionadas.

Ano	Tipo		Título	Principais Conceitos
	Tipo 1 – dissertação	Tipo 2 – Tese		
2014	1		SANTOS, Jenijunio dos. Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012. 2014. 153f. 2014. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.	Paradigma emergente da Educação do Campo; Políticas Educacionais; Belém
2016	1		RENTE, Jocélio Jorge Mácola. A dinâmica das marés e sua influência no cotidiano da escola do campo: considerações sobre a organização escolar da U.P. São José na Ilha Grande-Belém/PA. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Bragança, 2017.	Escola Urbanocêntrica; memória e saber.
2018	1		QUARESMA, Lúcia Cristina Azevedo. Saberes docentes e a prática pedagógica na educação infantil ribeirinha em Belém/PA. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Belém, 2018.	Prática docente; Educação do Campo; Saberes da tradição pedagógica, da Ciência da Educação e da Experiência.
2018	1		CARVALHO, Marcia da Silva. As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha. Orientador: Carlos Jorge Paixão. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.	Letramento social, simbologias e saberes e oralidade amazônicas; relação natureza, trabalho e cultura.
2019	1		CARMO, Nilce Pantoja. Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano. Orientador: Waldir Ferreira de Abreu. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.	Identidade cultural ribeirinha; escolarização; currículos.
2019	1		OLIVEIRA, Luciana da Costa. A organização do meio social educativo de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia: um estudo à luz da teoria de Vigotski. Orientadora: Sônia Regina dos Santos Teixeira. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.	Meio social educativo; Vigotski.

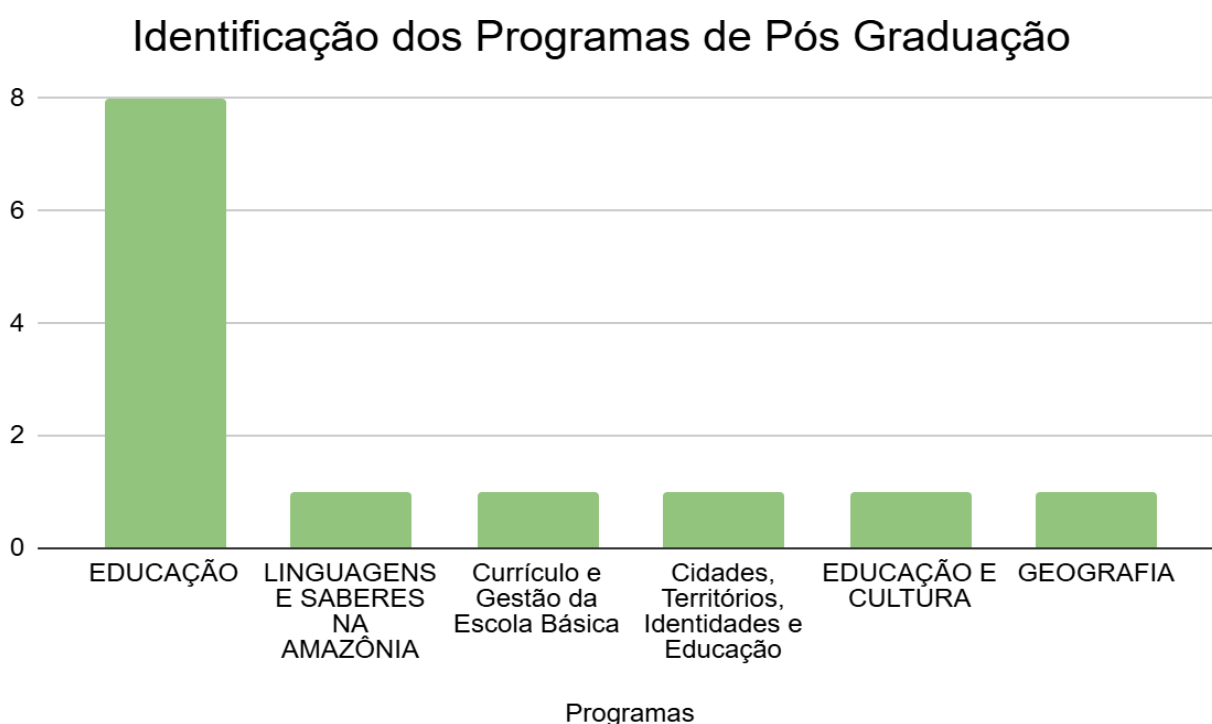
2020	1	PAZ, Antonia Suely Oliveira da. As narrativas de professoras e as suas práticas educativas no berçário da EMEI Cotijuba. 2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2020.	Território; Narrativas; Trabalho docente.
2020	1	MELO, Arianne Sabádo de. Enquanto uma canoa desce o rio... Relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém do Pará. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2020.	Organização e reprodução sociocultural; eixos do processo educacional ribeirinho: natureza, oralidade, relação Belém-Combu, açaí.
2020	2	SANTOS, Jenijunio dos. Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2020.	território; identidade, Poder e resistência
2020	2	CARDOSO, Maria Barbara da Costa. Saberes do território educativo amazônico: perspectivas de uma epistemologia das águas na interrelação ribeirinhos-quilombolas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2020.	Epistemologia das águas; ar-existência e resistência amazônica.
2021	1	QUARESMA, Rafael de Jesus Corrêa. A política de educação ambiental para as dinâmicas territoriais: uma análise a partir de uma comunidade ribeirinha, Abaetetuba-PA. 2021. Dissertação (Mestrado em Cidades, Territórios e Identidades) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades, Abaetetuba, 2021.	Educação crítica e emancipatória
2022	1	FURTADO, Letícia dos Santos. Território educativo das águas: os saberes viabilizados no currículo das escolas ribeirinhas no Arquipélago do Marajó, Pará. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Cametá, 2022.	Território Educativo das Águas; Currículo; identidade marajoara.
2022	1	SANTOS, Mauro Vieira. Território educativo e saberes ribeirinhos: no fluxo ou na contramão? Dissertação (Mestrado em geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade do Estado do Pará. Belém, 2022.	território educativo; territorialidades; saberes e modos de vida.

Fonte: Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Organização: Valéria Briosso Tavares (2026)

Entre os trabalhos selecionados é possível verificar a produção ligada principalmente aos programas de pós-graduação na área de Educação, com uma tendência interdisciplinar trabalhando com áreas como a Pedagogia, Antropologia, Linguagens, Educação Ambiental e Geografia. Conforme podemos ver na Figura 4 seguinte:

Figura 4 - Gráfico a distribuição das teses e dissertações por linhas de pesquisas de programas de pós-graduação.



Fonte: Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Organização: Valéria Briosso Tavares (2026)

A partir da leitura completa dos trabalhos destacamos como principal metodologia adotada a qualitativa recorrendo a abordagens como a etnográfica, estudo de caso e fenomenologia. Pontua-se o uso de diferentes técnicas de pesquisa que recorrem à oralidade como rodas de conversas e entrevistas, assim como métodos de participação ativa, observação e análise bibliográfica. Em sua maioria os métodos são utilizados concomitantemente.

Essas escolhas metodológicas de investigação delineiam uma aproximação com o

estudo do cotidiano escolar. Segundo André (2010), a análise do cotidiano da escola é fundamental para compreender como essa instituição desempenha seu papel socializador, tanto na transmissão dos conteúdos acadêmicos quanto na veiculação de crenças e valores que se expressam nas ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam a experiência escolar. Para o autor, esse processo de socialização não se configura de forma determinística ou mecanicista, uma vez que a escola expressa uma realidade social contraditória, marcada por correlações de forças entre classes sociais. Nesse sentido, a escola, enquanto constitutiva dessa práxis social, reflete em seu cotidiano essas e outras contradições que atravessam a sociedade.

Assim, as pesquisas que se propõem fazer a leitura e análise deste movimento que configura a dinâmica de trocas, de relações entre os sujeitos – que por sua vez reflete os valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras –, possibilitam visualizar melhor como a escola participa do processo de socialização dos sujeitos que são, a mesmo tempo, determinados e determinantes. Todo este processo se materializa no cotidiano, quando os indivíduos se colocam na dinâmica de criação e recriação do mundo (André, 2010).

Quanto ao método de interpretação e análise, aqueles trabalhos que os destacam a decorrer do texto demonstram a forte influência do materialismo histórico dialético e de autores de caráter decolonial/ descolonial. Demarca-se, portanto, um viés crítico à interpretação e análise da educação ribeirinha. A Figura 5, apresenta os autores mais referenciados pelas pesquisas analisadas:

Figura 5 - Gráfico a distribuição referências mais recorrentes nas teses e dissertações



Fonte: Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Organização: Valéria Briosso Tavares (2026)

Neste sentido os trabalhos ligados que adotam como abordagem o materialismo histórico dialético, situam-se no plano da realidade, no plano histórico, sob a trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação relacionados às dinâmicas educacionais. Segundo Harvey (2020, p. 229) a investigação dialética “necessariamente incorpora a construção de escolhas éticas, morais e políticas em seu próprio processo e enxerga os conhecimentos que resultam disso como discursos situados em uma dinâmica de poder”, nesta perspectiva há um esforço teórico em compreender as contradições a partir das dinâmicas de classes, em um movimento que constroi um olhar sobre essas dinâmicas, a realidade amazônica e o sujeito ribeirinho.

Já os trabalhos que adentram na discussão decolonial, conforme Cruz (2017) tecem uma crítica ao legado colonial persistente, destacando a influência contínua da colonialidade na sociedade, no Estado e na produção do conhecimento. Esse movimento propõe uma perspectiva epistemológica, ética e política que valoriza a especificidade das sociedades periféricas, questionando a centralidade das visões eurocêntricas. Nessa perspectiva, os autores defendem a produção do conhecimento contextualizada, localizada, incorporada; situada a partir dos sujeitos-autores que a (re) produzem, refletindo sobre a necessidade de descolonizar o saber, o

pensamento, a ciência e construindo epistemologias outras que estejam vinculadas às experiências, às dores e aos sofrimentos dos grupos, lugares que são vítimas do processo colonial.

Entre as temáticas destacamos 3 linhas investigativas em que o campo de pesquisa sobre Educação Ribeirinha se configura, sendo elas: 1) Políticas Públicas Santos (2014), Santos (2020) e Quaresma (2021)); 2) Saberes e Práticas Pedagógicas (Quaresma (2018), Carmo (2019), Oliveira (2019), Paz (2020), Melo (2020) e Furtado (2022) e; 3) Cultura e Cotidiano Ribeirinho Rente (2017), Carvalho (2018), Cardoso (2020) e Santos (2022). A seguir descrevemos alguns apontamentos a partir das leituras sobre o fenômeno educacional desenvolvido em comunidades ribeirinhas.

A discussão sobre as políticas públicas de Educação do Campo e sua efetividade é abordada de maneira a destacar os avanços, contradições e efetivação destas políticas públicas dentro da realidade ribeirinhas. Neste sentido Santos (2014), sob orientação de Prof. Dr. José Bittencourt da Silva, em sua dissertação “Populações ribeirinhas e Educação do Campo: Análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012”, faz uma importante análise sobre as diretrizes educacionais para as populações ribeirinhas de Belém, as quais foram propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) no período de 2005-2012. A questão de pesquisa buscou indagar se essas diretrizes educacionais se constituíram em uma política de educação e qual a relação delas com a Política de Educação do Campo.

Com base no paradigma emergente da Educação do Campo, constatou-se que as diretrizes analisadas não se materializaram efetivamente em políticas públicas voltadas à população ribeirinha. Ao contrário, estas políticas configuraram-se como ações governamentais pontuais e de baixa efetividade frente às especificidades e necessidades dessas comunidades, que permanecem dependentes da vontade política dos gestores. Tal fragilidade decorre, em grande parte, da ausência de participação popular nos processos de elaboração e gestão dessas iniciativas, bem como da falta de normatização que assegure sua continuidade e institucionalização. Segundo o autor:

Para romper com essa realidade em pauta é necessário a efetivação de uma Política pública de Educação que seja capaz de pensar uma educação a partir da identidade e da realidade ribeirinha, que se traduz hoje em Educação do Campo. Lutar por essa educação é disputar território com a educação

excludente que não reconhece esse povo na sua particularidade cultural e nem como sujeito de direitos (Santos, 2014, p.143).

Santos (2020) amplia sua investigação no trabalho de tese intitulada “Licenciatura em Educação do Campo e Território Ribeirinho: Desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia”, no qual tem como objeto o curso de licenciatura em Educação do Campo ofertado no Campus de Abaetetuba, a pesquisa demonstrou os desafios inerentes à própria realidade histórica de exploração dos recursos naturais da Amazônia e ao processo de resistência dos povos que conseguiram se firmar nas suas identidades e nos seus territórios.

Compreendendo que estes desafios são motivações para que dialeticamente no movimento da história o curso se transforme em referência para a formação dos educadores ribeirinhos, mesmo diante das fortes contradições no âmbito da inserção desses egressos no mundo do trabalho. Desta forma, a educação é vista como uma importante política de fortalecimento e resistência do território ribeirinho frente ao avanço do capital sobre a Amazônia.

Ainda na discussão sobre políticas aliadas ao fortalecimento da Educação do campo, Quaresma (2021) em sua dissertação intitulada “A política de educação ambiental para as dinâmicas territoriais: uma análise a partir de uma comunidade ribeirinha, Abaetetuba-PA”, orientada por sob orientação do Prof. Dr. Yvens Ely Martins Cordeiro, analisa a Política de Educação Ambiental (EA) nas dinâmicas territoriais de uma comunidade ribeirinha em Abaetetuba-PA. A pesquisa argumenta as dificuldades de efetivação desta política no chão da escola, afirmando que embora haja diretrizes normativas que fundamentam a EA na educação básica, sua implementação enfrenta desafios, como a falta de formação docente e a necessidade de maior integração com o currículo escolar. O autor ressalta que a EA é essencial para fortalecer a relação entre escola e território, proporcionando uma educação crítica e emancipatória para as comunidades ribeirinhas.

Carmo (2019) amplia a reflexão sobre a política de escolarização de estudantes ribeirinhos na dissertação intitulada de “Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano”, de orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, na qual podemos ver outro lado da realidade de estudantes ribeirinhos, na qual aqueles

que adentram em etapas do ensino fundamental não são ofertadas em suas localidades são obrigados a se deslocar para estudar na zona urbana de Belém, evidenciando a precariedade representativa da negligência e da exclusão intencionais, promovidas, historicamente, pelos poderes públicos em relação ao direito à educação dos estudantes ribeirinhos. A escola urbana perpetua um currículo e práticas pedagógicas que invisibilizam a presença e a identidade destes estudantes ribeirinhos que enfrentam dificuldades diante dos conteúdos escolares e nas relações sociais estabelecidas nestes espaços urbanocentrados, que fomentam a exclusão e deslocamento nos espaços educativos.

Rente (2016) em sua pesquisa intitulada "Dinâmica das marés e sua influência no cotidiano da escola do campo: Considerações sobre a organização escolar da U.P. São José na Ilha Grande-Belém/PA", sob orientação de Prof^a. Dr^a. Georgina Negrão Kalife Cordeiro, buscou estabelecer um elo entre memória e saber a fim de preservar o conhecimento por meio do diálogo com os barqueiros, professores e técnicos pedagógicos. A pesquisa através das narrativas, ricas em experiências de vida, expõe os desafios entre a vivência no chão da escola e o modelo de escola urbanocêntrica fortemente propagado pela Secretaria de Educação. Enfatizando a importância da criação da Coordenação de Educação do Campo e a necessidade da efetivação de ações voltadas para a educação do campo, tais como: currículo específico para as escolas de campo, formação de professores voltada para o currículo do campo, etc.

As realidades evidenciadas nos estudos analisados retratam a persistência de processos de desvalorização e práticas excludentes no âmbito das políticas públicas educacionais. Sobre essa realidade, Arroyo (2004, p. 100), afirma que "o que mais impressiona nos dados sobre a Educação do Campo é a histórica vulnerabilidade desse direito. É negado o direito à educação ou lhes é garantido o mínimo do mínimo por uma única razão: viverem no campo", tais práticas se manifestam por meio da marginalização, negligência e homogeneização das propostas pedagógicas voltadas à escolarização dos estudantes ribeirinhos. Esse cenário não representa uma exceção, mas sim um padrão de gestão que contribui para a produção e perpetuação das desigualdades sociais e educacionais no contexto da Educação do Campo. Outro ponto a ser destacado em relação que os autores Santos (2014; 2020) e Quaresma (2020) é a relação tecida com o conceito de território, apresentado uma dimensão do território enquanto identidade, aliado à ideia de Poder e resistência. Neste viés, o território é, sobretudo, identificado como um território político.

Na categoria “saberes e práticas docentes” as temáticas escolhidas para a análise dos pesquisadores configuram um importante campo de pesquisa para o desenvolvimento das discussões e reflexões para o fortalecimento de uma perspectiva de Educação ribeirinha teoricamente embasada na qual destacamos alguns pontos a seguir.

Quaresma (2018) em sua dissertação intitulada “Saberes docentes e a prática pedagógica na educação infantil ribeirinha em Belém/PA”, sob orientação de Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos, analisa os saberes docentes revelados no desenvolvimento da prática pedagógica a partir da inserção do professor da Educação Infantil no espaço escolar ribeirinho localizado na Ilha do Combú/Belém. A pesquisa de caráter qualitativo e descritivo, investigou os saberes articulados por duas professoras no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, destacando a importância dos saberes da tradição pedagógica, da ciência da educação e da experiência. A análise revelou que os saberes experienciados são centrais na prática docente, sendo impactados por desafios como a falta de valorização profissional, a carência de políticas públicas para a educação ribeirinha e a infraestrutura inadequada.

O resultado reflete sobre a realidade do trabalho docente a partir da prática de duas professoras, afirmando que estas oscilam no direcionamento de sua prática pedagógica:

(...) em alguns momentos, desenvolvida sob uma visão assistencialista de atendimento à infância e, em outros, sob a necessidade de articulação do contexto social com a dinâmica da aprendizagem, pondo em risco seus conhecimentos sobre a especificidade da Educação do Campo consequentemente do contexto sociocultural da escola que se alimenta desse conhecimento (Quaresma, 2018, p. 115).

Corroborando com este cenário, Oliveira (2019) em sua dissertação “A organização do meio social educativo de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia: Um estudo à Luz da Teoria de Vigotski”, sob orientação da Prof.^a Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira, faz importantes contribuições para a pesquisa sobre educação infantil na Amazônia ribeirinha. A partir o uso do conceito de meio social educativo formulado por Vigotski e com as concepções defendidas pelos estudiosos da educação infantil ribeirinha - como Gonçalves (2013), Freitas; Haga; Tuveri (2012), Santos (2014, 2017), Teixeira (2009, 2012, 2013) - é visualizado a necessidade que os/as professores dessa etapa da educação básica pensem e organizem uma educação infantil crítica para e com as crianças ribeirinhas da Amazônia.

O conceito de meio social educativo permitiu reconhecer que as relações sociais que constituem as crianças ribeirinhas, percebendo a diferenciabilidade do papel ativo na vida coletiva da comunidade ribeirinha - como se relacionam com os rios, a floresta, o território e com outros elementos da natureza, demonstrando todas essas relações nas brincadeiras. Considerando as crianças como participantes ativas de seus processos de formação humana, que têm no meio social educativo escolar, uma importante fonte constitutiva. (Oliveira, 2019)

O mesmo é reforçado e ampliado por Paz (2020), no trabalho intitulado “As narrativas de professoras e as suas práticas educativas no berçário da EMEI Cotijuba”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Celita Maria Paes de Sousa. A pesquisa ao interpretar e analisar os relatos narrativos de professoras responsáveis por turmas do berçário na Escola Municipal de Educação Infantil Cotijuba (Belém/Pa), assumem que a atuação em uma escola do campo necessita que essas docentes construam/reconstruam conhecimentos enquanto pessoas e profissionais, em uma prática diferenciada diante do bebê ribeirinho, detentor de saberes, experiências e direitos ligados ao seu território. Dessa forma, o estudo oferece uma compreensão sobre o papel do professor nas escolas do campo, com destaque para os docentes das escolas ribeirinhas, evidenciando que esses profissionais encontram-se em constante processo de construção e ressignificação do ser docente, a partir das especificidades da realidade em que estão inseridos — no caso, a realidade campesina amazônica ribeirinha.

Arroyo (2013), ao examinar esse processo, ressalta que a complexa relação entre escola e sociedade constitui um campo de tensões que incide diretamente na formação e na identidade profissional dos professores. Essa dinâmica contribui para a reconfiguração da identidade e da cultura docente, marcada por disputas e tensões que vêm sendo, progressivamente, reconhecidas por diretrizes educacionais que valorizam, ao longo de todo o currículo — desde a Educação Infantil —, os sujeitos coletivos portadores de memórias, histórias e culturas - como a própria Política de Educação do Campo.

A inserção do professor na escola ribeirinha exige uma acomodação de seus saberes, não somente os científicos, também os saberes específicos do seu lugar de trabalho, que possui suas bases epistemológicas em paradigmas educacionais diferentes. Conforme Tardif; Lessard e Lahaye (1991), esse saber docente é plural, formado pelos saberes científicos - oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos - e saberes da experiência

provenientes da socialização, ou seja, emergem do indivíduo nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas).

A concepção de uma prática pedagógica reflexiva proposta pelo paradigma da Educação do Campo torna-se um desafio a estes docentes que devem, de um lado, possuir uma atitude investigativa e crítica em relação à prática pedagógica e aos conhecimentos historicamente produzidos e, de outro, a constituir-se como principais responsáveis pela produção de seus saberes e pelo desenvolvimento curricular de sua escola com base na investigação. Cria-se, portanto, um grande campo de investigação, no qual possui uma epistemologia própria - a epistemologia da prática docente reflexiva crítica- e requer uma metodologia e uma teoria que somente poderão ser produzidas/ (re) criadas no próprio processo investigativo da prática pedagógica.

Os trabalhos reunidos nesta temática não necessariamente utilizam o conceito de território, e quando o fazem, mencionam-no em uma perspectiva ligada a seu caráter de realidade físico-material. Entretanto, a produção teórica destes trabalhos aborda certos aspectos das relações construídas entre a dimensão espacial material das relações sociais e o conjunto de representações sobre a identidade, modo de vida, cultura característico das comunidades ribeirinhas que moldam o processo educacional - em uma relação indissociável, conflitiva e contraditória.

Outro ponto importante dentro das discussões apresentadas nas pesquisas foi em relação a Cultura e Cotidiano ribeirinho e a sua influência nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Melo (2020) em sua dissertação “Enquanto uma canoa desce o rio... Relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém do Pará.”, sob orientação Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, busca compreender se a escola em suas práticas pedagógicas estabelece diálogo entre os saberes culturais próprios da comunidade e os conhecimentos escolares em uma escola localizada na Ilha do Combu, Belém do Pará.

Apoiada em Freire (2004, 2005), Oliveira (2015) e Boaventura de Souza Santos (2010), entre outros autores, a autora aponta para a reconstrução das práticas pedagógicas nessa unidade de ensino e reafirma a escola de Educação do Campo como sendo destinada a auxiliar na construção dos conhecimentos dos sujeitos ribeirinhos, possuindo essencial relevância na

organização e reprodução sociocultural desses povos, pautando a análise e escrita em cima de quatro eixos: a relação estabelecida com a natureza, a supremacia do açaí, a relação íntima estabelecida com a cidade de Belém, dentre estas por necessidade de comércio, saúde e lazer; e por fim a oralidade como condutora de memórias e tradições.

Neste mesmo viés, em sua dissertação denominada de “As águas da cultura vivida inundando a educação: Uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha” Carvalho (2018), com orientação do Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão, busca compreender até que ponto o letramento social resultado da experiência vivida dos ribeirinhos está conectado com o letramento escolar relacionado ao processo de escolarização na Unidade Pedagógica do Jamaci, localizada no Distrito de Icoaraci. Com base em Street (2014) e nos estudos sobre a natureza social do letramento, esta pesquisa destaca os usos e significados da leitura e da escrita para diferentes grupos sociais, bem como suas implicações educacionais, políticas e sociais.

Segundo a autora no contexto amazônico, o letramento social e escolar se desloca permeado por simbologias e saberes que se enraízam na oralidade dos moradores das Ilhas de Paquetá, Ilha Longa e Ilha Nova, caracterizando o que se denomina "letramento das águas". Este letramento é resultado das expressões e eventos da cultura ribeirinha que em seu cotidiano revelam um alto nível de conexão entre o seu vivido e o que percebem que é trazido para escola, criando um rastro de saberes para dentro da escola. Sendo no contexto comunitário e no dia a dia das famílias ribeirinhas, no cotidiano de trabalho e na interação com a natureza que se formulam a cultura, refletindo o que Eagleton apresenta em “A Ideia de Cultura”, em que liga intrinsecamente os termos cultura e natureza “se a natureza é sempre de alguma forma cultural, então as culturas são construídas com base no incessante tráfego que chamamos de trabalho” (Eagleton, 2011).

Assim, o sentido do trabalho na perspectiva da Educação do Campo é defendido como um elemento fundamental, estando muito além da produção ou do próprio produto, ele é constituído por valores culturais a serem transmitidos dos mais velhos para os mais novos. O trabalho é representado no imaginário coletivo dessas populações como “sentido da vida com prazer e viver e conviver com as pessoas e com a natureza, razão pela qual ele é fincado no sentido ético de estar fazendo-se com o outro, com a comunidade e nela, isto é, as relações humanas dão sentido ao trabalho” (OLIVEIRA, 2018, p.46).

Cardoso (2020) na tese intitulada “Saberes do território educativo amazônico: perspectivas de uma epistemologia das águas na interrelação ribeirinhos-quilombolas”, sob orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, buscou apreender de que maneira no território educativo da comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Abaetetuba/Pará) articula os saberes que circulam e se articulam na inter relação ribeirinhos-quilombolas se configurando em uma epistemologia das águas amazônicas.

O autor a partir do materialismo histórico-dialético, sustenta que os saberes deste território educativos promovem a formação humana num processo dialógico com os sujeitos que se formam e que tornam-se ainda formadores com os sujeitos que vivenciam uma relação direta ou indireta com as águas, em que se incluem os Movimentos Sociais, contribuindo para uma compreensão de epistemologia das águas sustentadas na r-existência e resistência amazônica. Constatando que os sujeitos das águas amazônicas se constituem enquanto ser humano-natureza-ancestralidade, rompendo com a concepção hegemônica de educação e emergindo assim novas possibilidades de resistência amazônica de uma Educação do Campo, uma perspectiva de epistemologia das águas construída com os sujeitos amazônidas e não-amazônidas.

Esta abordagem que tem território como conceito principal é também enriquecida com a contribuição de Furtado (2022) em sua dissertação intitulada “Território educativo das águas: Os saberes viabilizados no currículo das escolas ribeirinhas no Arquipélago do Marajó, Pará”, na qual investiga o Território Educativo das Águas no Arquipélago do Marajó/PA, sob orientação de Prof. Dr. Eraldo Souza do Carmo, analisando a relação entre currículo escolar e saberes culturais dos ribeirinhos de Ponta de Pedras/ Pa. Com base no materialismo histórico dialético, o autor discute como o currículo influencia a constituição dos sujeitos locais e sua identidade cultural, a análise documental e das narrativas de professores revelam que a escola ainda adota um currículo tradicional, desconsiderando saberes locais, o estudo destaca a necessidade de reformulação curricular para integrar conhecimentos ribeirinhos, valorizando a identidade marajoara e fortalecendo a educação contextualizada.

Santos (2022) em sua dissertação intitulada “Território Educativo e Saberes Ribeirinhos: No fluxo ou na contramão”, sob orientação de Prof^a. Dr^a. Cátia Oliveira Macedo, também procurou compreender a diversidade de saberes culturais ribeirinhos que envolvem a

comunidade Furo do Nazário na Ilha das Onças no Município de Barcarena/ PA. O território educativo foi discutido a partir dos dados empíricos coletados no território da comunidade, com enfoque na Escola Municipal de Ensino Fundamental Laurival Cunha. Como resultados, o autor aponta que a vivência dos moradores da comunidade, reproduzida por intermédio de seus saberes e modos de vida, permanece no fluxo e legitimando sua territorialidade, contudo a reprodução dessas práticas na escola segue na contramão e distantes da realidade local desses sujeitos.

Nestas pesquisas destaca-se o uso do conceito de território educativo ou das águas, enquanto categoria que, como afirma Barreto (2019), adentra no universo das definições atribuídas à antropologia, a qual enfatiza a elaboração e a reprodução das construções simbólicas realizadas pelas relações das populações tradicionais em seu território. Desse modo, os autores defendem que “o território educativo possui em suas características centrais a mediação das relações sociais educativas dentro e fora do espaço escolar, as quais permeiam as comunidades, os rios, as matas e os próprios sujeitos” (Barreto, 2019 Cardoso, 2020, p. 66).

Finalmente, a revisão bibliográfica evidencia que há um esforço crescente na construção de uma epistemologia das águas, que reconhece a especificidade territorial, cultural e pedagógica das comunidades ribeirinhas. Assim, a Educação do Campo, em sua vertente ribeirinha, se consolida como um campo de estudo que busca compreender e valorizar os saberes locais, promovendo uma educação socialmente engajada.

Segundo Sepúlveda, Álvarez e Martínez (2024) a relação investigativa entre educação e a categoria analítica território tem favorecido a constituição de um campo epistemológico composto por múltiplos discursos oriundos de diversas fontes teóricas e trajetórias reflexivas. Para os autores o uso do território como categoria teórica e metodológica propicia leituras geo-sócio-pedagógicas sobre o que acontece nos contextos escolares, conforme trecho abaixo:

(...) a noción de territorio, como categoría teórica y metodológica, sirve para: posibilitar lecturas geo-socio-pedagógicas de las dinámicas, relaciones y tensiones que protagonizan los seres humanos alrededor de los contextos escolares; favorecer la comprensión de las dinámicas territoriales mediante las cuales las comunidades locales se apropian, codifican y dotan de sentido sus espacialidades escolares; contribuir al estudio de los saberes y valores territoriales en nombre de los cuales los actores educativos producen y consumen su propia territorialidad; y servir de marco para analizar las distintas territorialidades que confluyen en los entornos escolares, algunas desiguales,

conflictivas y en tensión, y otras flexibles, de intercambio y negociación (Sepúlveda, Álvarez e Martínez, 2024, p.15).⁸

Assim, se configura uma produção de conhecimento em que confluem teorias, saberes e experiências que ampliam leituras sobre os sentidos geográficos, sociais e pedagógicos imersos na escola e no processo educacional. Se tratando de um campo em processo de afirmação que vem refinando aproximações epistemológicas e metodológicas a partir da Geografia Crítica e dos estudos territoriais.

É em relação ao território em disputa, o camponês enquanto modo de vida e classe social e a concepção de educação que, em conjunto, os estudos analisados revelam uma educação amazônica marcada por tensões entre políticas excludentes e a contrapartida composta por iniciativas de resistência apontando para a necessidade de construir uma prática educativa territorialmente referida e crítica.

O ribeirinho é compreendido como sujeito social e histórico constituído por saberes, práticas e experiências forjadas na relação íntima com os rios, a floresta e o território que habita. Considerando o processo histórico de invisibilização dessas comunidades pelas políticas públicas e pelas práticas pedagógicas escolarizadas, as pesquisas evidenciam a necessidade de construção de processos educativos que reconheçam e valorizem os saberes tradicionais como dimensões constitutivas da formação escolar, articulando-os às formas de organização social, aos modos de vida e aos processos de reprodução sociocultural desses povos.

Essas dimensões são abordadas em pesquisas que analisam o avanço do capital sobre o território amazônico, os processos de expropriação dos povos ribeirinhos e as formas de resistência frente às ameaças de extermínio cultural e ambiental como as dissertações de Quaresma (2021), Furtado (2022) e Santos (2022), assim como as teses de Cardoso (2020) e Santos (2020), que ao adotarem o território como categoria de análise, a partir do materialismo histórico, articulam os desafios do campesinato amazônico ao fenômeno educacional. Essa perspectiva contribui para a problematização das desigualdades educacionais ao considerar a

⁸ Tradução: "(...) a noção de território, como categoria teórica e metodológica, serve para: possibilitar leituras geo-sócio-pedagógicas das dinâmicas, relações e tensões protagonizadas pelos seres humanos nos contextos escolares; favorecer a compreensão das dinâmicas territoriais por meio das quais as comunidades locais se apropriam, codificam e atribuem sentido às suas espacialidades escolares; contribuir para o estudo dos saberes e valores territoriais em nome dos quais os atores educativos produzem e consomem sua própria territorialidade; e servir de marco para analisar as diferentes territorialidades que convergem nos ambientes escolares, algumas desiguais, conflituosas e tensionadas, e outras flexíveis, de troca e negociação" (Sepúlveda, Álvarez e Martínez, 2024, p.15).

produção do espaço, suas dinâmicas, disputas e contradições, possibilitando compreender as relações entre escola, território e resistência camponesa.

Esta abordagem se articula com a concepção de Educação do Campo em movimento, fundamentando-se nas bases teóricas que a constituem tanto como política pública quanto como projeto educativo. Estando vinculada a uma reflexão pedagógica que reconhece o campo como espaço onde não apenas se reproduz, mas também se produzem pedagogias — como a Pedagogia do Oprimido⁹, a Pedagogia do Movimento¹⁰, a Pedagogia da Terra¹¹, entre outras — que influenciam esse projeto educativo, cuja finalidade é “(...) ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade na qual faz parte” (Caldart, 2011, p. 154).

A partir das leituras realizadas, compreende-se também que o que vem se construindo como um campo de conhecimento sobre a Educação Ribeirinha na Amazônia repercute um movimento de construção de uma epistemologia na qual se baseia na compreensão da realidade a partir do debate crítico sobre a colonialidade, do saber e do poder, nos quais são “ (...) marcadas por condições de gênero, raça, de classe vinculadas certamente às narrativas ocidentais que as obscurecem” (Castro, 2019, p. 24), chamando atenção para a influência que estas narrativas têm para a composição dos currículos oficiais - e currículos ocultos, na formação pedagógica de professoras/es, na gestão das políticas públicas, entre outras dimensões do processo educacional.

Segundo Castro (2019) os argumentos e análises ligados a contribuições dos estudos pós-coloniais, decoloniais, subalternos têm sido produzidos a partir da observação dos processos contemporâneos, tendo como questão ontológica fundamental a alteridade, que se desdobra em reconhecer a possibilidade do outro conhecer, e de seu conhecimento, formulando uma crítica à racionalidade ocidental e buscando possibilidades epistêmicas a partir da prática e da vivência. Nesta linha de pensamento a “complexidade e a originalidade das sociedades, no mundo, revelam a diversidade epistêmica, como sistemas de conhecimento com temporalidades

⁹ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

¹⁰ CALDART, Roseli. Pedagogia do Movimento. Petrópolis: Vozes, 2000.

¹¹ GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

e espacialidade próprias e diversas umas das outras” (Castro, 2019, p. 40).

Desta maneira, ao nos aprofundarmos na discussão sobre Educação na Amazônia e especificamente nas comunidades ribeirinhas nos deparamos com a necessidade de rever olhares, teorias e conceitos. Corroborando com esta perspectiva Porto-Gonçalves (2006) aponta que problematizar o território é, antes de tudo, pôr em questão a ideia eurocêntrica de conhecimento universal. Isso porque o território é compreendido pelo autor como:

(...) espaço apropriado, espaço feito coisa própria, enfim, o território é instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele. Assim, há, sempre, território e territorialidade, ou seja, processos sociais de territorialização. Num mesmo território há, sempre, múltiplas territorialidades. Todavia, o território tende a naturalizar as relações sociais e de poder, pois se torna abrigo, lugar onde cada qual se sente em casa, mesmo que numa sociedade dividida. (Porto-Gonçalves, 2006, p. 41)

A escola se faz território sendo território politicamente controlado mas também afetivamente apropriado, em toda a diversidade socioambiental dos grupos e/ou classes ali incorporados, e suas territorialidades. Neste contexto, o fenômeno educacional é influenciado pelos discursos presentes na constituição histórica amazônica, nesse horizonte teórico-político, atravessado pela pluralidade de abordagens e pela centralidade do território, que compreendemos o debate sobre a Educação Ribeirinha. À luz da discussão apresentada, a seção seguinte dedica-se à análise da política direcionada às escolas de Educação do Campo buscando contextualizar a natureza histórico-política-geográfica da política de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, com o objetivo de fundamentar a análise que se seguirá.

CAPÍTULO 2 - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS EM CONTEXTO.

“Não vou sair do campo. Pra poder ir pra escola. Educação do campo, é direito e não esmola.” (Santos, Gilvan. Cantares da Educação do Campo – MST. 2006)

Objetivando contextualizar a discussão sobre Educação do Campo, esse capítulo se propõe a estabelecer a historicidade desta política compreendendo-a a partir da sua escala nacional, estadual e municipal. Essa contextualização se refere aos últimos dez anos da política, de 2012 a 2024, e aborda como ela vem sendo implementada por meio da análise de marcos normativos que oferecem suporte jurídico para implementar a educação do campo, assim como documentos como o Plano de Gestão da Prefeitura Municipal de Belém e de forma complementar, utilizando dados escolares disponibilizados por entidades representantes dos movimentos sociais e dados do INEP.

A construção teórica que apresentamos sustenta que a efetivação da política de Educação do Campo está associada a embates de projetos distintos de desenvolvimento territorial. No caso do Brasil, a intensificação da influência neoliberal nas políticas educacionais influencia a gestão e territorialização da política de Estado e municipais reverberando na ação de reivindicação de movimentos sociais e instituições para o cumprimento da legislação da política de Educação do Campo.

2.1 NAS MARCHAS E CONTRAMARCHAS DA LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS.

Conforme Baptista (2003, p. 27), a Constituição de 1988 — que garante a educação como “direito de todos e dever do Estado” — e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (lei nº 9.394/1996) trazem a necessidade de adequar a escola à realidade da população rural e às diferenças regionais. Com isso, as lutas dos/as camponeses/as pelo direito à educação de acordo com seus interesses e suas necessidades, foi legitimada e incorporada no âmbito legislativo o debate sobre a concepção de educação para além das questões de infraestrutura e materiais das escolas, mas a partir de sua vinculação a um modelo de desenvolvimento e de métodos de materializar essa concepção no planejamento pedagógico dos sistemas de ensino e das escolas do campo em todo o país.

Resultante do movimento por uma Educação do Campo, iniciado nos anos de 1990, com mobilizações coletivas em nível nacional e estadual, que subsidiaram as discussões responsáveis pela criação de marcos legais imprescindíveis para a construção do que hoje conhecemos como Educação do Campo. Tais marcos romperam com a concepção de educação rural predominante nas primeiras décadas do século XX, instrumento de legitimação do pensamento latifundista empresarial, dando conformidade a uma aparato legislativo que “confronta não apenas o projeto de educação, campo e sociedade da agricultura camponesa contra o projeto do agronegócio que se consolidou desde a concepção da educação rural, mas um confronto de projetos moderno-coloniais e os descoloniais”. (Pereira, 2025, p. 44)

Pode-se verificar, a seguir, os atuais documentos legais em nível nacional direcionados à Educação do Campo que são fundamentais para assegurar esta política pública:

Quadro 2 - Marcos normativos nacionais referentes à Educação do Campo.

Ano	Marco Normativo
2001	Parecer CNE/ CEB nº 36/2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2002	Resolução CNE/ CEB nº1/ 2002 - Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2002	Parecer CNE/ CEB nº21/ 2002 – Consulta de reconhecimento das Casas Familiares Rurais e sua metodologia de educacional.
2006	Parecer CNE/ CEB nº1/ 2006 – Reconhecimento dos dias letivos aplicados a Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
2007	Parecer CNE/ CEB nº23/ 2007 – Orientações para o atendimento da Educação do Campo.
2008	Parecer CNE/ CEB nº3/ 2008 – Reexame do Parecer CNE/ CEB nº 23/ 2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
2010	Resolução CNE/ CEB nº4/ 2010 – Diretrizes Curriculares nacionais gerais para Educação Básica, na qual assume a Educação do Campo como uma das modalidades educacionais.
2010	Decreto de nº 7.352/2010 - Sobre a política de Educação do Campo e o Programa de Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
2014	Lei nº 12.950/ 2014 – Garante a exigência da consulta à comunidade e

	manifestação de órgão público normativo de sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
2020	Parecer CNE/ CP nº 22/2020 – Diretrizes curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior.
2022	Parecer CNE/ CEB nº7/2022 - Altera os Arts. 5º e 8º da Resolução CNE/CEB nº 3/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.
2023	Resolução CNE/CP nº 1/ 2023 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Fonte: Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação, Normas Classificadas por Assunto, Educação do Campo. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-do-campo>.

Organização: Valéria Briosso Tavares (2026).

O quadro acima demonstra como os marcos legais da Educação do Campo são uma política recente em relação ao tempo histórico do país. Estas normativas dão conformidade ao que hoje se reconhece enquanto a modalidade de Educação do Campo, que segundo Hage (2016, p. 8), “proporcionam a criação e desenvolvimento de projetos e programas voltados especificamente ao segmento social e que afirmam a diversidade socioterritorial da educação do campo”.

Segundo Munarim (2011) estes documentos incorporam categorias estruturantes da Educação do Campo, entre as quais: a) universalização, entendida como ampliação do acesso, permanência e sucesso escolar; b) diversidade, assegurando o reconhecimento das distintas dimensões socioculturais dos sujeitos do campo; c) formação docente e organização curricular, que demanda novas posturas institucionais diante da heterogeneidade dos educandos; d) sustentabilidade, vinculada ao desenvolvimento socioambiental; e) gestão democrática, marcada pela participação efetiva das comunidades e de seus coletivos organizados.

Destacamos, neste caso, alguns elementos essenciais para a compreensão da política de Educação do Campo na Educação Básica a partir destes marcos. Em primeiro lugar, a resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) /Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, de 3 de abril de 2002, e a resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelecem os princípios orientadores que se contrapõem ao modelo historicamente associado à educação rural e que permanecem estruturantes nas formulações das políticas educacionais e nas práticas cotidianas das escolas do campo.

Estas resoluções realizaram a demarcação oficial do termo “Educação do Campo” aplicados a educação básica na legislação brasileira, além de enfatizar o papel dos entes federativos e o regime de colaboração como fundamentais à oferta de educação de qualidade aos sujeitos do campo em seus territórios, oferecendo referência para o enfrentamento da política de nucleação, coibindo o uso abusivo do transporte escolar e o fechamento de escolas no campo, e estimulando a (re)criação de escolas locais (Munarim, 2011) (HAGE; ARAUJO; CRUZ, 2016).

O Parecer do CNE/CEB nº 1/2006 é o primeiro marco legislativo que oficializa a Pedagogia da Alternância como metodologia alternativa a formação de sujeitos do campo ao reconhecer os dias letivos partir da experiência bem sucedida dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), nas formas de Escolas Familiares Agrícolas (AFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Familiares Rurais (ECOR). Em 2020 o Parecer do CNE/ CP nº 07/2020, amplia o reconhecimento sobre a Pedagogia da Alternância como a definição de diretrizes curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e superior, referenciando os valores e princípios pedagógicos e metodológicos atrelados a sua concepção para a “formação de estudantes do campo, indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais em contextos intraculturais” (Art. 1º inciso 3º), o projeto vinculado ao parecer é retomado e instituindo oficialmente pela Resolução CNE/CP nº 1/2023.

Neste mesmo caminho, posteriormente a resolução CNE/CEB nº 4/2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reiteirando e complementando a legislação anterior na qual a Educação do Campo oficializa-se como uma das modalidades da Educação Básica, juntamente com a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância. Esta resolução se faz importante pois ratifica as adequações necessárias à Educação para as populações rurais já estabelecidas pela LDB de 1996, aprofundando a definição de escolas do campo, a partir de sua vinculação com as questões inerentes à realidade do campesinato, com propostas pedagógicas, formas de organização e metodologias pertinentes à realidade e que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, oficializando na legislação brasileira a pedagogia da terra e a pedagogia da alternância como alternativas a educação do campo.

Aliada a esta legislação, o Decreto nº 7.352/ 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, torna-se um importante fator à consolidação política pública de Educação do Campo. Em relação a educação básica, o Decreto em seu Art. 1º, assume a necessidade de ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, reafirmando a importância de que a União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cumpram seu papel de assegurar aos sujeitos do campo educação pública de qualidade; e indicando o Plano Nacional de Educação como um mecanismo próprio para a definição de diretrizes e metas capazes de viabilizar essa indicação.

Outra legislação de extrema importância é a lei nº 12.960/ 2014 que altera a lei nº 9.394/ 1996, sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Estabelecendo como critério essencial para a defesa e a concepção da Educação do Campo a partir da manifestação comunitária sobre o fechamento das escolas no campo, problemática histórica enfrentada na gestão atrelada ao direito à educação para as populações do campo, das águas e das florestas.

Apesar deste avanço significativo pautado pelas legislações acima, entre outras aqui não destacadas, Munarim (2011) ao analisar o processo de engendramento das políticas públicas na área específica da Educação do Campo na primeira década do século 21, sinaliza a forte contradição nas disputas reveladas principalmente na dimensão da estrutura do Estado.

Considerando a forte influência da perspectiva neoliberal nas reformas educacionais - como é o caso da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular. -, que se orientam, pela racionalidade econômica que embasa o projeto dominante de desenvolvimento capitalista baseadas em consensos impostos pelos organismos internacionais, como Banco Mundial aos países de capitalismo dependente como o Brasil. Ao mesmo tempo em que no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) há um movimento de instituição de normas (Quadro 2) que dão corpo ao que fundamenta a política de Educação do Campo atual, com apoio significativo dos movimentos e organizações sociais do campo, dos setores universitários e de acordos internacionais em torno da questão da educação como direito humano e em defesa

da diversidade etnico- cultural.

Para o autor:

(..) teve-se uma década de contradições ou de oposição entre o instituído na Lei do PNE e as práticas de gestão local desterritorializantes daí decorrentes e o instituído nas resoluções do CNE. Ora, nessa disputa, no plano imediato, não é difícil perceber que o chão da escola do campo aparece como o grande perdedor. Mas também fica evidente que o não cumprimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), no âmbito dos municípios e dos Estados, não decorre apenas de seus jeitos locais de governar. Em vez disso, todo o quadro institucional, que abrange os três sistemas de ensino, é condicionado por essas determinações mais poderosas do contexto ampliado acima referido. (Munarim, 2011, p. 54)

Destacamos essas contradições em um cenário de análise macroestrutural ao contrapor o processo de construção da legislação da Educação do Campo, desenvolvido majoritariamente durante os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e da presidenta Dilma Vana Rousseff (2011–2016). Nesse período, foram implementadas importantes medidas no campo educacional, orientadas pela busca da equidade educativa, pela inclusão social e pelo reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

Entre essas iniciativas, destacam-se a Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas; e a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (2014–2024). Soma-se a esse conjunto a obrigatoriedade da política de cotas nas universidades e instituições federais, que contribuiu para modificar o perfil do ensino público superior brasileiro, bem como a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e a ampliação da obrigatoriedade e da gratuidade da educação básica, entre outras medidas (SILVA, 2019).

Paralelamente a essas políticas de caráter inclusivo, posteriormente nos governos de Michel Temer 2016-2017 (PMDB atual MDB) e de Jair Bolsonaro em 2018-2022 (PSL), se mantiveram e aprofundaram diretrizes educacionais herdadas dos governos neoliberais de Fernando Henrique Cardoso, as quais continuam a orientar, até os dias atuais, os rumos da educação brasileira. Tais medidas fundamentam-se em concepções de eficiência escolar e de justiça educacional associadas tanto à igualdade de oportunidades, baseada no mérito

individual, quanto à igualdade de resultados, sustentada pelo desempenho dos estudantes em conteúdos específicos avaliados externamente (SILVA, 2019).

Nesse contexto, políticas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que ranqueia escolas e sistemas de ensino a partir do desempenho dos alunos em avaliações externas, os exames como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, embora instituídas no governo FHC são consolidadas como principal processo seletivo para a maioria das universidades públicas e métricas de qualidade para gestão educacional estadual e municipal durante o governo Lula e Dilma.

No governo de Temer (PMDB) observa-se a continuidade deste processo com a crescente influência de parcerias com grupos empresariais, como o movimento Todos Pela Educação, essas avaliações contribuíram para a consolidação de um currículo nacional orientado por lógicas de avaliação, performance e accountability. Reforçando a adoção de perspectivas curriculares homogeneizantes e universalizantes que resulta na aprovação (ainda que sem grande participação pública) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio. Posteriormente, as políticas de caráter mais conservador e viés autoritário a serviço do mercado também teve seu avanço, a partir das pautas como a militarização das escolas públicas durante o governo de Jair Bolsonaro e a radicalização de movimentos como “Escola Sem Partido”, demarcam um processo de radicalização do enfrentamento entre projetos antagônicos de educação.

Quando analisamos a história local da política de Educação do Campo no estado do Pará, as contradições referentes à gestão estadual e municipal em relação à materialização dessas legislações tornam-se evidentes. A distância entre o arcabouço normativo construído em âmbito federal e as condições concretas de implementação nos territórios revela limites estruturais, políticos e administrativos que incidem diretamente sobre a organização das redes de ensino e sobre o cotidiano das escolas dos territórios do campo, das águas e das florestas.

No âmbito dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), a oferta da educação escolar às populações do campo no estado do Pará se deu de forma predominantemente precária. Os estudos realizados entre os anos de 2002 a 2006, revelam um histórico no qual a oferta de educação básica se deu mediante

a organização escolar multisseriada, em condições existenciais sem infraestrutura física necessária para o funcionamento escolar (prédio depauperados, sem ventilação, banheiros, materiais, sem copa ou cozinha), com muitos casos destas escolas funcionam em prédios alugados como “barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais”, assim como a dificuldades em relação ao transporte e a oferta irregular da merenda. (Hage, 2008, p.1)

Para além do aspecto de infraestrutura, Hage (2011) retrata nas pesquisas desenvolvidas como a gestão e efetivação da política educacional vinculada às populações dos campos, das águas e das floresta vem sendo historicamente geridas a partir de um paradigma urbanocêntrico, influenciando fortemente as condições do trabalho docente e a construção da identidade dos educadores e das escolas, que acabam sendo orientadas pela gestão estadual a partir de um distanciamento do contexto local e seu desenvolvimento, resultando na elevada rotatividade discente, limitada autonomia docente e forte influência de forças políticas conservadoras no poder local.

Esse contexto é agravado pela ausência de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação, pela adoção de currículos destoantes da realidade do campo, pela política de nucleação associada ao transporte escolar e pelos altos índices de fracasso escolar e defasagem idade-série. Tais elementos revelam que a formulação das políticas e propostas curriculares tem ocorrido em desacordo com a legislação, ao desconsiderar os saberes e as experiências das práticas sociais locais e a realidade territorial dos povos do campo (Hage, 2011).

Neste cenário, destacamos como exemplo da implementação da política estadual vinculada ao atendimento das escolas do campo, das águas e das florestas paraenses o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Pensado para complementar o ensino ao expandir as oportunidades educacionais para a população dos interiores do Estado do Pará nas comunidades rurais, quilombolas e ribeirinhas, onde não há ensino regular. Para Costa, Nascimento e Oliveira (2020):

Esse modelo se ajustou tão bem à complexidade geográfica dessa parte da região amazônica, que atravessou os tempos e está prestes a completar quatro décadas, tendo passado por vários governos, consolidando-se no quadro educacional da Secretaria Executiva de Educação do Estado (SEDUC), saindo da esfera de projeto para ser efetivamente uma política pública de educação do estado do Pará. (Costa, Nascimento e Oliveira, 2020, p.25)

O SOME é regulamentado apenas em abril de 2014, transformando-se em política pública educacional do Pará, por intermédio da lei 7.806/2014 (PARÁ, 2014), a qual estabelece que:

Art. 4º O Ensino Modular terá os seguintes objetivos e fins:

- assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade;
- levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia;
- valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo;
- garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;
- possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio;
- garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado.

Em uma organização diferente do ensino regular, os professores são lotados em circuitos, como são chamados os conjuntos de localidades/comunidades, sendo as disciplinas ofertadas em blocos em rodízio nas localidades durante o ano letivo. O sistema funciona por convênio entre o estado do Pará e seus municípios, no qual o estado cede o Estado cede o número de vagas e os professores, enquanto os municípios cedem os prédios para o funcionamento das aulas, merenda escolar, transporte escolar, merendeiras e os responsáveis pelas escolas (Chagas, 2022).

Chagas (2022) ressalta que o SOME tem um impacto relevante na oferta de educação formal de jovens e adultos do campo e tem favorecido o acesso à educação básica, destacando que no ano de 2022 o programa foi responsável pela garantia de educação de 32.713 educandos. Entretanto, apesar deste impacto este sistema enfrenta as dificuldades historicamente atreladas a realidade das escolas do campo já mencionadas anteriormente, como condições de trabalho precárias dos professores e infraestrutura inadequada, deficiências no transporte escolar e constantes faltas de merenda.

Segundo a autora, apesar da longevidade do projeto este é frequentemente ameaçado com uma série de tentativas de desmantelamento do projeto pela gestão da Secretaria Estadual de Educação. Sob o governo de Simão Jatene (PSDB), a ofensiva neoliberal sobre a Educação do Campo e o SOME materializa-se através da criação do Programa SEI (Sistema Educacional

Interativo) em 2016, uma alternativa ao modelo presencial de aulas e a tentativa de substituição parcial do SOME pelo novo programa de educação remota. Mais recentemente sob o governo de Helder Barbalho (MDB), em 2024, em nova ofensiva a continuação do programa, se deu a aprovação do projeto de Lei nº 10.820/2024, aprovado pela Assembleia Legislativa do Pará no dia, 19 de dezembro de 2024 que revogou os sistemas SOME e SOMEI (Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena), fundamentais para garantir educação presencial às populações indígenas, quilombolas e ribeirinhas.

Nos dois casos, as reações imediatas a estas tentativas demarcam a ação conjunta de professores, alunos, comunidades, etnias indígenas e sindicatos, que se mobilizaram contra o desmantelamento dos programas. No caso da ação de 2024, houve a ocupação por quase 1 mês da sede da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) por movimentos indígenas compostos por mais de 14 etnias representadas (como os Munduruku, Tembé, Tupinambá, Borari, Wai Wai, representações coletivas como o Conselho Indígena Tapajós e Arapiuns - CITA, entre outros) e a adesão da greve pelo sindicato dos professores da rede estadual (SINTEPP) com assembleias massivas e atos pela capital e com a forte pressão também de outros movimentos sociais representantes de comunidades quilombolas e ribeirinhas paraenses resultando na revogação da lei, e posteriormente na exoneração do Secretário de Educação Rossieli Soares, reconhecidamente ligado as reformas neoliberais em estados como São Paulo e durante o governo de Michel Temer¹² - a figura 6 traz um registro deste processo de ocupação.

¹² Noticiada em: <https://www.alepa.pa.gov.br/Comunicacao/Noticia/10735/parlamento-paraense-aprova-revogacao-da-lei-n-10820-apos-mobilizacao-de-indigenas-e-educadores#:~:text=Aprovada%20em%2019%20de%20dezembro,nas%20escolas%20ind%C3%ADgenas%20do%20estado.&text=Para%20o%20presidente%20da%20ALEPA,fundamental%20na%20media%C3%A7%C3%A3o%20do%20conflito.>

Figura 6 – Professores e Indígenas em protesto contra a lei nº 10.820/2024 durante a ocupação na sede da SEDUC, Belém, Pará em 2025.



Autoria: Marcela Poenna, Concelho Nacional Indígena Tapajós e Arapiun – CITA, 2025.

O cenário atual em relação à política de educação básica no estado do Pará reflete o caráter conflitivo em relação a efetivação da oferta de educação básica e a gestão estadual e municipal, denotando o caráter das disputas socioterritoriais inerentes a complexidade Amazônica e a luta pelo território de classes e grupos sociais do campo como camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos, que é reafirmada a partir da luta pela efetivação dos seus direitos através da concretização das suas próprias normativas educacionais em seu território.

Neste caso, como aponta os autores Hage; Araujo; Cruz (2016):

Embora as iniciativas do Estado voltadas à educação das populações do campo mantenham-se fortemente caracterizadas pelo fracionamento, onde a execução de programas e projetos de governo, em alguns casos desconexos e resultado de iniciativas pulverizadas em diferentes setores, prevaleça sobre as políticas de Estado, e ainda sejam nitidamente tímidas diante da precarização que assola a educação nos territórios rurais, é possível constatar que a ação pública nesse campo sofre interferência por “baixo” (MAROY, 2011), estabelecendo uma autonomia relativa às instituições ofertantes, algumas vezes “decretada” e outras “clandestina” (BARROSO, 1997). Isto ocorre devido às instituições de ensino que executam as políticas não serem simplesmente um espaço submisso de reprodução de regras estabelecidas em seu exterior (LIMA, 1991), mas também graças ao protagonismo dos movimentos sociais, que individualmente ou reunidos com setores da

academia e do próprio Estado, nos fóruns de educação do campo, demandam o reconhecimento de suas territorialidades e suas identidades socioculturais às políticas públicas de educação. (Hage; Araujo; Cruz, 2016, p.10)

Deste modo, atuação do Fórum Paraense, juntamente com os Fóruns Regionais e Municipais de Educação do Campo — em articulação com movimentos sociais, organizações sindicais do Campo, das Águas e das Florestas — tem sido fundamental para denunciar o retrocesso dos direitos educacionais no campo, além de compor e proporcionar debates em torno do avanço do movimento paraense por uma Educação do Campo e a resistência frente a política educacional hegemônica, “buscando aproximar as demandas e proposições dos sujeitos do campo, representados pelos movimentos que dele participam, aos representantes do Estado ou de organizações representativas de seus dirigentes” (Hage; Araujo; Cruz, 2016, p. 12).

Segundo Santos (2021) o Movimento Paraense por uma Educação do Campo tem um papel histórico no qual:

As primeiras movimentações da luta por uma educação do campo paraense remontam ao Encontro Estadual realizado na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal em novembro de 2003. Nesse encontro foi tirada a proposta do I Seminário Estadual de Educação do Campo que foi realizado na Universidade Federal da Amazônia (UFRA) em fevereiro de 2004, evento que marca a criação do Fórum Paraense de Educação do Campo. O II Seminário Estadual de Educação do Campo foi realizado no ano seguinte e o III em 2007, e no mesmo ano o I Seminário Estadual de Juventude do Campo. No âmbito governamental, em Benevides - Pa, no ano de 2008 foi realizado pela Secretaria Estadual de Educação o Seminário para Definição da Política de Educação do Campo da Rede pública estadual de Ensino. (Santos, 2021, p. 91)

Em 2024, parte desta demanda é reafirmada durante a realização anual do Seminário Combate ao fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombola, no qual denuncia a existência de um movimento de paralisação, fechamento e diminuição de escolas públicas em atividade no campo brasileiro, as consequências provocadas aos estudantes e comunidades camponesas, bem como as resistências empreendidas por movimentos sociais e comunidades camponesas, e as possibilidades superadoras deste cenário¹³.

¹³ Organizado pelo Fórum Paraense e os Fóruns Regionais e Municipais de Educação do Campo, em aliança com os Movimentos e Organizações Sociais e Sindicais do Campo, Águas e Florestas, o Núcleo Agrário do Ministério Público do Estado do Pará, o Núcleo das Defensorias Públicas Agrárias da Estado do Pará e a Comissão de Direito à Educação da OAB Pará, o O VII Seminário Combate ao fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas, ocorreu dia 6 de junho de 2024, Campus de Castanhal da UFPA - Ginásio de Esportes.

Segundo dados disponibilizados pelo Grupo de estudo e pesquisa GEPERUAZ (FPEC, CE do INEP, 2023) no estado do Pará 8.776 escolas foram fechadas – 7.242 rurais e 1.534 urbanas, entre 2000 e 2023¹⁴. Podemos verificar esta dinâmica no Tabela 1 - disposta abaixo, na qual identifica este movimento no ano letivo de 2024 através dos dados disponibilizados pelo censo escolar do INEP.

Tabela 1 – Situação das escolas dos territórios rurais paraenses (ativas, paralisadas e extintas), Censo Escolar, 2024.

Mesoregião	Escolas Ativas	Escolas Paralisadas	Escolas Extintas	Total de Escolas
Baixo Amazonas	1195	180	7	1382
Marajó	1082	145	0	1227
Região metropolitana de Belém	306	54	0	360
Nordeste Paraense	2622	322	27	2971
Sudeste Paraense	824	258	5	1087
Sudoeste Paraense	721	117	3	841
Total Geral	6750	1076	42	7868

Fonte: Inep | Censo Escolar.
Organização: Valéria Briosso Tavares (2026).

Observa-se que, embora o censo escolar de 2024 demonstre que a maioria das escolas esteja em atividade e que o número de escolas extintas tenha obtido uma redução considerável (42 escolas extintas) em comparação com 2023 (255 escolas extintas), o aumento no número de unidades paralisadas é significativo em todas as mesorregiões, especialmente em áreas

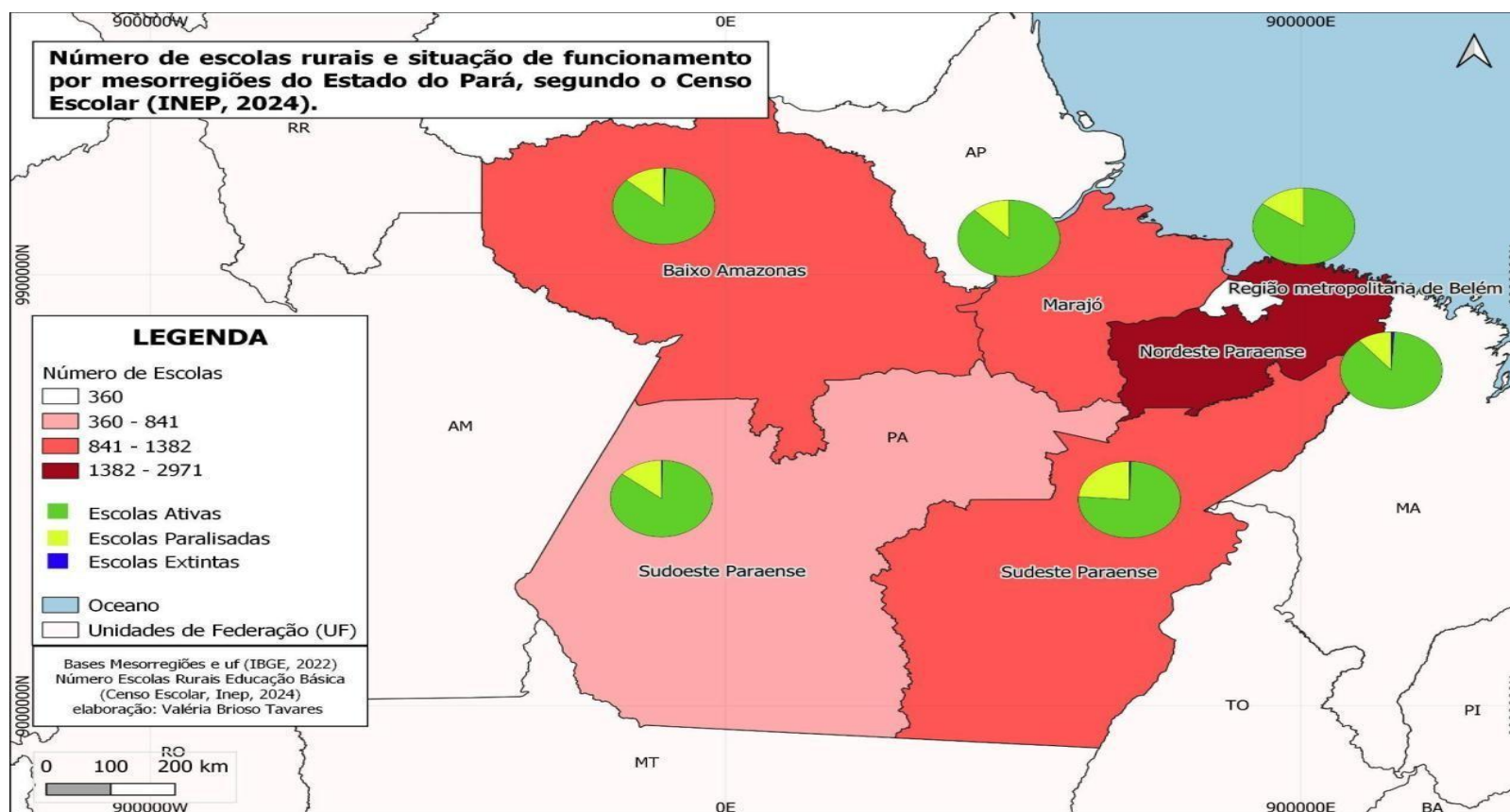
¹⁴ GEPERUAZ – FPEC, Censo Escolar do INEP, 2023 apud VII Seminário Estadual de Combate ao fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas (Minuta). 06 jun. 2024. Disponível em: <https://sumauma.com/wp-content/uploads/2025/02/Fechamento-escolas.pdf>. Acesso em: 25 abril. 2025.

territorialmente extensas, totalizando 1076 escolas paralisadas de um total de 7868 escolas rurais, em um indicativo da precariedade estrutural e logística na manutenção da oferta educacional no campo.

Os dados do Censo Escolar permitem uma compreensão mais ampla da oferta educacional no território paraense, evidenciando forte concentração de escolas rurais nas mesorregiões do Nordeste Paraense, Sudeste Paraense, Baixo Amazonas e Marajó, sendo o Nordeste Paraense a região que concentra o maior número de unidades escolares. Em contrapartida, o Sudoeste Paraense e a Região Metropolitana de Belém apresentam menor número absoluto de escolas.

É possível observar no mapa da Figura 9 a distribuição das unidades escolares que acompanha, em grande medida, a própria dinâmica de expansão do agronegócio e do capital minerador no território paraense. O avanço da fronteira agrícola no Sudoeste e no Sudeste Paraense revela um intenso processo de espoliação e reorganização territorial orientado pela lógica do agronegócio, impactando diretamente as populações do campo e a permanência das escolas nesses territórios. Enquanto isso, regiões marcadas por forte presença de comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e camponesas mantêm uma maior concentração de escolas vinculadas às dinâmicas territoriais e socioculturais amazônicas.

Figura 9 - Mapa da situação escolar no território rural paraense a partir do exame dos Microdados dos Censos Escolares da Educação Básica 2024 (Inep/MEC).

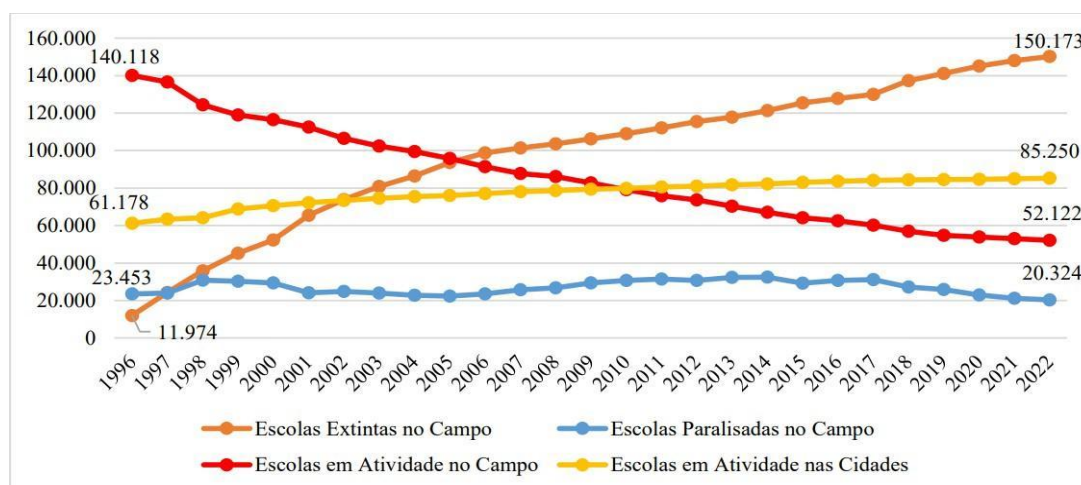


Elaboração: Valéria Brioso Tavares (2025).

Essa configuração reflete, igualmente, o caráter diverso do próprio território do campo paraense, representando a necessidade de identificar essas escolas como instituições que compõem o campo em sua diversidade ribeirinha, quilombola, indígena e campesina-assentada. Isso porque a classificação “rural”, pela qual essas escolas são frequentemente identificadas, por vezes limita sua compreensão e descaracteriza sua importância enquanto pilares da territorialização do processo educativo. Tal condição favorece sua não inclusão no âmbito das políticas e legislações específicas da Educação do Campo, da Educação Quilombola e da Educação Indígena, deixando essas instituições à mercê de políticas de nucleação, paralisação e fechamento escolar.

Em relação a esta dinâmica de fechamento e paralisação de escolas do campo, o autor Jânio Santos em sua tese intitulada “Disputa de projetos no campo brasileiro: A política de fechamento de escolas no campo Piauiense como parte da ofensiva burguesa para o avanço do capital (1996-2022)”, de 2024, identifica um movimento sistemático de paralisação, fechamento e diminuição de escolas em atividade no campo brasileiro, evidenciando os limites das políticas educacionais na garantia do direito à educação com equidade territorial no âmbito de uma conjuntura nacional - este movimento é apresentado no gráfico da Figura 10.

Figura 10 - Gráfico da soma total de escolas extintas no campo e variação do número de escolas paralisadas e em atividade por localização - Educação Básica - Brasil - 1996/2022.



Fonte: Microdados do Censo Escolar 1996/2022 - Inep/MEC.
Elaborado por Jânio Ribeiro dos Santos (2022).

Estudos como os de Santos (2024) revelam o desmantelamento do projeto camponês, especialmente por meio da negação e/ou negligência de políticas públicas voltadas à democratização do acesso à terra e à oferta da educação escolar, fundamentais aos camponeses. Tal contexto explicita uma relação de causalidade mediada entre a gestão das políticas educacionais destinadas às escolas do campo e a intencionalidade de avanço do projeto de desenvolvimento capitalista, em detrimento da Educação do Campo.

Para o autor este movimento é denominado como tríplice ofensiva burguesa às escolas em atividade nesse meio, no qual verifica-se:

(...) que, na contramão das conquistas educacionais resultantes do protagonismo da luta social organizada pela classe trabalhadora camponesa em torno da constituição e consolidação da Educação no e do Campo como uma política de Estado, vêm ocorrendo de forma simultânea e interrelacionada dois movimentos: um sistemático e intensivo de paralisação, fechamento e diminuição de escolas públicas da Educação Básica em “atividade no campo” e, em contrapartida, um de aumento de escolas em atividade nas cidades brasileiras (Santos, 2024, p. 203).

Ao avançar na análise da motivação desse movimento sistemático, observa-se a correlação entre dois fatores que se sobrepõem: o primeiro refere-se à transferência de estudantes para essas escolas urbanas em decorrência do esvaziamento do campo e lógicas quantitativas de gestão, entendido como um processo contínuo no contexto brasileiro, resultante da expropriação dos camponeses dos meios e das condições necessárias à manutenção de sua existência, com destaque para o acesso à terra e à educação escolar. Como consequência desse processo, verifica-se o deslocamento de estudantes do meio rural para estabelecimentos de ensino urbanos, mediado por políticas de nucleação escolar e de transporte escolar extracampo (Santos, 2024).

Quando analisamos o processo de efetivação da política de Educação do Campo a partir da discussão territorial, a análise deste cenário implica em assumir o campo da educação como um território em disputa, em que ocorre:

“(...) a condensação das lutas que caracterizam a sociedade de classes, as políticas públicas por ele conduzidas deixam transparecer as disputas por diferentes projetos de sociedade e, conseqüentemente, são atravessadas por contradições e oposições próprias do período histórico em que são executadas” (Hage; Araujo; Cruz, 2016, p. 14).

Desse modo, a política de Educação do Campo explicita as contradições próprias das

relações socioterritoriais, nas quais se manifestam processos contínuos de territorialização e desterritorialização. Esses processos geográficos possuem caráter multidimensional, sendo atravessados por relações solidariedade e conflitualidade, liberdade e dominação, expropriação e resistência, que se expressam por meio de ações, relações e práticas materializadas tanto em dimensões materiais quanto imateriais (Fernandes, 2006).

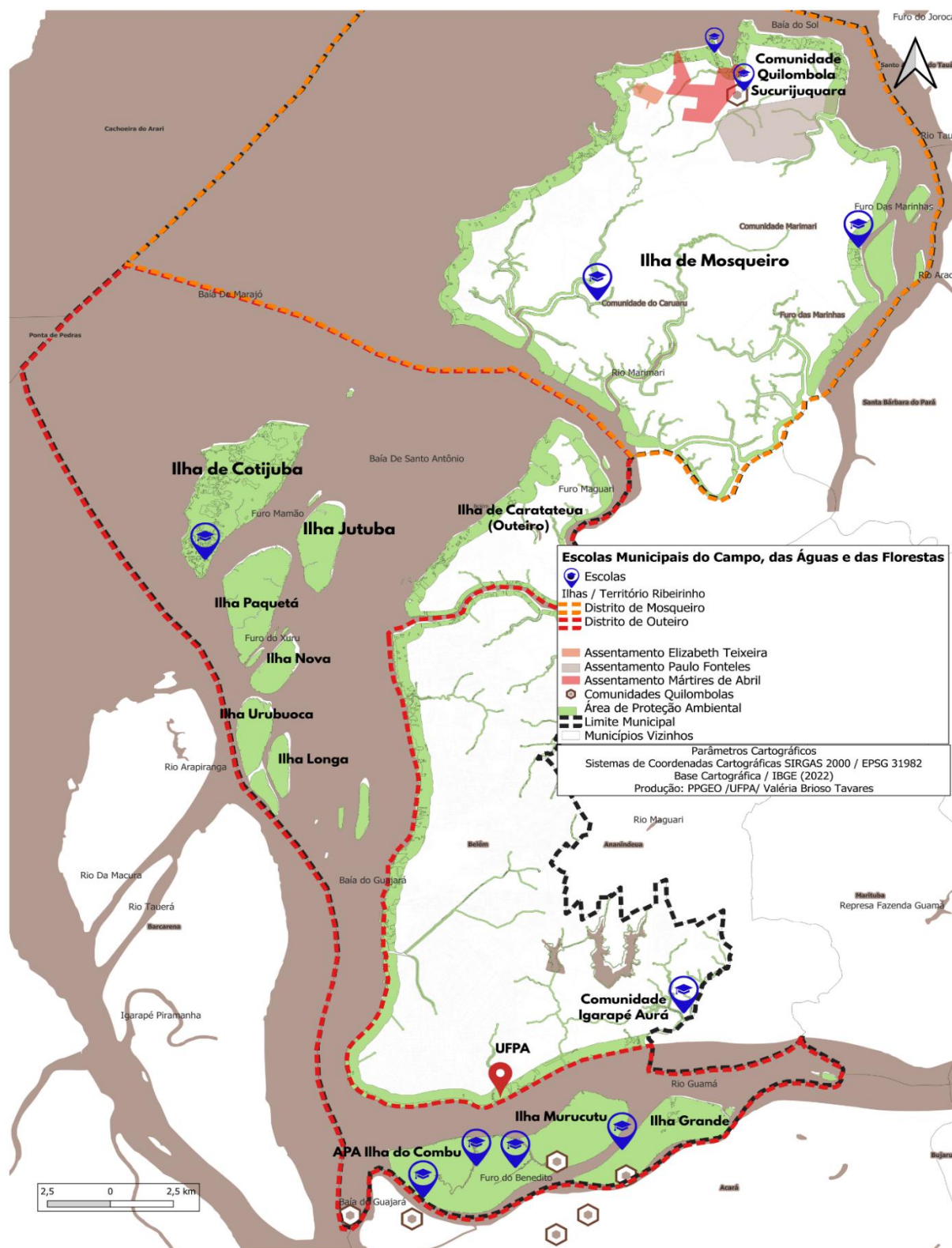
É a partir dessa escala macroanalítica que, no tópico seguinte, buscaremos compreender a contextualização desses processos e suas manifestações na escala da política municipal, com especial atenção ao território das ilhas do município de Belém.

2.2 A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E AS ESCOLAS DAS ILHAS SUL DE BELÉM

Segundo Silva (2024), a maioria das escolas das ilhas de Belém começaram a funcionar inicialmente apenas como escolas de leitura e escrita por meio de iniciativa dos moradores locais, com origens no início do século XXI. Conhecidas por escolas municipais das ilhas, essas instituições foram, ao longo do tempo, sendo oficialmente reconhecidas como Escolas Municipais de Educação do Campo, denominação na qual a maioria foi registrada no banco de dados do Inep.

O mapa (Figura 11) a seguir apresenta a territorialização atual das escolas que compõem a rede municipal de educação nos territórios do campo, das águas e das florestas do município de Belém. Seguindo a organização distrital proposta pelo Plano Diretor de Belém (2008), essas unidades estão distribuídas nos Distritos de Mosqueiro e Outeiro, entre ramais e igarapés, abrangendo territórios de assentamentos, comunidades quilombolas e ribeirinhas.

Figura 11 - Localização das escolas municipais dos territórios do campo, das águas e das florestas de Belém/ Pa.



Produção cartográfica: Valéria Brioso Tavares (2025).

O processo de institucionalização dessas escolas tem como marco o ano de 2005, durante a gestão do então prefeito Duciomar Costa, quando se reconhece, no âmbito da administração municipal, a necessidade de direcionar a política educacional para a realidade das ilhas. Segundo Silva (2024)

Para que isso ocorresse, foi criado um Grupo Técnico Administrativo e um movimento inicial de visitas a esses espaços escolares. Orientado pela DIED¹⁵. O grupo teve como função realizar um diagnóstico inicial e sugerir proposições para o desenvolvimento da Educação nas ilhas de Belém em um período de 4 (quatro) anos. O acompanhamento e assessoramento pedagógico aconteceu causando grande impacto a equipe técnica. Os espaços eram edificações de palafitas antigas, construídos em precárias condições estruturais, não tinham água potável, energia elétrica, fossa séptica, entre outros materiais.

A partir dessas informações levantadas e constatadas pela equipe de assessoramento percebeu-se a urgência de iniciar a construção e reforma desses prédios escolares nas ilhas. No período de 2005 a 2012 foram construídas por meio da Gestão Municipal 4 (quatro) Unidades Pedagógicas ribeirinhas: 2 (duas) na Ilha de Cotijuba (Faveira e Flexeira); 1 (uma) na Ilha de Paquetá (Jamaci) e 1 (uma) na Ilha de Jutuba (Jutuba II). Nas Ilhas Sul foram criadas as UPs Nossa Senhora dos Navegantes, Santo Antônio e São Benedito. As UPs mais antigas passaram por reformas, manutenção e troca de móveis (Belém, 2011). (Silva, 2024, p. 48)

De acordo com a autora, essas transformações ocorreram a partir de duas perspectivas centrais: primeira refere-se ao aspecto estrutural, marcada pela mudança no olhar da gestão pública em relação à precariedade da infraestrutura escolar nas ilhas e a segunda diz respeito ao início dos debates sobre o processo educativo e o reconhecimento das especificidades sociais, culturais e econômicas das comunidades ribeirinhas. Em um panorama mais amplo, esse movimento pode ser compreendido como uma resposta aos primeiros marcos da Educação do Campo no âmbito da legislação brasileira, bem como às articulações iniciais do Movimento Paraense por uma Educação do Campo, que também se consolidaram nesse início do século XXI, que datam deste período.

A gestão dessas escolas passou a ser compartilhada entre a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de Educação (DIED) e a Fundação Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (FUNBOSQUE), fundação jurídica de direito público instituída pela Lei nº

¹⁵ Diretoria de Educação (DIED), setor da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) que tem como ação central o Assessoramento e Acompanhamento administrativo-pedagógico às Unidades Pedagógicas – UP's, Escolas e Unidades de Educação Infantil.

7.747/1995. A partir de 2012, esse arranjo resultou na adoção de propostas pedagógicas diferenciadas: “enquanto a FUNBOSQUE manteve como eixo norteador a prática pedagógica voltada à Educação Ambiental, às escolas das ilhas sob responsabilidade da DIED passaram a se constituir formalmente como Escolas do Campo” (Silva, 2024, p. 49).

É possível verificar essa distribuição no Relatório de Gestão da Prefeitura Municipal de 2013 no qual estabelece o quadro das escolas das ilhas administradas pela rede municipal (Figura 12).

Figura 12 - Trecho do Relatório com quadro de escolas da região insular no ano de 2013 da rede municipal.



Região Insular: ESCOLAS /ANEXOS	EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL		TOTAL
	Ed. Infantil	Fundamental	
EMEIF MAROJA NETO			
*Anexo Mari-Mari		9	9
EMEIF REMIGIO FERNANDEZ			
*Anexo Mª Clemildes	10	42	52
EMEIF EIDORFE MOREIRA			
*Anexo Faveira	88	396	484
*Anexo Flexeira	25	56	81
*Anexo Seringal	12	15	27
*Anexo Igarapé-jamaci	9	27	36
*Anexo Jutuba 1	0	0	0
*Anexo Jutuba 2	21	50	71
EMEIF SILVIO NASCIMENTO			
*Anexo COMBU	21	55	76
*Anexo Santo Antônio	19	51	70
*Anexo Nazaré	20	53	73
*Anexo São Benedito(EM Milton Monte)	33	89	122
*Anexo São José	16	50	66
TOTAL EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	274	893	1167

Fonte: Prefeitura Municipal de Belém. Relatório anual de Gestão, p. 121. 2013.

No trecho destacado na Figura 12, é possível perceber que grande parte das escolas das ilhas eram escolas “anexas” ou “UPs” (Unidade Pedagógica), sendo vinculadas a escolas mais próximas localizadas na zona urbana continental de Belém, como no caso a escola Emeif Marajoara Neto, em Mosqueiro, e a Escola Emeif Silvio Nascimento, no bairro da Condor. Este

aspecto merece atenção especial uma vez que as escolas anexas não detém autonomia administrativa, o que dificulta a transparência em relação ao acesso a informações importantes sobre a compreensão da realidade dessas unidades em portais como o censo escolar - informações como número de estudantes, infraestrutura, professores, etc.

Esse arranjo institucional permite compreender como a gestão municipal administra a organização das escolas localizadas nas ilhas, privilegiando sobretudo uma lógica quantitativa. Por serem unidades de menor porte e atenderem a um número reduzido de estudantes, essas escolas eram frequentemente vinculadas a escolas-núcleo urbanas mais próximas. Havendo, portanto, um deslocamento destas unidades para uma condição administrativa secundarizada, produzindo sua invisibilidade estatística e política, naturalizando processos de descontinuidade escolar e reforçando lógicas de racionalização administrativa alinhadas a perspectivas gerencialistas, em detrimento do direito à educação territorialmente referenciada.

Até meados de 2015 tinham-se registros de 1 escola sede (Emeif Milton Monte) e 8 Unidades Pedagógicas/Anexos localizadas nas ilhas, essa realidade passou a mudar nos registros do ano de 2021, revelando um processo histórico de desvencilhamento e independência pedagógica e administrativa muito recente e conquistado pelas escolas - quadro com o registro dessas mudança na Figura 13 e 14, abaixo:

Figura 13 - Quadro de escolas disposto no Relatório de Gestão anual municipal de 2015.

Quadro 2 - Unidades Educacionais atendidas com Educação do Campo

Localidade	Unidade Educacional
Ilha do Combu	EMEIEF Milton Monte
	UP Combu
	UP Santo Antônio
Ilha Grande	UP São José
	UP Nazaré
Comunidade da Várzea	UP Nossa Senhora dos Navegantes
Comunidade do Caruacu (ilhas Norte – Mosqueiro)	UP Maria Clemildes
Comunidade Castanhal do Mari Mari (ilhas Norte – Mosqueiro)	UP Mari Mari
Comunidade da Bacabeira (ilhas Norte – Mosqueiro)	UP Bacabeira

Fonte: SEMEC/2015.

Fonte: Prefeitura Municipal de Belém. Relatório anual de Gestão. 2015.

Figura 14 - Relação de escolas do campo disposto no Relatório de Gestão anual municipal de 2021.

Meta 1105.006	Ampliar de 32 para 38 novas salas em escolas do campo.
Situação	Parcialmente Alcançada
Justificativa: Entregue 2 salas EMEIF DE EDUC DO CAMPO MARIA CLEMILDES (DAOUT).	
Meta 1105.007	Construir 2 novas unidade no campo, passando de 5 para 7 unidades, um crescimento de 40% no atendimento.
Situação	Em Planejamento
Justificativa: Belém possui 07 (sete) escolas rurais: EMEI Cotijuba; EMEIF de Educ. do Campo Angelus Nascimento; EMEIF de Educ. do Campo Maria Clemildes; EMEIF de Educ. do Campo Maria Madalena Travassos; EMEIF de Educ. do Campo Milton Monte; EMEIF de Educ. do Campo Sebastiao Dos S Quaresma; Escola Casa Da Pesca. Segundo os microdados do Inep 2021, somente a ESCOLA CASA DA PESCA possui como forma de organização do ensino, a alternância regular de períodos de estudos (proposta pedagógica de formação por alternância com tempo-escola e tempo-comunidade). A EM São José, na ilha grande, está em fase de planejamento do projeto para escola no campo.	

Fonte: Prefeitura Municipal de Belém. Relatório anual de Gestão (2021).

Podemos verificar nestes documentos que entre 2013 e 2024, identifica-se o fechamento da unidade Mari Mari (DAMOS) e do anexo Nazaré (DAOUT), assim como a paralisação das atividades do anexo São José, que apenas em 2023 é reinaugurado como anexo da EMEIF Milton Monte (DAOUT). Contudo, tais processos de fechamento, paralisação e reconfiguração institucional não são explicitados nos documentos oficiais analisados, evidenciando uma lacuna deliberada no registro das decisões administrativas. Essa ausência de informação reforça a compreensão de que a configuração das escolas como “anexos” opera como um mecanismo de invisibilização dessas unidades no âmbito da gestão municipal, dificultando o monitoramento público, a produção de dados sistematizados e a análise crítica sobre as políticas de manutenção, desativação e reordenamento das escolas do campo nos territórios ribeirinhos.

Atualmente, as escolas administradas pela Secretaria Municipal de Educação no distrito Daout são: EMEIF de Educação do Campo Milton Monte (Furo São Benedito) e o seu anexo unidade Nossa Senhora dos Navegantes (Igarapé do Aurá), Emeif São José (Ilha Grande), Emeif de Educação do Campo Sebastião dos Santos Quaresma (Igarapé do Combú) e seu anexo unidade Santo Antônio (Igarapé do Piriquitaquara). E no distrito Damos: Emeif de Educação do Campo Maria Clemildes (comunidade do Caruaru) e seu anexo unidade Bacabeira

(comunidade Bacabeira), a Emeif de Educação do Campo Maria Madalena Travassos (bairro do Paraíso), Emeif Angelus Nascimento (comunidade quilombola de Sucurijuquara).

Estas escolas estão sob gestão da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), órgão responsável pelo planejamento, avaliação e supervisão das atividades educacionais da rede pública municipal, conforme estabelece a Lei nº 7.722/1994 (art. 9º, inciso I). Cabe destacar que a gestão educacional desenvolvida pela SEMEC se articula diretamente ao projeto político em vigor, sendo também influenciada pelas orientações das escalas estadual e nacional da política educacional, as quais, conforme discutido anteriormente, vêm se consolidando a partir de uma perspectiva neoliberal de gerenciamento.

O quadro 3 abaixo contextualiza os governos e os secretários de educação do período de 2013 a 2026, período marcado pela institucionalização destas escolas na bibliografia levantada até o momento atual, fase em que esta pesquisa foi desenvolvida.

Quadro 3 - Governos da Prefeitura Municipal de Belém e seus respectivos Secretários(os) Municipais de Educação.

Período	Prefeito	Secretários(as) de Educação	Documentos
2013–2020	Zenaldo Coutinho (PSDB)	Maria Do Perpétuo Socorro Coutinho (2013/2018/2019/2020) Marcelo Roberto Garcia Mazzoli (2017)	Relatório Anual de Gestão (2013 - 2014 - 2015 - 2016 -2017 - 2018 - 2019 - 2020) Relatório Anual De Gestão SEMEC – RAG 2020
2021–2024	Edmilson Rodrigues (PSOL)	Márcia Mariana Bittencourt Brito (2021- 2022) Araceli Lemos (2023-2024)	Relatório Anual de Gestão - 2021- 2024 Relatório Anual De Gestão SEMEC – RAG 2024
2025–2026	Igor Normando (MDB)	Patrick Tranjan (2025)	Sem relatórios disponibilizados até Janeiro/2026.

Fonte: Prefeitura de Belém. Portal da Transparência. Disponível em: <https://portaltransparencia.belem.pa.gov.br/dados-da-gestao/relatorio-anual-de-gestao/>.
Organização: Valéria Briosso Tavares (2026).

Para contextualização das ações referentes às escolas das ilhas, analisamos os documentos referente aos Relatórios de Gestão Anual (RGA) da Prefeitura de Belém disponibilizados no portal da transparência da Prefeitura Municipal de Belém de 2013 a 2024. Esses documentos tem o intuito de descrever e analisar as ações prioritárias e as metas anuais alcançadas por cada gestão.

O quadro síntese dos Relatórios Anuais de Gestão - RAG (2013–2024), disposto no Quadro 4, evidencia a descontinuidade no reconhecimento institucional da Educação do Campo/Educação Ribeirinha no município de Belém. Podemos verificar a utilização da terminologia “Educação do Campo”, “Escolas do Campo”, “Educação Ribeirinha” em um primeiro período de 2014 a 2015 e em um segundo período de 2021, 2022, 2023, 2024, no entanto nos anos de 2016 a 2020 não há menções a identidade e especificidades pedagógicas das escolas das ilhas, demarcando uma ausência de reconhecimento explícito da Educação do Campo nos documentos.

Quadro 4 - Quadro síntese referente às ações destinadas às escolas das ilhas dispostas nos Relatórios Anuais de Gestão (RAG) da Prefeitura Municipal de Belém de 2013-2024.

Ano	Utiliza o termo Educação do campo/ Educação Ribeirinha / Escolas do Campo?	Menciona projetos direcionados escolas das ilhas?	Menciona ação de Reformas, Ampliação, e melhorias de infraestrutura das escolas das Ilhas?	Formação específica de professores do campo, das águas e das florestas?	Construção de escolas no território do campo, das águas e das florestas?	Menciona ação de política de transporte referente ao atendimento das escolas das ilhas?	Menciona política pedagógica continuada direcionada às escolas de educação do campo?
2013	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
2014	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
2015	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
2016	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não
2017	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
2018	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
2019	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
2020	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

2021	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
2022	Sim	sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2023	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
2024	Sim	sim	Não	Não	Não	Sim	Não

Fonte: Prefeitura de Belém. Portal da Transparência. Disponível em: <https://portaltransparencia.belem.pa.gov.br/dados-da-gestao/relatorio-anual-de-gestao/>.
Organização: Valéria Briosso Tavares (2026).

Observa-se que, embora o termo Educação do Campo apareça em determinados anos nos documentos analisados, sua recorrência não se traduz na consolidação de ações pedagógicas e de gestão estruturantes, tampouco em políticas de longo alcance. Destaca-se a ausência de menções a ações continuadas voltadas à estruturação do financiamento da educação nas escolas do campo, assim como a inexistência de estratégias efetivas de inclusão da população do campo, das águas e das florestas como sujeitos de direito no planejamento educacional e formações continuadas para professores, coordenadores e diretores.

Em contraste, o tema com maior recorrência nos documentos no que se refere à gestão das escolas das ilhas está condicionado quase exclusivamente ao setor de transportes, sendo as dimensões logísticas — em especial o transporte escolar — o eixo mais constante ao longo de todo o período analisado. Tal centralidade revela uma tendência persistente de redução da Educação do Campo a um problema administrativo e territorial, esvaziando seu conteúdo político-pedagógico e desconsiderando sua dimensão formativa e emancipatória. Essa abordagem evidencia as contradições entre o marco normativo nacional e sua materialização no âmbito local, na medida em que a política educacional se limita à garantia do deslocamento físico dos estudantes, ao mesmo tempo em que negligencia a construção de um projeto educativo territorialmente referenciado, capaz de afirmar os modos de vida, os saberes e as territorialidades ribeirinhas.

Apesar de descontinuadas, é possível encontrar registros de importantes ações destacadas nos documentos analisados e nas bibliografias sobre as escolas do campo da rede municipal neste último período de onze anos, demarcando que a instituição da política de Educação do campo é marcada por um movimento contínuo, não linear. Destacamos que,

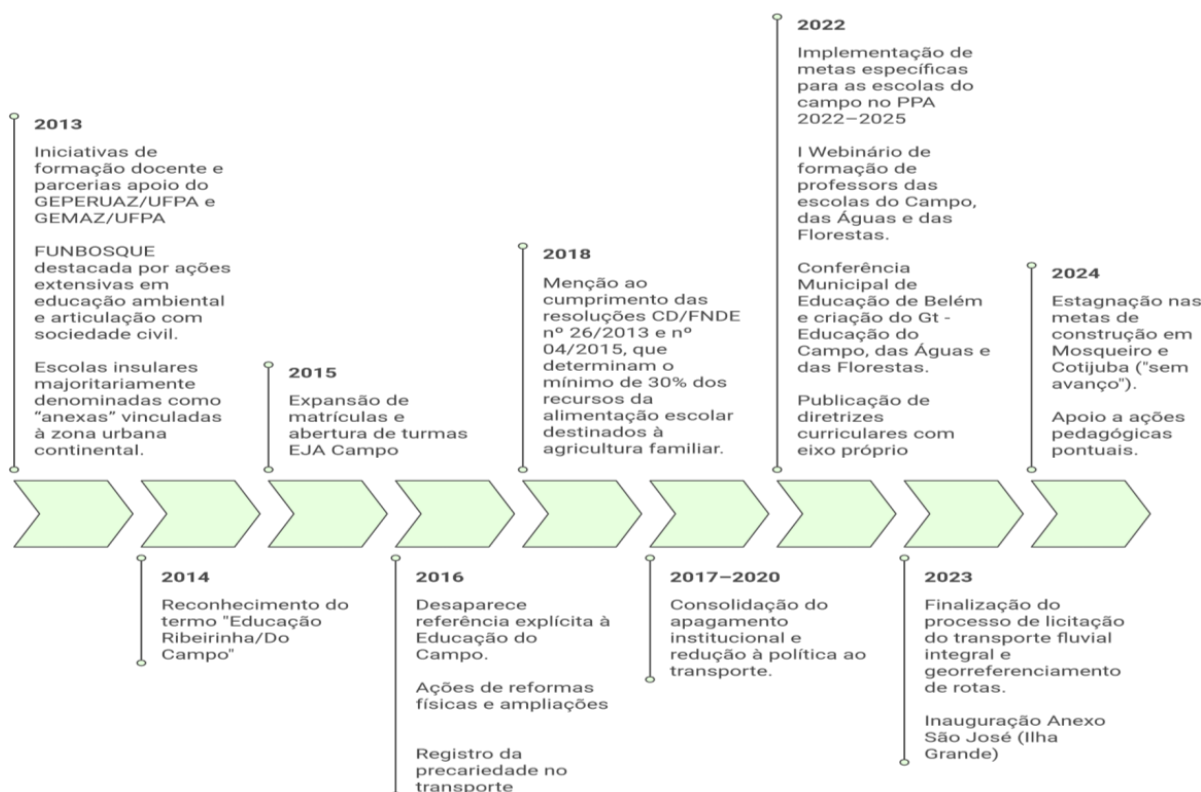
segundo Santos (2014) e Silva (2024), o processo de institucionalização ocorre na Secretaria de Educação com a criação da Coordenação de Educação do Campo (COEC), que em 2021 é reconfigurada passando a se chamar de Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (COECAF), por meio da portaria nº 1.639/2021 – GABS/SEMEC.

A existência de uma coordenadoria direcionada às escolas do campo, das águas e das florestas é responsável pelo avanço no que diz respeito às ações voltadas para estas escolas. A seguir destacamos algumas ações que apesar de pontuais demarcam a existência de um processo de constituição das identidades e diferenciações dessas escolas na rede municipal de educação, sintetizada na Figura 15, logo abaixo.

No período inicial (no primeiro mandato do Prefeito Zenaldo Coutinho de 2013–2015), observa-se um reconhecimento ainda incipiente dessas unidades, frequentemente denominadas como “escolas anexas”, vinculadas à zona urbana continental. Em 2013 há registros de ações de formação docente e parcerias com instituições vinculadas à Universidade Federal do Pará, além de iniciativas de educação ambiental articuladas pela FUNBOSQUE. Em 2014, o termo “Educação Ribeirinha/Do Campo” passa a ser mencionado de forma mais contextualizada embora as ações permaneçam concentradas, sobretudo, na garantia do transporte escolar fluvial. Em 2015, há indícios de ampliação da política com o aumento das matrículas e a abertura de turmas na modalidade EJA Campo.

Entretanto, entre 2016 e 2021, no segundo mandato de Coutinho, verifica-se um processo de apagamento institucional, caracterizado pela ausência de referências explícitas à Educação do Campo nos documentos e pela redução das escolas insulares a demandas predominantemente operacionais, como reformas estruturais pontuais e transporte escolar, não havendo menções a qualquer movimento da secretaria em torno da política de Educação do Campo.

Figura 15 – Sintetização das ações direcionadas às escolas das Ilhas nos Relatórios Anuais de Gestão Municipal de 2013 a 2024.



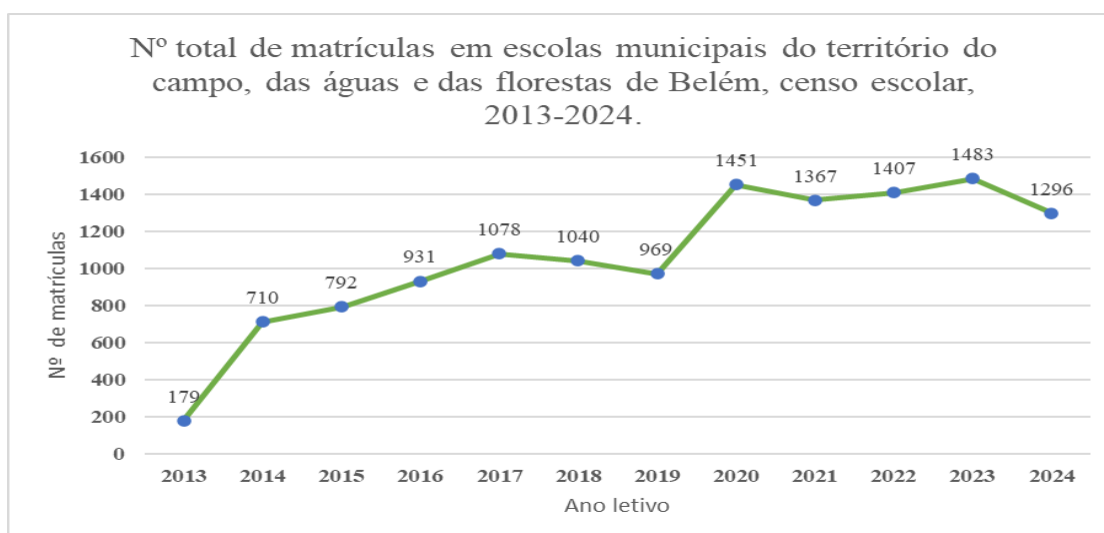
Fonte: Prefeitura de Belém. Portal da Transparência. Disponível em: <https://portaltransparencia.belem.pa.gov.br/dados-da-gestao/relatorio-anual-de-gestao/>.
Organização: Valéria Briosso Tavares (2026).

Apenas em 2022, constata-se uma retomada mais consistente sobre a gestão destas escolas, na gestão do Prefeito Edmilson Rodrigues, com a implementação de metas específicas no Plano Plurianual (2022–2025), a criação de espaços de articulação como o GT de Educação do Campo, das Águas e das Florestas no Fórum Municipal de Educação de 2022, a realização de eventos formativos e culturais e a publicação de diretrizes curriculares que incorporam esse eixo territorial. Em 2023, destacam-se avanços no transporte fluvial e a inauguração da Escola São José, um marco para a oferta da etapa de ensino fundamental anos finais nas ilhas sul. Todavia, em 2024, embora persistam projetos e ações promovidas pela COECAF, as metas de construção de novas escolas em Mosqueiro e Cotijuba são caracterizadas como “sem avanço”, revelando limites na efetivação estrutural da política.

Ao analisarmos os dados das escolas do campo de municípios, é possível estabelecer

algumas correlações com desenvolvimento da gestão das políticas públicas nesses territórios e as mudanças recentes em torno da política de Educação do Campo. Como podemos verificar nos gráficos abaixo:

Figura 16 – Gráfico com a série temporal número de matrícula total das escolas do território rural de Belém, de 2013 a 2024, segundo o censo escolar.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep | Censo Escolar.

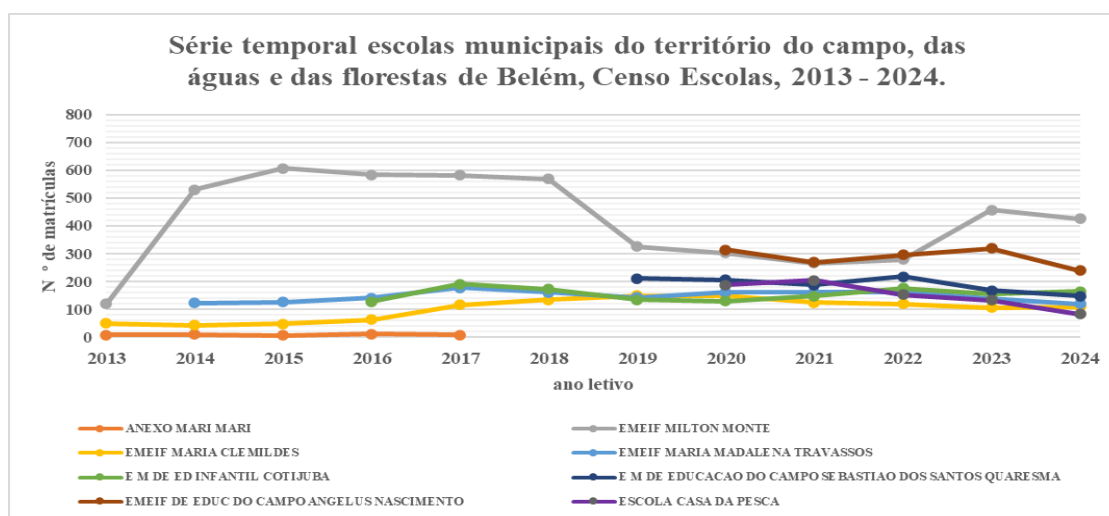
Elaboração: Valéria Briosso Tavares (2026).

Ao analisar os documentos e os dados dos gráficos temporais, verificamos um aumento significativo no número de escolas sedes nos territórios evidenciando importantes transformações na dinâmica da oferta e da demanda educacional nesses territórios - sendo cadastradas a partir de 2014 a Emeif Maria Madalena Travassos (DAMOS), em 2016 a Emei Cotijuba, em 2019 a Emeif Sebastião dos Santos Quaresma e em 2020 a Emeif Angelus Nascimento e a Escola da Pesca. O período analisado revela variações significativas tanto no volume total de matrículas quanto no comportamento individual das unidades escolares, indicando processos de expansão, retração e redistribuição da rede municipal de Educação.

A análise desagregada por unidade escolar na Figura 17 evidencia comportamentos heterogêneos. Escolas como a EMEIF Milton Monte e a EMEIF Maria Madalena Travassos apresentam, ao longo do período, os maiores volumes de matrículas, com crescimento gradual até 2018, seguido de queda nos anos posteriores e oscilações no período recente. Esse padrão

indica que, embora essas unidades exerçam papel de centralidade no território, também foram impactadas pelos processos de redistribuição de matrículas decorrentes do cadastramento e da reorganização administrativa de outras unidades escolares.

Figura 17 – Gráfico da série temporal de escolas municipais do território rural de Belém de 2013 a 2014.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep | Censo Escolar.

Elaboração: Valéria Briosso Tavares (2026).

Esse movimento pode ser observado de forma mais evidente no caso das escolas localizadas nas ilhas ao sul de Belém. Em 2013, encontrava-se cadastrada no INEP apenas a EMEIF Milton Monte como escola sede, vinculada a cinco anexos: UP Combu, UP Santo Antônio, UP Nossa Senhora dos Navegantes, UP Nazaré e UP São José.

A partir de 2016, esse cenário se altera com o cadastramento da EMEIF de Educação do Campo Sebastião dos Santos Quaresma como nova escola sede, incorporando o Anexo Santo Antônio, ambos na Ilha do Combú. Nos próximos anos essa unidade destaca-se por apresentar crescimento significativo no número de matrículas entre 2019 e 2022, alcançando seu pico neste intervalo, o que reforça a hipótese de redistribuição institucional da demanda educacional no território.

No que se refere ao comportamento agregado das matrículas, observa-se um crescimento expressivo entre 2013 e 2017, quando o número total de estudantes passou de 179

para 1.078 matrículas, atingindo um primeiro patamar elevado. Entre 2018 e 2019, o quantitativo apresenta leve retração, reduzindo-se para 969 matrículas, o que sinaliza um momento de inflexão na trajetória de crescimento, o que podemos relacionar com o contexto do período de redução da gestão em torno das escolas do campo nos documentos de gestão municipal no segundo mandato do prefeito Zenaldo Coutinho (PSDB).

Em contrapartida, a partir de 2020 registra-se novo aumento significativo, com o total de matrículas alcançando 1.451 estudantes, seguido de oscilações moderadas até 2023, ano em que se observa o pico da série (1.483 matrículas) acompanhando o avanço nas políticas voltadas às escolas do campo, do governo posterior.

Os dados disponibilizados pelo Censo Escolar indicam que a demanda pelas escolas municipais nos territórios do campo, das águas e das florestas apresenta uma tendência de crescimento, que se fortalece à medida que a política de Educação do Campo se consolida. Esse movimento reforça a importância da efetivação da oferta de educação básica nesses territórios, que têm demandas demográficas historicamente marcadas por formas diferenciadas e desiguais de acesso aos serviços básicos, reforçadas a partir de lógicas urbanas, que compreendem a oferta a partir de uma análise quantitativa.

De maneira geral, o movimento descrito materializa a efetivação da política pública de Educação do Campo, no qual:

(...) a identidade das Escolas de Educação do Campo de Belém vem se instituindo a quase duas décadas, que os dez primeiros anos estavam mais voltadas para questões estruturais com a intenção de tirar escolas ribeirinhas esquecidas do anonimato. Enquanto a última década, caracterizou-se pela transformação legal dessas escolas em Escolas do Campo, das águas e das florestas. Essas escolas, na atualidade, estão em constante movimento para que seus projetos pedagógicos estejam inseridos ao cotidiano e realidade de cada comunidade escolar. (Silva, 2024, p.60)

Podemos perceber que o movimento em torno da gestão municipal das escolas do campo, das águas e das florestas constitui um processo profundamente contemporâneo, historicamente marcado por alternâncias entre reconhecimento, silenciamento e retomada. Em meio a séculos de ocupação dos territórios insulares por populações ribeirinhas, quilombolas e camponesas, a atenção da gestão municipal às especificidades dessas comunidades ocorre de maneira relativamente recente, tendo como pano de fundo o arcabouço de direitos conquistados pelas lutas da Educação do Campo, bem como a resistência cotidiana das escolas e de seus

profissionais que (re)existem nesses territórios.

Esse percurso evidencia tensões permanentes entre a institucionalização normativa da política educacional e os projetos políticos efetivamente assumidos pelas diferentes gestões de governo. Observa-se, nesse sentido, uma continuidade em relação ao que Santos (2014) já apontava ao analisar a política municipal no período de 2005 a 2012 caracterizada por uma: “(...) forte dependência da vontade política dos gestores, associada à baixa participação popular nos processos de formulação, implementação e gestão dessas iniciativas, bem como à inexistência de mecanismos normativos e institucionais capazes de garantir sua continuidade, estabilidade e efetiva institucionalização no âmbito da política municipal de Educação do Campo”.

Por outro lado, é importante destacar, ainda, que a análise documental evidencia a consistência e a centralidade das políticas de avaliação em larga escala como principal instrumento de regulação externa da educação básica. A partir da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo INEP/MEC, em 2005, e da consolidação da Prova Brasil, essas métricas passam a orientar de forma sistemática a gestão municipal no que se refere à organização escolar, à condução do trabalho pedagógico e à definição dos investimentos educacionais, operando como mecanismos indutores de políticas, impondo às escolas a redefinição de prioridades, conteúdos curriculares e calendários escolares em função das exigências dos indicadores de desempenho.

Neste viés, Girotto (2018) aponta que “(...) a concepção da escola como instituição simples, capaz de ser controlada e gerenciada a partir de uma lógica de gestão por e para resultados na qual, professores e alunos, são definidos como indiferenciados, sujeitos às ações que pouco compreendem porque pouco participaram de sua construção” (Girotto, 2018, p.17), tal lógica é reiterada como objetivo central em todos os planos analisados, incorporando as escolas do campo a um modelo avaliativo homogêneo e padronizado a partir da ótica do neoliberal, desconsiderando suas especificidades territoriais, socioculturais e pedagógicas, e reforçando processos de subordinação da Educação do Campo às racionalidades gerencialistas que orientam a política educacional contemporânea.

No próximo capítulo, visando compreender as dinâmicas e as dimensões do processo de efetivação da Política de Educação do Campo no território da escola, nos voltamos a campo a

partir da vivência da escola Santo Antônio, na comunidade do Piriquitaquara.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: TERRITÓRIOS E PARADIGMAS EM DISPUTA.

"Cada lugar é, à sua maneira, o mundo" (Milton Santos. 2006, p. 213)

Este capítulo tem como objetivo situar o leitor quanto à caracterização do território das ilhas do município de Belém, considerando a realidade empírica que fundamenta o recorte da pesquisa: a Ilha do Combú. Nesse momento, o estudo se aprofunda no contexto territorial investigado, buscando compreender a relação ilhas-cidade no contexto da metrópole belenense e de como essa concepção orienta — e, por vezes, tensiona — a formulação e a efetivação das políticas públicas educacionais direcionadas às populações ribeirinhas a partir da reflexão sobre o processo de efetivação do projeto educacional vivenciado na Escola Anexo Santo Antônio, na Ilha do Combú.

3.1 O TERRITÓRIO DAS ILHAS EM PERSPECTIVA: A ILHA DO COMBÚ EM BELÉM/ PA.

Belém localiza-se na típica região estuarina, conformada pelo Estuário Guajará, que integra o Golfão Marajoara, cujo ambiente fluvial é formado na confluência dos rios Pará, Tocantins, Acará e Guamá. Constitui-se de uma parte continental e de uma região insular separada por rios, furos, igarapés e canais de maré — possuindo 505 km² de área, sendo 34,6% do território formado pela região continental e 65,4% correspondendo ao conjunto de 39 ilhas, verifica-se na Figura 19.

Em uma perspectiva histórico-espacial, as ilhas de Belém configuram-se como territórios em permanente disputa. Segundo Dergan (2006), desde a fundação da cidade, em 1616, sob a gestão da Coroa Portuguesa e orientada por um projeto político mercantilista as ilhas que circundam Belém passaram a ser historicamente representadas como espaços abandonados e à margem da civilidade, embora rios como Guamá, Acará e Moju fossem considerados estratégicos para o progresso econômico pela administração colonial, as populações indígenas, negras e ribeirinhas que em suas margens habitavam — sustentadas por práticas de pesca, agricultura e extrativismo — tiveram seus modos de vida desqualificados à luz do ideário moderno, associados ao “excesso” de natureza, à vadiagem e ao atraso.

Como parte do processo inicial de desterritorialização das etnias indígenas que

habitavam a região — como Tupinambás, Parauassú, Guamiaba e Capim —, as quais, juntamente com os grupos de pessoas de origem africana traficados, foram submetidas à escravidão e a condições desumanas, em um movimento que gerou tensões, revoltas e estratégias de fuga destas populações para o entorno urbano e o interior da floresta, sendo as ilhas espaços centrais de refúgio e resistência, no século XIX, mais especificamente entre os anos de 1835 e 1840, durante o período da Revolta Cabana (Trindade Júnior, 2020).

No final do século XIX e início do século XX, com a expansão da extração e exportação da borracha (1850–1920), as ilhas do entorno da cidade de Belém são condicionadas ao abastecimento urbano, havendo a intensificação das políticas de migração e instalação de empresas estrangeiras ancoradas pela economia da borracha. Neste período, o povoamento de ilhas foi impulsionado em maior escala nas ilhas de Caratateua (Outeiro), Mosqueiro, Cotijuba e Onças, enquanto ilhas menores, como Combu e Grande, foram ocupadas sobretudo por migrantes nordestinos excluídos dos projetos oficiais de exploração do látex. Esses territórios assumiram funções diversas — entre “espaços de lazer, veraneio, produção agrícola e extrativa, mas também de controle social, abrigando instituições como reformatórios e prisões — reforçando sua condição ambígua no projeto urbano- industrial” (Trindade Jr; Rodrigues, 2020, p.8).

Tais representações iniciais contribuíram para a consolidação de dicotomias estruturantes — natureza e civilização, rural e urbano, moderno e tradicional — que passaram a orientar as políticas de planejamento e uso do solo em Belém. Ancoradas no domínio da urbanização, as áreas centrais foram tomadas como referência de modernização, enquanto ilhas, baixadas e periferias, historicamente associadas aos grupos populares e à relação com as águas, passaram a concentrar exclusão social, restrições de mobilidade e maior vulnerabilidade socioambiental (Dergan, 2006).

A partir da década de 1960 a partir da política de metropolização¹⁶ Belenense, a cidade e a sua relação com o urbano e com os territórios dos camponeses passaram a ser condicionados a incorporação desigual da Amazônia à divisão territorial do trabalho e a globalização. Esse

¹⁶ Para Roberto Monte-Mor (1998) a área metropolitana é a expressão do avanço da urbanização extensiva “que se estende para além das cidades em redes que penetram virtualmente todos os espaços regionais integrando-os em malhas mundiais”, representando a forma sócio-espacial dominante que marca a sociedade capitalista de Estado.

processo produziu uma configuração urbana marcada pelo “acúmulo de tempos” e pela convivência conflituosa e solidária de distintos modos de vida, característicos das cidades amazônicas. (Trindade Júnior, 2016) (Rodrigues; Filho; Neto, 2018).

Em Belém, este processo se deu em meio a implantação do projeto desenvolvimentista por parte dos governos militares, com grande incentivo à exploração florestal e grandes concessões dos territórios ilhas de Belém e adjacências a empresários do ramo, que se espalharam pelo estuário amazônico obtendo a posse de títulos reconhecidos em cartório mesmo havendo entre as terras de marinha a ocupação anterior de inúmeras famílias ribeirinhas e quilombolas que historicamente fizeram das margens dos rios sua morada, instaurando nestes territórios um cenário de conflitos fundiários e insegurança em relação a propriedade da terra, que se perpetua até os dias atuais (Gonçalves, etc al, 2016).

No que se diz respeito às ilhas Trindade Júnior (2020) evidencia que inicialmente o processo de metropolização:

(...) repercutiu com a criação de áreas de proteção ambiental, devido principalmente às tendências ambientalistas internacionais; estabelecimento de alguma infraestrutura urbana, fruto de demandas da população local ou de movimentos organizados; e a construção e expansão de vias para facilitar o acesso (MIRANDA, 2015). Se nas ilhas do Norte, como Mosqueiro e Caratateua (Outeiro), integradas ao restante do espaço metropolitano por intermédio de pontes, prevaleceram atividades de lazer e de segunda residência, em outras, como as da parte sul, a exemplo de Combu e Grande, conectadas por barcos, canoas e lanchas, perduraram práticas tradicionais de extrativismo e atividades de subsistência baseadas nos cultivos de alimentos, como milho, feijão, arroz e legumes (RODRIGUES, 2006). (TRINDADE JÚNIOR; Rodrigues, 2020, p. 9)

Essa configuração de ilhas divididas a partir da sua integração ao contexto da Belém urbana é incorporada na lei nº 8655, de 30 de julho de 2008, que dispõe sobre o plano diretor do município de Belém e outras providências. De acordo com o plano diretor no município as zonas denominadas de Macrozona do Ambiente Urbano (MZAU) e Macrozona do Ambiente Natural (MZAN) estão localizadas nos distritos de Mosqueiro (DAMOS) e distrito de Outeiro (DAOUT) - com a costa oeste das ilhas de Mosqueiro e Cotijuba caracterizadas como ambientes urbanos, enquanto o restante destas ilhas e as ilhas ao sul de Belém são caracterizadas como ambiente natural.

Essa caracterização se dá a partir da definição de zonas de ambientes naturais, estas zonas no documento são consideradas:

(...) pela presença de cursos e corpos d'água estruturadores das bacias hidrográficas do Município, áreas de preservação permanente, ecossistemas preservados, áreas e prédios de interesse à preservação histórico, arqueológico e cultural, assentamentos habitacionais e ocupações informais. (Belém, 2008. Art 96, SUBSEÇÃO II, p. 51)

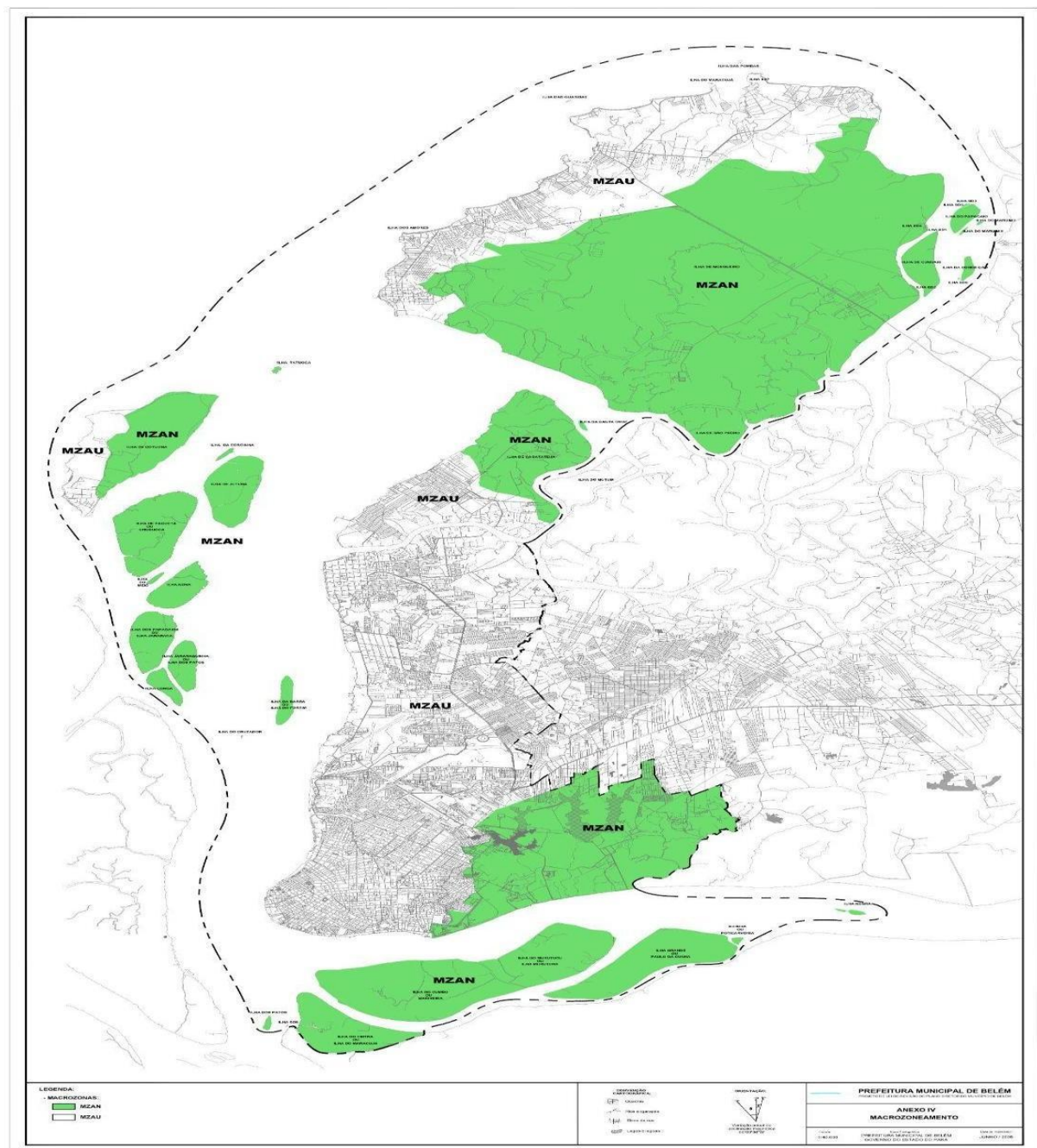
A configuração anteriormente descrita evidencia a forma como o território do município é concebido e representado pela gestão governamental, como podemos verificar no mapa apresentado na Figura 19 (página 91). Tal conformação territorial mostra-se, em grande medida, subdimensionada no âmbito das políticas públicas, ao reproduzir uma interpretação simplificada das dinâmicas socioespaciais que caracterizam esses territórios. Essa perspectiva produz implicações significativas, sobretudo ao promover a homogeneização de realidades territoriais distintas existentes nas ilhas, gerando distorções nos instrumentos de regulação do uso e ocupação do solo. Além disso, dificulta uma leitura sistêmica do território e a compreensão dos processos responsáveis pelos impactos socioambientais, especialmente em decorrência da fragmentação dos interesses sociais (FADESP, 2024).

Esse processo contribui para a invisibilização das relações territoriais construídas historicamente por diferentes sujeitos do campo que habitam e produzem esses espaços, como camponeses, ribeirinhos, assentados e comunidades quilombolas. Ainda que o documento mencione a presença de populações ribeirinhas, a abordagem adotada permanece limitada, não incorporando de maneira efetiva as demandas, necessidades e vozes desses sujeitos na construção das diretrizes territoriais é possível verificar a redução desses territórios a uma dimensão predominantemente natural ou paisagística, assim as políticas territoriais acabam por desconsiderar as condições materiais de existência dessas populações, suas formas de organização social, suas práticas produtivas e seus modos de vida, bem como suas realizações históricas, sociais e culturais.

Nesse sentido, a concepção de rural ou natural presente ao longo do Plano Diretor evidencia como a própria construção da categoria “natural” é complexa e, em certa medida, culturalmente condicionada (Lourenço, 2019). Vinculada a uma perspectiva histórica que coloca o urbano como referência central na organização do território, a política territorial de Belém tende a reforçar uma lógica de monopólio do espaço pelo urbano. A intencionalidade presente no discurso oficial passa a operar a partir de uma visão predominantemente antropocêntrica e urbanocentrada, na qual a natureza é concebida como objeto de controle e

manipulação, sendo reduzida a um recurso a ser explorado em função das demandas de desenvolvimento da cidade.

Figura 19 - Mapa do Macrozoneamento do Plano Diretor de 2008.



Fonte: Prefeitura Municipal de Belém / Governo do Estado do Pará (2018).
Elaboração: Prefeitura Municipal de Belém.

Rodrigues (2024) aponta como os processos de produção capitalista da natureza envolvem práticas de capitalização e mercadificação de seus usos a partir de diferentes formas de relação com o ambiente natural definidas pelo mundo da mercadoria, pelo valor de troca, pelo consumo e pelos interesses privados em detrimento dos usos coletivos. A autora aponta que na sociedade capitalista contemporânea:

(...) não é mais cabível pensar os ambientes repletos de componentes naturais como espaços invioláveis, mas, sim, enquanto socialmente produzidos, onde interesses – como o desempenhado pela propriedade privada e pelos mecanismos de controle do espaço, tais como termos de concessão de uso da terra, compra e posse ilegal de terrenos, mercadificação e comercialização dos recursos do solo e da água, parcerias público-privadas, criação de unidades de conservação da natureza etc. – ganham destaque como fundamentos para a generalização da mercadoria. (Rodrigues, 2024, p. 69)

Esse discurso se apresenta como homogêneo, como a ideia central e única de desenvolvimento, justificando a administração pública dos territórios ribeirinhos do município, criando mecanismos de controle e uso do território, em um processo que David Harvey (2005) qualifica como acumulação por espoliação, no qual em um exame mais detido da descrição que Marx faz da acumulação primitiva é elencado como a:

(...) mercadificação e a privatização da terra e a expulsão violenta de populações camponesas; a conversão de várias formas de direitos de propriedade (comum, coletiva, do Estado etc.) em direitos exclusivos de propriedade privada; a supressão dos direitos dos camponeses às terras comuns [partilhadas]; a mercadificação da força de trabalho e a supressão de formas alternativas (autóctones) de produção e de consumo; processos coloniais, neocoloniais e imperiais de apropriação de ativos (inclusive de recursos naturais); a monetização da troca e a taxaço, particularmente da terra; o comércio de escravos; e a usura, a dívida nacional e em última análise o sistema de crédito como meios radicais de acumulação primitiva. O Estado, com seu monopólio da violência e suas definições da legalidade, tem papel crucial no apoio e na promoção desses processos, havendo, como afirmei no capítulo 3, consideráveis provas de que a transição para o desenvolvimento capitalista dependeu e continua a depender de maneira vital do agir do Estado. O papel desenvolvimentista do Estado começou há muito tempo, e vem mantendo as lógicas territorial e capitalista do poder sempre interligadas, ainda que não necessariamente convergentes. (Harvey, 2005, p. 121)

Esta relação torna-se mais clara ao analisarmos a constituição das políticas públicas voltadas às ilhas ao sul de Belém, em especial, a Ilha do Combu, definida como Área de Preservação Ambiental (APA) pela Lei nº 6.083/1997 e administrada pelo Ideflor-Bio, instituição ligada ao Governo do Estado do Pará. A criação de Unidades de Conservação (UCs)

em áreas sobrepostas às de terra da União e territórios ribeirinhos trata-se:

(...) de uma situação comum no Pará, onde diversas UCs são criadas sem um diagnóstico preliminar da situação fundiária do local. Assim, a implementação da unidade (plano de manejo, investimentos) é limitada e o surgimento de conflitos, potencializado. (...) casos como o da Área de Preservação Ambiental (APA) do Combu, criada pelo governo estadual, englobando toda a ilha do Combu. Por ser uma unidade de tipologia “uso sustentável”, não acarreta dificuldades à permanência da população ribeirinha – vale ressaltar, no entanto, que a área é também reclamada pelo poder municipal como parte de sua jurisdição por tratar-se da região insular de Belém. (IPEA, 2015, p. 19):

Assim, a Ilha do Combu torna-se um exemplo deste processo de mercadificação, no qual observa-se uma intensa articulação entre natureza e turismo, na qual determinados espaços passam a ser destinados à recepção de visitantes locais e de outras regiões interessados no contato com o ambiente natural e com o modo de vida ribeirinho.

Impulsionada pela atuação de grupos empresariais e por estratégias de marketing territorial promovidas pelo poder público, que reforçam uma tendência observada em diferentes escalas, há a valorização de unidades de conservação como áreas de forte potencial turístico. A natureza e os modos de vida locais passam a ser incorporados a estratégias de promoção territorial alinhadas a uma lógica de gestão orientada pelo empreendedorismo e por práticas gerencialistas, nas quais o território passa a ser mobilizado também como um ativo econômico (Rodrigues, 2024).

Isso configura uma dimensão importante da atual configuração territorial da Ilha do Combú, que assume protagonismo e centralidade simbólica e estratégica no cenário das agendas ambientais globais e das políticas de promoção territorial associadas ao desenvolvimento sustentável. Esse movimento pode ser observado, por exemplo, na visita oficial à Ilha do Combú realizada por autoridades políticas de destaque, entre elas o presidente da França, o presidente do Brasil e o governador do Estado do Pará, Helder Barbalho - Figura 20.

Figura 20 – Visita de Emmanuel Macron, Luiz Inácio Lula da Silva e Helder Barbalho à Ilha do Combú, no contexto da agenda preparatória para a COP 30.



Autoria: Ludovic Marin/AFP. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/lula-e-macron-lancam-plano-de-1-bilhao-de-euros-para-economia-sustentavel-na-amazonia/>.

De acordo com David Harvey (2020), o empreendedorismo urbano constitui uma das marcas da fase contemporânea do capitalismo tardio, caracterizada pela reconfiguração das dinâmicas político-econômicas responsáveis pela produção do desenvolvimento geográfico desigual. Tal processo se materializa, sobretudo, por meio da intensificação de parcerias público-privadas voltadas à atração de investimentos e à dinamização econômica, frequentemente associadas à construção especulativa do lugar, em detrimento de políticas orientadas à melhoria das condições sociais e territoriais das populações locais.

Embora iniciativas dessa natureza possam representar avanços importantes na melhoria das condições de vida das populações ribeirinhas da ilha, também evidenciam a crescente inserção de agentes privados na administração pública. Esta dinâmica revela uma tendência na qual iniciativas empresariais e parcerias público-privadas passam a ocupar espaços que deveriam ser assegurados por políticas públicas estruturantes, deslocando, em alguma medida, a responsabilidade estatal na promoção de condições dignas de vida nesses territórios.

No caso da Ilha do Combú, as parcerias público-privadas têm promovido transformações importantes nas dinâmicas da ilha, aliando a expansão do setor turístico com o fortalecimento da imagem de empresas que buscam associar suas atividades à agenda de responsabilidade socioambiental, vinculada aos princípios de ESG (Environment, Social & Governance). Entretanto, esse processo também suscitou questionamentos sobre as contradições presentes na incorporação de territórios tradicionalmente ocupados por populações ribeirinhas às lógicas de valorização econômica da natureza, evidenciando tensões entre a promoção turística, a conservação ambiental e a reprodução social das comunidades locais.

Neste aspecto, Trindade Júnior e Rodrigues (2020) afirmam que estas atividades econômicas estão ligadas a uma nova lógica de consumo da natureza, na qual:

(...) recaem sobre a região de maneira diferenciada e pouco sustentável, se considerarmos os interesses mais corporativos que definem as estratégias relacionadas a essa porção do espaço municipal belenense, com o apoio do poder público. Os habitantes locais, quando não são expulsos para espaços distantes dos de suas origens, assumem, em sua maioria, funções de caráter operacional básico, notadamente em subempregos e contratações temporárias; tendências essas que são reforçadas pelas políticas públicas instrumentalizadas por meio de planos de desenvolvimento regionais e locais que tematizam a relação sociedade e natureza a partir na noção de sustentabilidade. (Trindade Júnior; Rodrigues, 2020, p. 18)

Para o autor essa nova lógica de consumo da natureza tende a reduzir os múltiplos usos dos rios e da floresta nas ilhas,

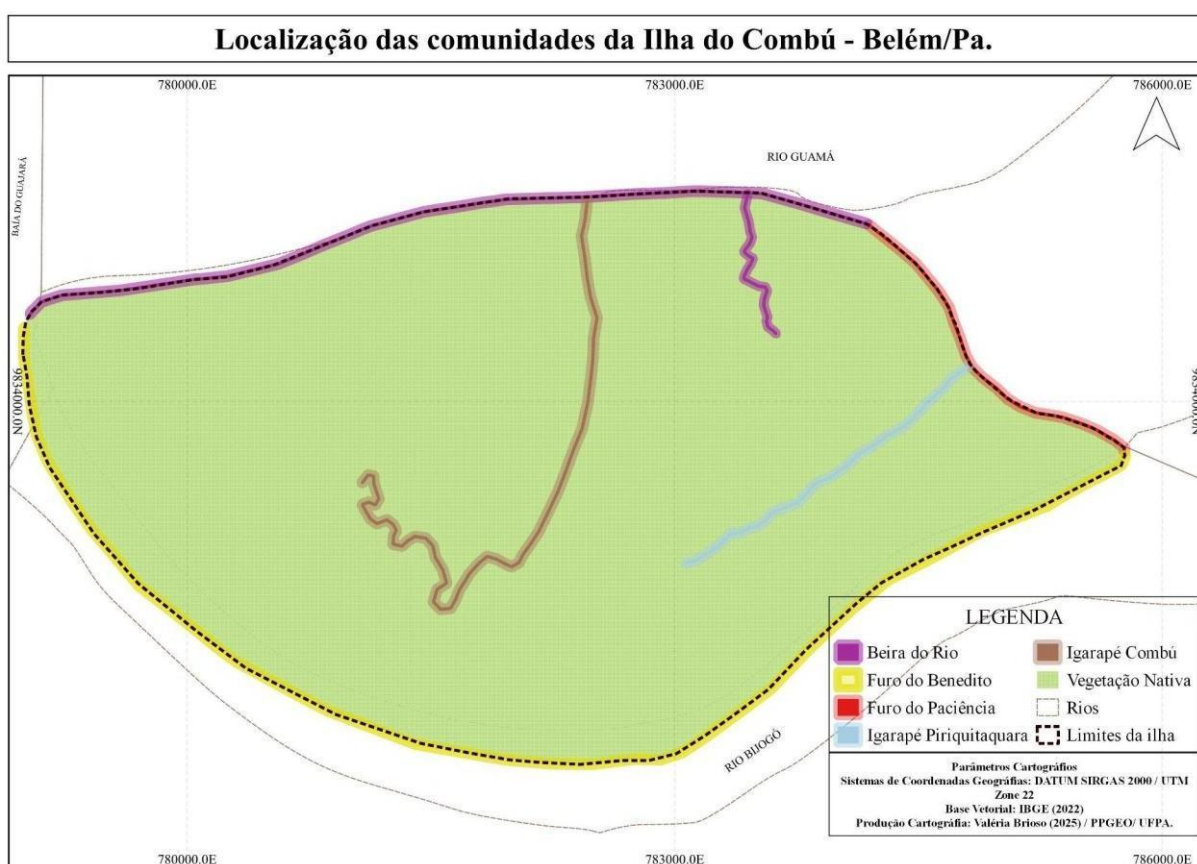
(...) tornando diferenciadas as expressões de insularidades que aí se fazem presentes. Em um extremo, ainda se pode constatar aquelas de natureza mais ribeirinha, mas a projeção de atividades das diversas nuances do circuito superior, apoiadas e incentivadas pelas políticas governamentais, tendem a conduzir ao distanciamento dessas práticas mais enraizadas em direção àquelas de natureza mais programada para atender a demandas metropolitanas locais e distantes, que definem outras insularidades inclinadas tão somente a práticas socioespaciais à beira-rio, onde a natureza é sinônimo principalmente de lazer e de contemplação. (ibidem, p. 18)

Esta concepção ditada pela gestão pública do território trouxe importantes mudanças na configuração atual da ilha. Tipicamente ocupando ambiente de várzea, as comunidades da ilha se distribuem linearmente ao longo dos rios principais, igarapés e furos, de acordo com Vicente, et al. (2022) o padrão de ocupação ribeirinho é caracterizado por:

(...) pontos de ocupação isolados (rodeados por maciços de vegetação) onde ocorre a aglomeração de algumas residências, em geral, pertencentes a um mesmo núcleo familiar. Nesses pontos, as casas são ligadas por terra ou através de estivas, e não necessariamente existe a política de cercamento ou loteamento, a exemplo do que acontece no regime de propriedade privada. Existem delimitações de porções de terra apropriadas pelas famílias que são identificadas a partir de elementos naturais, como árvores ou igarapés. (Vicente, et al, 2022, p. 67)

No mapa da Figura 21, podemos verificar o esquema de localização das comunidades da ilha do Combu, que pode ser dividida em quatro comunidades que se estabelecem às margens dos principais rios e furos da ilha: Igarapé Combu, Igarapé Periquitaquara (ou Santo Antônio), Beira do Rio e a do Furo do Benedito, que têm em comum características os acordos sociais e arranjos territoriais da ilha.

Figura 21 - Mapa da localização das comunidades ribeirinhas da Ilha do Combú.



Produção Cartográfica: Valéria Briosso Tavares (2026).

Nas comunidades da Ilha do Combú, observa-se uma organização dos terrenos que expressa diferentes dimensões, funções e características associadas ao modo de vida ribeirinho e as dinâmicas de uso e ocupação do solo. Historicamente respondendo ao meio natural das áreas próximas aos rios as edificações predominantes na Ilha do Combú são adaptadas à várzea, por meio das técnicas construtivas empregadas, da implantação das edificações no terreno, das dimensões dos espaços, dos materiais utilizados e da composição dos elementos da própria construção, conforme esquema constituído por Brito (2019) na Figura 22.

Figura 22 - Esquema de residência na Ilha do Combú.



Fonte: Brito, 2019, p. 47 apud Vicente, et al, 2022, p. 70.

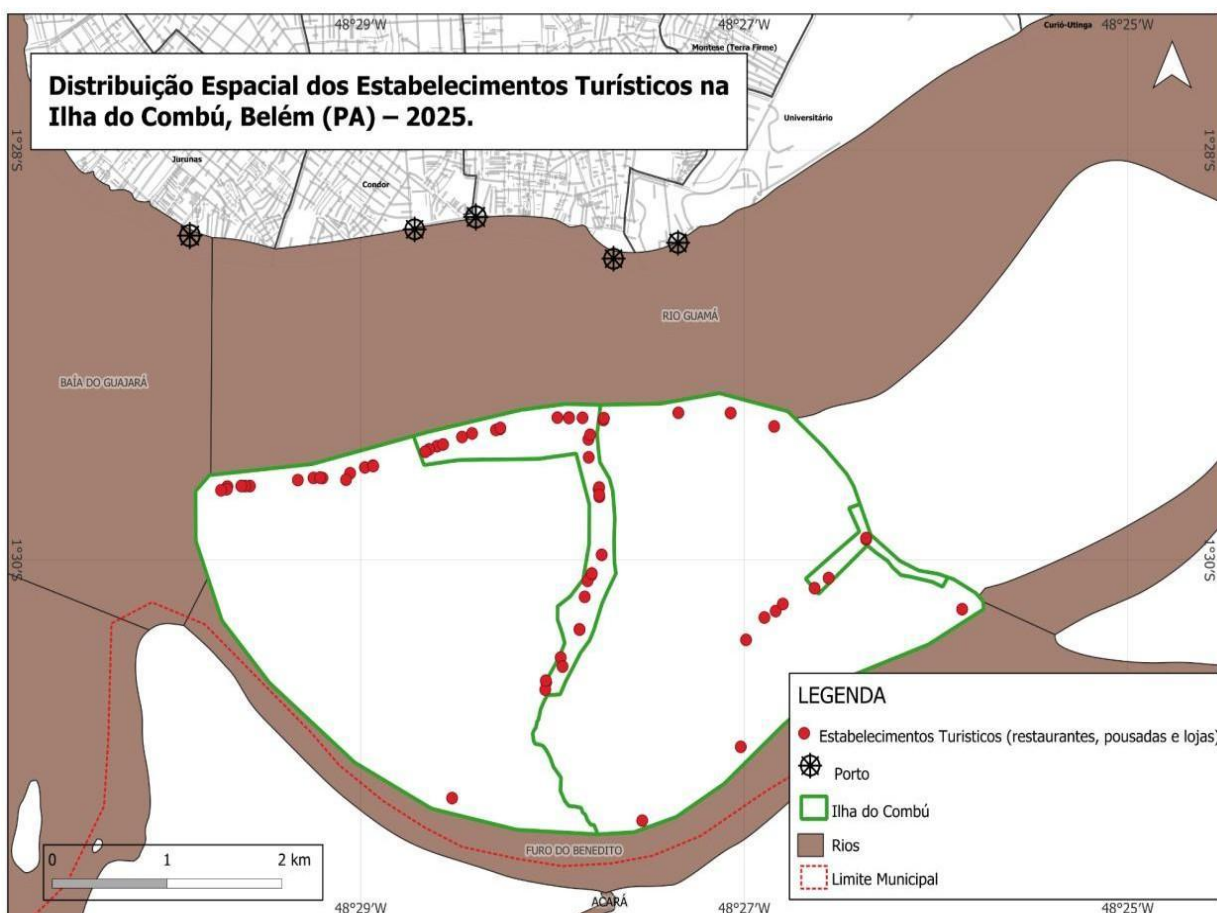
Nesta arquitetura, os elementos destacados na imagem são representativos do modo de vida ribeirinho com terrenos variando 100m² a 500m² (de acordo com as condições dispostas no Taus¹⁷). Entre as mudanças no aspecto de uso e ocupação do território, é perceptível constatar

¹⁷ Termos de Autorização de Uso Sustentável.

o avanço contínuo do setor turístico e o adensamento da ocupação na ilha, que vem configurando novas dinâmicas a ocupação da ilha.

A análise do mapa de distribuição espacial dos estabelecimentos turísticos na Ilha do Combú evidencia um padrão de ocupação predominantemente linear ao longo das margens da ilha, especialmente nas áreas voltadas para a Baía do Guajará e o Rio Guamá, comunidades da Beira do Rio e do Igarapé do Combú concentram maior intervenção do setor turístico com maior concentração de estabelecimentos nos setores mais próximos aos portos do território continental, enquanto as áreas interiores e meridionais, como Furo do Paciência, Igarapé Piriquitaquara e Furo do Benedito apresentam menor presença dessas atividades, indicando uma distribuição desigual do turismo no território da ilha (mapa disponível na Figura 23, abaixo).

Figura 23 - Distribuição Espacial dos estabelecimentos turísticos na Ilha do Combú, Belém, Pará.



Produção Cartográfica: Valéria Briosso Tavares (2026).

Em relação à paisagem, é possível perceber mudanças no padrão de ocupação ribeirinho do território a partir desta dinâmica. Na análise temporal disposta nas Figuras 24 e 25, de 2010 a 2025 a partir da imagem de satélite das comunidade da Beira do Rio e Igarapé do Combú, é possível analisar que na paisagem referente ao ano de 2010 observa-se uma cobertura vegetal praticamente contínua, com poucas clareiras e trilhas estreitas, indicando formas de ocupação pouco intensivas. Já em 2025, embora a vegetação ainda permaneça predominante, nota-se maior fragmentação da cobertura florestal, com ampliação de caminhos internos, presença de construções em alvenaria e maior adensamento construtivo ao longo dos eixos de circulação.

Figura 24 - Imagem satélite Beira do Rio, Ilha do Combú, Belém (Pa) - 2010 e 2025.



Fonte: Google Earth (2025).

Figura 25 - Imagem satélite Igarapé Combú, Ilha do Combú, Belém (Pa) - 2010 e 2025.



Fonte: Google Earth (2025).

Outro ponto ressaltado por Gonçalves et al (2018), possível de observar nas imagens acima, em relação a paisagem é a diminuição do padrão de terrenos, este fato é explicado pela sucessão nas famílias, a partir do acesso à terra por herança, e por fator mais recente que provoca esse processo de redução do tamanho dos terrenos – e motivo de preocupação para os moradores do Combu – é a venda da posse das terras, ou parte delas, para pessoas de fora que almejam um espaço na ilha, devido à sua recente notoriedade e o potencial de exploração turística.

Neste mesmo viés, Nunes e Furtado (2023) apontam que a intensificação do uso e da ocupação do território da Ilha do Combú comprometem a paisagem como também acirra conflitos fundiários e socioculturais, ao impor dinâmicas econômicas externas frequentemente

dissociadas dos interesses das comunidades ribeirinhas, fragilizando a coesão social local. Além de causar problemas relacionados à aceleração da erosão nas margens dos rios e igarapés, a atividade turística desregulada causam o aumento da quantidade de resíduos gerados e do consumo de recursos naturais, ruídos indesejados, acidentes, entre outros, que não faziam parte do cotidiano das populações das ilhas e que atualmente compõem o dia a dia das famílias ribeirinhas.

Podemos verificar nas notícias que repercutem essa mudança na dinâmica da Ilha em relação a agentes externos, através das notícias que evidenciam um aumento considerável no distúrbio causado pelo aumento número de incidentes com veículos como JetSkis e abuso sonoro em causados pelas atividades turísticas, prejudicando a comunidade moradora da Ilha - Figura 26.

Figura 26 - Notícias de acidentes e distúrbios causados pela intensificação do turismo na Ilha do Combú.

Estrutura de restaurante de ilha em área de preservação cede durante festa de música eletrônica em Belém

Moradores e trabalhadores da região das ilhas da capital dizem que música alta e movimentação por conta de festas que ocorrem na área, principalmente nas noites de fins de semana, têm perturbado sossego.

Por g1 Pará — Belém
16/08/2025 10h46 • Atualizado há 2 meses

Ribeirinho é atingido por moto aquática na Ilha do Combú, em Belém

Veículo conduzido por uma mulher, perdeu o controle e colidiu contra a embarcação do morador. Acidente ocorreu no domingo (06).

Por g1 Pará e TV Liberal — Belém
07/04/2025 08h48 • Atualizado há 2 meses

Fonte: G1 Pará.

O turismo e as políticas de territoriais fomentam a multiplicação expressiva de estabelecimentos ligados às atividades de turismo e lazer no Combú, restaurantes e marinas privadas que se espalham no território, muitos dos quais surgem de maneira desordenada, criam um ambiente propício à especulação imobiliária, inclusive em âmbitos ilegais (Nunes; Furtado, 2023). Na Figura 27 é possível verificar a venda de terrenos no Furo do Paciência, no ano de

2025 durante trabalho de campo realizado nesta pesquisa:

Figura 27 - Venda de terrenos no Furo do Paciência em 2025.



Fonte: Trabalho de Campo/ Agosto de 2025/ Valéria Briosso Tavares (2025).

Segundo pesquisa do IPEA (2015, p. 44), a especulação imobiliária, principalmente movida pela demanda de lazer e turismo na ilha tem motivado a venda de terrenos por ribeirinhos, principalmente para empreendedores de restaurantes, descrevendo a vida e a migração destes sujeitos para a área continental. Esses fatores incidem diretamente sobre a dinâmica da ilha e desempenham papel central na conformação das dinâmicas territoriais engendradas por esses processos geográficos, que mesmo com a intensificação do turismo e as intervenções externas à ilha, permanecem atreladas primordialmente às características de comunidades ribeirinhas.

Nestes terrenos considerados como terrenos de marinha e assentamentos agroextrativista, encontram-se uma família ou mais, com grau de parentesco próximo habitando a mesma área de ocupação, nos quais são considerados territórios de utilização coletiva, com o domínio de terras regularizado através de concessão de uso, restringindo usos do solo e a exploração de recursos (Vicente, et al, 2022) (Rodrigues, 2024).

Oficialmente, a conformação normativa desse território estrutura-se a partir de três instrumentos legais: a legislação referente aos Terrenos de Marinha, a que regulamenta as Áreas de Proteção Ambiental (APAs) e o Plano Diretor do Município de Belém. Contudo, a Ilha do Combu permaneceu, há mais de duas décadas, sem a implementação de um plano de gestão — instrumento considerado fundamental para a conservação da biodiversidade, a proteção dos modos de vida tradicionais e a definição de diretrizes relativas ao zoneamento, uso do solo, atividades econômicas e turismo sustentável.

Observa-se, ainda, que os principais instrumentos de ordenamento encontram-se em processo tardio de construção ou revisão. O Plano Diretor Municipal, instituído pela Lei nº 8.655, de 30 de julho de 2008, deveria ter sido revisto até 2018, conforme determina o § 3º do art. 40 do Estatuto da Cidade; entretanto, sua revisão teve início apenas em 2023. Já o Plano de Gestão Insular passou a ser elaborado pela primeira vez somente em 2025, após 28 anos ausente, o plano de gestão veio a ser construído com expectativa de implementação no ano de 2026.

Esses processos revelam não apenas a fragilidade normativa, mas o descompasso estrutural entre o discurso do desenvolvimento sustentável e a materialidade das políticas territoriais. Tal descompasso é expressão de uma racionalidade metropolitana amazônica que, ao tomar a cidade continental como centro organizador do planejamento, projeta sobre os territórios das ilhas uma lógica urbanocêntrica de ordenamento. Nessa perspectiva, as ilhas são concebidas como espaços periféricos, subordinados às dinâmicas da metrópole, seja como áreas de expansão, reserva ambiental regulada ou suporte ao turismo e às atividades econômicas urbanas.

O urbanocentrismo, assim, não se limita a uma escolha técnica de planejamento, mas constitui uma forma de racionalidade territorial que hierarquiza espaços e sujeitos. Ao privilegiar parâmetros urbanos de gestão — infraestrutura, adensamento, circulação e valorização imobiliária — desconsidera-se a complexidade socioambiental dos territórios do campo, das águas e das florestas, bem como as formas próprias de uso, apropriação e produção da vida ribeirinha. A falta de regulamentação possibilita, portanto, a insegurança dessas comunidades em relação à sua garantia da terra, vida e trabalho.

Retomando a discussão do capítulo anterior, na qual Fernandes (2006) compreende o

paradigma da questão Agrária, a partir da produção do território do campo estruturada conforme intencionalidades que materializam disputas concretas entre o campesinato e o agronegócio, projetando territórios sustentados por lógicas antagônicas. No contexto da metrópole amazônica, entretanto, compreendemos que essa disputa é atravessada por uma racionalidade estatal que tende a integrar os múltiplos territórios à dinâmica de acumulação do capital, subordinando as territorialidades camponesas e ribeirinhas, a existência da cidade.

Desse modo, quando refletirmos sobre as políticas territoriais destinadas a esses territórios, torna-se imprescindível tensionar o discurso do desenvolvimento sustentável / natureza-recurso quando este se apresenta desvinculado das territorialidades concretas e das existências históricas dos sujeitos que habitam as ilhas, mais do que ajustar instrumentos normativos, trata-se de questionar a própria matriz urbanocêntrica que orienta o planejamento e de recolocar no centro da análise as formas de vida, trabalho e organização social produzidas nesses territórios campesinos.

Segundo Camacho (2021) existem categorias nucleantes que demarcam as sociedade camponesas sendo estas a terra, família e trabalho, em que:

(...) no que concerne ao campesinato, não é possível pensar estas categorias de maneira independente, pois uma complementa a outra. Esta é a diferença de quando encontramos estas mesmas categorias comuns em culturas urbanas. Fazendo, deste, então, um modo de vida específico. Nas sociedades modernas-capitalistas, terra, família e trabalho são categorias pensadas separadamente. São pensadas em si mesmas. A terra não tem relação com a família e com o trabalho, tendo em vista que a mesma coisa é uma coisa ou uma mercadoria. Enquanto sociedades camponesas formam um modelo relacional entre estas categorias” (Camacho, 2021, p. 33).

As ilhas ribeirinhas são marcadas pelo intenso uso da mão de obra familiar, assim como no uso de tecnologias de baixo impacto que são derivadas, em sua maioria, do conhecimento tradicional. Como dimensão constituinte do território, torna-se fundamental compreender de que maneira essa lógica se imbrica na territorialização ribeirinha e em que medida as forças do capital vêm atuando na recriação ou na destruição das relações sociais não capitalistas, historicamente estabelecidas no trabalho familiar, associativo, comunitário e cooperativo, as quais estão fundamentadas na ajuda mútua e na reprodução material e cultural das famílias (Camacho, 2021).

No contexto da Ilha do Combú, essas territorialidades estão fortemente associadas às

práticas agroextrativistas, à pesca artesanal e ao manejo dos recursos naturais, constituindo elementos centrais da reprodução social das famílias ribeirinhas. Contudo, nas últimas décadas, com a intensificação do turismo tem introduzido novas dinâmicas econômicas e sociais, que passam a disputar e reconfigurar os usos do território.

A lógica mercadológica associada ao turismo provoca impactos significativos na organização social e produtiva dos ribeirinhos, entrando em tensão com modos de vida historicamente articulados ao extrativismo do açaí, ao cultivo de cacau e à pesca de peixes e crustáceos — atividades fundamentais tanto para a complementação da renda quanto para o consumo familiar. Essas práticas são realizadas em ambientes sensíveis, como os igarapés do Combú e do Piriquitaquara, atualmente pressionados pelo intenso fluxo de embarcações turísticas contribuído para o afugentamento de peixes e camarões, dificultando a pesca comercial e fazendo com que a atividade passe a assumir predominantemente um caráter de subsistência. (Nahum et al., 2015) (Nunes; Furtado, 2023).

Desta maneira, há uma reconfiguração na dinâmica do trabalho na Ilha do Combú, com a expansão das atividades turísticas, observa-se que seus moradores passaram a desempenhar múltiplas tarefas e a se dedicar a diferentes atividades remuneradas, inclusive aos finais de semana, como forma de complementar a renda familiar. Segundo Rodrigues (2018):

(...) os trabalhadores que antes se fixavam somente na pesca, no transporte fluvial e no extrativismo, agora são vistos no atendimento e na cozinha dos restaurantes e dos bares, na condução de trilhas ecológicas, no transporte em embarcações de visitantes e auxiliando na coleta e beneficiamento do cacau para a produção de chocolate (Rodrigues, 2018, p. 211)

Outra atividade que também vem passando por transformações é o extrativismo do açaí. Entre as atividades produtivas desenvolvidas na ilha, o açaí destaca-se como o principal produto agroextrativista e a principal fonte de renda da maioria das famílias ribeirinhas. Sua produção exerce influência direta sobre a organização do trabalho, do cotidiano e do tempo social dessas populações, configurando-se como uma atividade central para a reprodução material e social das comunidades.

Essa dinâmica torna-se mais evidente durante o período de safra, entre os meses de agosto e dezembro, quando ocorre a intensificação das atividades produtivas, mobilizando diferentes membros da família e, em muitos casos, redes de cooperação entre vizinhos e

parentes. Nesse sentido, o extrativismo do açaí constitui um elemento estruturante das territorialidades ribeirinhas, na medida em que articula práticas produtivas, relações sociais e modos de vida historicamente construídos no estuário amazônico (Ferreira; Silva, 2020).

Entretanto, nas últimas décadas, a crescente valorização do açaí nos mercados nacional e internacional tem provocado mudanças significativas nas formas de manejo dessa espécie. Indicando que a intensificação e inserção em cadeias de comercialização mais amplas configuram um processo relativamente recente, no qual o açaí passa a assumir um papel cada vez mais central na economia das comunidades ribeirinhas, ao mesmo tempo em que evidencia tensões entre práticas tradicionais de uso do território e as novas dinâmicas econômicas impulsionadas pela expansão dos mercados – como o adensamento das palmeiras e a eliminação de outras espécies vegetais nas áreas de várzea. (Alves, 2013) (Nunes, 2017).

Diversos autores e pesquisas têm se debruçado sobre a construção de alternativas ao desenvolvimento capitalista urbanocêntrico e antropocêntrico, especialmente a partir das experiências de comunidades tradicionais e movimentos sociais que incorporam, em suas práticas de vida e resistência, perspectivas que propõem mudanças nos princípios e nas bases do modo de produção capitalista neoliberal, entre estas formulações destacam-se o Bem Viver e o Direito da Mãe Terra, o Decrescimento, o Ecofeminismo e a noção de Bens Comuns, entre outras abordagens que tensionam o paradigma dominante de desenvolvimento.

Neste aspecto Escobar (2005) destaca que, embora os lugares e localidades estejam submetidos a processos de mercantilização dos bens e de massificação cultural, o conhecimento profundo do território e das identidades locais pode produzir significados e práticas diversas dentro das condições impostas pelo capitalismo e pela modernidade. Assim, o conhecimento local constitui uma ferramenta fundamental para as populações amazônicas na defesa de seus territórios, uma vez que, ao resistirem e reivindicarem seus espaços de vida, esses sujeitos também reconfiguram as formas de compreender e reconstruir o mundo a partir de suas próprias territorialidades.

Um dos desafios centrais na atualidade consiste justamente em conferir visibilidade e legitimidade a essas racionalidades diante da força hegemônica das políticas de territorialização, frequentemente orientadas por uma lógica estatal e mercantil que tende a invisibilizar ou

subordinar formas outras de produzir e viver o território. Nesse sentido, torna-se necessário observar como essas disputas se materializam nas práticas concretas e nas políticas públicas que incidem sobre os territórios ribeirinhos, evidenciando as contradições, resistências e possibilidades que emergem no cotidiano das comunidades.

3.2 DIMENSÕES DO TERRITÓRIO A PARTIR DO CONTEXTO EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA ESCOLA SEBASTIÃO QUARESMA ANEXO SANTO ANTÔNIO, NO IGARAPÉ PIRIQUITAQUARA, ILHA DO COMBÚ, BELÉM (PA).

Este capítulo se constitui em um esforço teórico empírico para compreender o movimento de efetivação das políticas públicas de Educação do Campo municipais a partir da realidade vivida na Escola Santo Antônio, de forma a destacar os paradigmas em disputa na implantação do projeto educacional direcionado ao território ribeirinho da Ilha do Combú. Para isso optou-se pela observação *in loco* durante três meses durante o ano de 2025, neste período além da observação do dia a dia da escola, foi realizada a coleta de dados por meio de duas estratégias principais: a realização de uma cartografia social, baseada em Finatto e Farias (2021) e Farias; Finatto; Leite (2022) e a técnica de grupo Focal, conforme Gatti (2005).

Organizamos esta proposta usando como referência o uso do Inventário da Realidade e da Cartografia Social (Farias; Finatto; Leite, 2022), baseado na metodologias das escolas de Educação do campo, entre elas o MST, o Inventário é basicamente sobre o estudo do que existe no entorno escolar, buscando buscar conhecer o lugar em que se insere e suas relações sociais e ecológicas com as questões da realidade mais ampla. Essa metodologia integra uma determinada concepção de educação e de escola, na qual:

(...), é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e a outra parte da natureza, intencionalizados em direção à uma educação emancipatória. Por isso, a escola não pode desenvolver sua tarefa educativa apartada da vida, suas questões e contradições, seu movimento. Mas essa ligação entre escola e vida (trabalho, luta, cultura, organização social, história) precisa de uma formulação pedagógica séria, para que os momentos de estudo não se reduzam a conversas sobre aspectos ou problemas da realidade, mas possam garantir efetiva apropriação de conhecimentos necessários à construção de novas relações sociais e de relações equilibradas entre o ser humano e a outra parte da natureza (Farias; Finatto; Leite, 2022, p. 13).

Desta maneira, os autores apontam que apesar do inventário do entorno e o levantamento das questões da realidade ser prioritariamente ao uso pedagógico dos dados pela escola, em suas diferentes atividades educativas, o Inventário também é uma ferramenta de trabalho para materializar sua ligação com a vida e as relações sociais de que é parte, que pode vir a ser uma fonte de dados e de materiais de pesquisa para o conjunto da comunidade e para variados usos (Farias; Finatto; Leite, 2022).

Nesta pesquisa o resultado da cartografia é vinculado ao debate sobre a construção do projeto pedagógico da escola, buscando identificar as dinâmicas socioterritoriais que atravessam a realidade dos(as) profissionais da escola; compreender como esses elementos são incorporados nos processos de ensino-aprendizagem; problematizar coletivamente a realidade da Educação do Campo no município de Belém/PA, evidenciando a partir das discussões em grupo os desafios, contradições e avanços para a consolidação de uma política pública fundamentada no paradigma da Educação do Campo estabelecida no território da Ilha do Combú.

Figura 28 - Registro da participação dos barqueiros na atividade de mapeamento da escola.



Fonte: Trabalho de Campo/ Setembro, 2025/ Valéria Brioso Tavares (2025).

Buscando compreender as múltiplas determinações dos fenômenos identificados na vida da comunidade e seus desdobramentos no trabalho pedagógico, foi realizada uma roda de conversa com as professoras e a coordenadora da unidade, orientada por um roteiro semiestruturado, a partir da problematização da realidade. Nesta etapa da pesquisa, adotou-se a transcrição dos diálogos gravados em áudio durante a roda de conversa realizada com as professoras e coordenadora da escola, que teve a duração de aproximadamente duas horas de material. Os dados produzidos foram sistematizados e organizados em questões e implicações, estruturadas a partir de categorias de análise, conforme apresentado a seguir:

Quadro 4 - Categorias de análise dos dados.

Categorias	Questões - Representadas no mapa	Implicações - Grupo Focal
Pedagógicas	Reorganização do trabalho pedagógico; Tempos; Deslocamentos; Formações; conteúdos escolares; Material Didático;	Dizem respeito à forma de organização do trabalho pedagógico.
Sociais	Biodiversidade; trabalho; turismo; extrativismo (açaí, cacau, andiroba, etc); pesca de subsistência; lazer; comunidade, etc..	Dizem respeito à interação entre os sujeitos e a sua inserção no contexto no qual vivem.
Políticas	Sistema educacional; escolas do campo; hegemonia, etc...	Dizem respeito à tomada de posição diante da realidade.

Fonte: Valéria Brioso Tavares (2026) adaptado de Farias; Finatto; Leite (2022).

A cartografia da escola foi construída, organicamente em conjunto com a comunidade escolar, por meio de uma oficina de cartografia participativa realizada em setembro de 2025, conforme ver no registro do mapeamento feitos pelos barqueiros, na figura 28 acima. Essa atividade constituiu-se como um instrumento coletivo de leitura do território, permitindo evidenciar não apenas os elementos físicos do espaço, mas, sobretudo, as relações sociais, os usos, os significados e as contradições que atravessam o cotidiano escolar. O resultado do mapeamento gerou o mapa intitulado coletivamente como “Minha escola, meu território: Mapa das Ilhas Sul de Belém (PA)”, conforme podemos verificar na Figura 29.



A trajetória institucional da Escola Santo Antônio revela, por sua vez, elementos importantes para compreender o processo de territorialização das políticas educacionais. Sua origem como iniciativa comunitária de alfabetização em 2006 e posteriormente incorporada à rede municipal evidencia o papel ativo dos sujeitos locais na produção do território educativo, indicando que a presença do Estado nesse território se constroi a partir de demandas sociais concretas e de processos de negociação envolvendo a participação ativa da comunidade

Registrada no ano de 2012 inicialmente como UP Santo Antônio, vinculada a escola EMEIF Silvio Nascimento (bairro da Condor) conforme registrado em documentos oficiais (Figura 12), em meados de 2015 a Escola Santo Antônio já assumiu seu registro atual como anexa à escola sede EMEIF Sebastião dos Santos Quaresma (Igarapé do Combú) - conforme é possível analisar na Figura 13.

A escola segue o padrão de ocupação característico das moradias ribeirinhas: sua estrutura é predominantemente de madeira, não possui muros e apresenta arquitetura elevada, como forma de adaptação à variação das marés. Em relação a sua infraestrutura, após a última reforma realizada em 2022, a Escola Santo Antônio passou a contar com uma infraestrutura dispondo de banheiros apropriados para as crianças e separados para os funcionários, além de copa e cozinha estruturadas para a alimentação da comunidade escolar, possui, ainda, área externa com mesas e cadeiras, espaço destinado à biblioteca (com acesso a livros) e refeitório compartilhado.

Nas figuras a seguir, é possível observar a estrutura da escola:

Figura 30 - Estrutura da escola Anexo Santo Antônio.



Fonte: Trabalho de Campo/ Setembro, 2025/ Valéria Briosso Tavares (2025).

A coordenação pedagógica funciona em sala própria, equipada com impressora e computadores de uso da coordenação e do corpo docente. Entretanto, apesar dessas melhorias estruturais, a escola ainda enfrenta limitações significativas relacionadas às condições de funcionamento. Destaca-se ainda a ausência de acesso à internet e a inexistência de gerador de energia, que associado à recorrência de quedas no fornecimento elétrico na ilha compromete o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas.

Em relação às condições de saneamento, a escola vivencia a mesma realidade das demais residências da Ilha do Combú, marcada pela ausência de abastecimento público de água e de esgotamento sanitário. Apesar disso, a instituição dispõe de uma pequena estação de tratamento de esgoto — ainda que necessitando de manutenção — e passou a ter acesso à água potável fornecida pela prefeitura a partir de 2022. Segundo relato da coordenadora-gestora, anteriormente a escola precisava comprar água para consumo e preparo da alimentação, muitas vezes com recursos próprios dos profissionais, após sucessivas solicitações encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação de Belém, o fornecimento de água mineral foi regularizado garantindo atualmente a entrega semanal de galões para atender às necessidades básicas da escola.

Entretanto, o uso da água ainda ocorre de forma diferenciada: enquanto a água mineral é destinada ao consumo, preparo de alimentos e higienização de utensílios, a água do rio continua sendo utilizada para atividades como lavagem inicial da louça e uso nos banheiros. Antes dessa política de fornecimento, a comunidade escolar recorria à compra de água ou à coleta em fontes locais conhecidas como “bicas”, que, embora amplamente utilizadas pelas comunidades de ilhas, não possuem regularização sanitária, revelando desigualdades no acesso a políticas públicas dentro da própria ilha, uma vez que a escola em questão é, segundo o relato, a única a receber regularmente água mineral, enquanto outras unidades ainda aguardam atendimento de suas solicitações.

Figura 31- Parte externa com refeitório da escola.



Fonte: Trabalho de Campo/ Setembro, 2025/ Valéria Briosso Tavares (2025).

Com um total de 89 estudantes, a escola pode ser caracterizada como de médio porte. Atualmente, conta com uma equipe fixa composta por uma coordenadora pedagógica, um assistente administrativo, três professoras, seis barqueiros, um merendeiro e uma auxiliar de serviços gerais (ASG). No que se refere à organização pedagógica, as turmas estão distribuídas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais. No turno da manhã, funcionam a Educação Infantil e uma turma multiciclada que integra os ciclos I e II no turno da tarde,

atendem-se os ciclos e 5, organizados nas duas salas de aula disponíveis na escola¹⁸.

Ao analisar a cartografia produzida destacamos o título escolhido para o mapa que já delimita uma questão importante em relação à escola: sua abrangência territorial. O público atendido percorre a Ilha do Combú, a Ilha do Murucutu e a Ilha Grande, abrangendo comunidades situadas às margens do rio Guamá, do rio Bijogó, do Furo do Paciência e do igarapé Piriquitaquara. Essa configuração está diretamente entrelaçada à riqueza da cultura ribeirinha, marcada pela extensa rede de rios, furos e igarapés, bem como pelas particularidades das comunidades que ali habitam, as quais, embora geograficamente próximas, apresentam contextos socioespaciais, processos geográficos e de formação histórica que se diferem no curso do mesmo rio.

Nesse sentido, as rotas das embarcações constituem o primeiro aspecto a ser destacado no mapa produzido pela comunidade escolar. Durante os períodos de observação, foi possível verificar que a rotina escolar tem início com o deslocamento dos profissionais e estudantes até a escola. Esse trajeto começa por volta das 6h30 da manhã, com a saída dos trabalhadores da educação que residem no continente — os quais compõem a maior parte da equipe escolar, incluindo professores, coordenação, direção, merendeiras e auxiliares de serviços gerais — a partir do porto privado Marine Clube, localizado no bairro da Bernardo Sayão, no Guamá, com destino à escola, em lanchas com capacidade para cerca de 30 passageiros, sendo obrigatório o uso de coletes salva-vidas. O percurso, com duração aproximada de 15 minutos, envolve a travessia do rio Guamá, a entrada no Furo do Paciência e, por fim, o acesso ao igarapé Piriquitaquara. A chegada dos profissionais à escola ocorre por volta das 6h45 sendo seguida pouco depois pela chegada dos estudantes, às 7h, em embarcações semelhantes às utilizadas pelos professores.

O deslocamento cotidiano de professores e estudantes pelo rio configura-se como uma dimensão central da experiência escolar, evidenciando como o território das águas organiza tempos, ritmos e relações sociais, fortemente mediadas pelo regime das marés — fenômenos periódicos de elevação (preamar ou maré alta) e abaixamento (baixa-mar ou maré baixa) do

¹⁸ Segundo a Resolução nº. 40/2011 – CME, de 21 de dezembro de 2011, a organização da Rede Municipal de Educação de Belém (RMEB) referente ao Ensino Fundamental está constituído por ciclos de aprendizagem, sendo: O ciclo I compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental e o ciclo II corresponde ao 4º e 5º ano desse nível de ensino, o Os anos finais do Ensino Fundamental correspondem ao ciclo III, equivalente ao 6º e 7º ano, e ao ciclo IV, referente ao 8º e 9º ano.

nível das águas ao longo do dia. Esse momento é igualmente marcado pela interação entre as crianças e os barqueiros — em sua maioria residentes da Ilha do Combú e das ilhas do entorno — constituindo uma rede de confiança entre famílias, trabalhadores do transporte e escola.

Durante o trabalho de campo, foi possível verificar que os barqueiros desempenham uma função fundamental na logística do trabalho pedagógico. Além de realizarem o transporte dos estudantes, participam do planejamento de ações relacionadas à mobilidade escolar, como a busca ativa para matrículas, e colaboram nas atividades diárias e em ações coletivas voltadas ao funcionamento da escola.

Trata-se, portanto, de um trabalho que não ocorre de forma isolada, mas em estreita articulação com a gestão da unidade escolar. Essa dinâmica evidencia a centralidade das relações comunitárias, nas quais a responsabilidade social extrapola o âmbito estritamente escolar. O trabalho dos barqueiros inicia-se no transporte dos estudantes, mas não se restringe a essa função. Ele envolve o acolhimento das crianças e a participação em práticas de caráter pedagógico, estendendo-se ao apoio às atividades e às demandas do cotidiano escolar.

Outro ponto destacado na cartografia é a territorialização do processo educativo, na qual os espaços comunitários se constituem como extensões pedagógicas. Destacam-se, nesse contexto, o “Canto dos Pássaros”, de Seu Nauá e Dona Rosa; o espaço “Ygara”; o espaço “Boá na Ilha”; e a Associação de Mulheres Extrativistas “AME”, localizados no igarapé Piriquitaquara, assim como o espaço “Filha do Combú”, de Dona Nena, no igarapé Combú. Tais espaços, pertencentes a moradores locais, são utilizados pela escola como ambientes educativos, viabilizando práticas pedagógicas que dialogam diretamente com o território vivido, além de funcionarem como suporte material em situações de precariedade infraestrutural, como a ausência de energia elétrica e acesso à internet, situações comuns no dia a dia da unidade.

Na ocasião do trabalho de campo, registrou-se a realização de um Conselho de Classe com a presença das famílias, em um espaço comunitário cedido na Ilha do Combu, em razão da reforma pela qual a escola estava passando. O encontro, ocorrido às 8h, configurou-se como um momento pedagógico ampliado, no qual a escola é incorporada em um espaço da comunidade aberto à participação comunitária, tensionando a lógica tradicional de gestão

escolar ao incorporar a comunidade no processo educativo

Na Figura 35 podemos verificar a realização do Conselho de Classe no espaço Boá na Ilha, restaurantes de moradores do Furo. Durante o período de observação o espaço foi utilizado por ter acesso a internet, para recepcionar os pais dos estudantes como também para planejamento de aulas.

Figura 33 - Reunião de Conselho de Classe da Escola realizada no espaço Boá na Ilha.



Fonte: Trabalho de Campo/ Setembro, 2025/ Valéria Briosso Tavares (2025).

A expressiva participação das famílias — majoritariamente composta por mulheres — evidencia o protagonismo comunitário na sustentação da escola e reforça a centralidade das redes de sociabilidade locais. Tal aspecto é corroborado pela fala da professora que atua na instituição há oito anos na função de coordenadora-gestora, que destaca que as parcerias mais efetivas se estabelecem com a própria comunidade, a partir de relações de confiança, solidariedade e uso compartilhado dos espaços:

Professora Coordenadora: Eu acho que a nossa parceria mais longa é com a comunidade. Tudo que a gente precisa. Olha, eu vou precisar fazer os jogos das ilhas daqui das nossas crianças. Aí eu falo com o porteiro daqui seu Jerson, digo que tem como levar as crianças lá para o quintal da sua mãe, que tem um campo lá bacana, dá para a gente fazer bacana. Entendeu? Ah, eu olha seu Jerson, vou precisar aqui do seu espaço aqui na frente, eu posso usar? Porque ele tem uma área, ele tem um campo. [ele diz] Não, pode vir. Então, assim, eu acho que os parceiros mais efetivos que a gente tem são as comunidades.

Tal configuração materializa um dos princípios estruturantes do Paradigma da Educação do Campo, ao afirmar a indissociabilidade entre escola e vida social, que se ancora nas relações sociais como fundamento da constituição do ambiente escolar. Apesar da carência em relação à infraestrutura da escola ser um dos fatores condicionantes à utilização dos espaços, é necessário evidenciar as redes comunitárias que se constituem em prol do funcionamento e que marcam a importância da escola dentro do contexto da ilha. Foi observado que a construção desse ambiente educativo que se materializa a partir das relações sociais dentro e fora da escola vem se tornando um esforço de movimento constante na constituição de projetos e práticas pedagógicas articuladas no projeto educacional da escola.

Conforme argumenta Caldart (2011), a Educação do Campo emerge da leitura do movimento pedagógico que se produz para além da escola, nas práticas sociais e nas experiências concretas dos sujeitos, devendo ser incorporado ao interior das instituições, constituindo um ambiente educativo. Trata-se de compreender que o processo formativo não pode se restringir à reprodução de conteúdos, mas deve se orientar pela produção de aprendizagens socialmente referenciadas, vinculadas às realidades, necessidades e modos de vida dos sujeitos do campo.

Assim, o movimento pedagógico próprio das escolas do campo só se constitui plenamente quando articulado ao movimento pedagógico das relações sociais que ocorrem fora dela. É nessa relação dialética entre escola e território que se produz uma educação significativa, capaz de integrar saberes escolares e saberes da experiência, reafirmando o território como dimensão constitutiva do processo educativo. Para a autora, este movimento implica em “(...) conseguir combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo a terra, da memória, dos afetos.” (Caldart, 2011, p.122).

Este esforço teórico e pedagógico é resultante do processo de institucionalização das políticas de Educação do Campo discutidas anteriormente, estando presentes nas falas das professoras e coordenadora a compreensão sobre a importância desta articulação para a identidade da escola como uma escola de educação do campo. Segundo a coordenadora da escola, esta dinâmica nem sempre foi assim:

Professora-Coordenadora: Quando eu vim pra ilha, a coordenação da educação do campo era mais uma coordenação mais administrativa do que realmente voltada e focada para educação do campo. Tanto que a gente não tinha reuniões, não se falava sobre educação do campo, sobre uma educação voltada para realidade da criança, não. A gente só tinha um apoio para levar ofícios, para fazer prestação de contas, para resolver alguma tendência da escola. Então a COEC, que é a atual COECAF, tinha uma função apenas administrativa, mas ela não tinha uma função de formação, uma função pedagógica voltada para educação ribeirinha. Isso a gente veio ter efetivamente na gestão do prefeito Edmilson, quando se começou a ter formações específicas pras escolas das ilhas. E uma dessas formações que eu acho que foi primordial para essa constituição dessa escola, tanto do anexo como da escola sede, foi a questão do projeto Esperançar. A gente teve contato com profissionais e professores estudiosos sobre Educação do Campo, participamos de seminários, fomos para eventos da agroecologia, eventos do MST, que acontecia em Castanhal, inclusive. E aí a gente entrou num choque de cultura e de realidade, que apesar de a gente estar trabalhando em uma escola ribeirinha, a gente não tinha essa dimensão, porque as nossas práticas sempre foram urbanas.

A fala da coordenadora nos remonta a importância da reconfiguração da Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (COECAF) e da atuação do Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belém do período de 2021-2024, evidenciada no capítulo anterior, marcando uma ruptura na concepção sobre o projeto de educação anterior e a reafirmação da pedagógica da Educação do Campo, dentre as ações citadas pela professora o projeto “Esperançar” que em parceria com a Universidade Federal do Pará subsidiou um processo de formação pedagógica mais alinhada ao paradigma da educação do Campo.

Este projeto foi implementado do ano de 2022 a 2023, com a proposta de formação a partir de curso de aperfeiçoamento em investigação temática freireana, com o objetivo de promover uma educação socialmente referenciada na rede municipal de ensino, com 500 educadores de 21 escolas da rede municipal nas três modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental, e educação de jovens, adultos e idosos. A partir desses processos formativos o projeto educativo da escola passou a se alinhar de forma mais consistente à identidade das escolas do campo, incorporando práticas pedagógicas que dialogam diretamente com temáticas centrais à vida dos sujeitos ribeirinhos de Belém.

Nas falas das educadoras, esse movimento é destacado como um processo contínuo de reflexão e de adaptação curricular às especificidades do território, no qual a construção das

práticas pedagógicas ocorre simultaneamente à sua problematização configurando-se como um desafio permanente aos educadores, especialmente no que se refere à garantia da coerência entre ensino e aprendizagem em contextos territorialmente diferenciados. Implicando no repensar de múltiplas dimensões da forma escolar, como os tempos e espaços educativos, as formas de gestão e organização institucional, os métodos de ensino, as escolhas curriculares, os processos avaliativos e as relações entre educandos e educadores, em uma reconfiguração ampla que culmina na afirmação de valores e princípios que sustentam a proposta de uma escola do campo.

Entretanto, esse não é um processo linear. A investigação evidencia que a construção e a constante revisão de metodologias alinhadas à educação ribeirinha, alicerçada nos paradigmas da Educação do Campo, constituem um desafio que demanda pesquisa, reflexão crítica e produção de conhecimento por parte das educadoras. Esse esforço se materializa na adaptação do currículo, na condução das práticas pedagógicas e na preparação dos estudantes para avaliações externas, em que pesa a ação feita na escola como também a direção dada pela gestão municipal de educação.

Destaca-se que ao problematizar durante o grupo focal as orientações e ações da gestão municipal de educação voltadas às escolas ribeirinhas, evidencia-se a percepção de um processo de descaracterização e de inconsistência das políticas de Educação do Campo recentes, a partir da análise da transição entre a gestão anterior da Prefeitura Municipal, sob Edmilson Rodrigues (PSOL), de 2021 a 2024, e a reconfiguração da Secretaria Municipal de Educação na gestão de Igor Normando (MDB), que iniciou no ano de 2025.

Marcada por forte centralização de poder e por um alinhamento a perspectivas neoliberais, a reestruturação administrativa empreendida ainda em 2024 implicou a supressão e o tensionamento de direitos historicamente conquistados, atingindo diretamente os profissionais da educação. Nesse contexto, destacam-se mudanças normativas como a Lei nº 10.820, de 19 de dezembro de 2024, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará, bem como alterações na Lei nº 7.806/2014, que regulamentava o funcionamento do ensino modular indígena.

Soma-se a esse cenário os ataques direcionados à Fundação Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, responsável por atender grande parte do território ribeirinho de Belém, o que

reforça o enfraquecimento de iniciativas historicamente vinculadas às especificidades amazônicas. Tais medidas integram um conjunto mais amplo de reformas que incidem sobre a organização do trabalho docente e sobre as políticas educacionais voltadas a populações específicas, como indígenas e ribeirinhas, evidenciando um movimento de reconfiguração que tende à padronização e à flexibilização de direitos.

Esse processo evidencia como as reformas administrativas, longe de serem neutras, expressam disputas de projetos políticos e educacionais, impactando diretamente a garantia de direitos, a valorização docente e a manutenção de propostas educacionais territorialmente referenciadas. A exemplo, conforme relatado pelas professoras, no ano de 2024, durante a gestão do então secretário Patrick Tranjan (2024-2025), houve a desarticulação da Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, bem como da Coordenação de Educação Étnico-Racial, cujas demandas passaram a ser incorporadas pelas coordenações de Educação Infantil e Ensino Fundamental, atualmente responsáveis pelo assessoramento pedagógico das escolas. Essa descontinuidade de uma política pedagógica de caráter territorializado evidencia uma ruptura institucional que tem um impacto direto na identidade e na organização das escolas da rede, no caso específico das escolas das ilhas, esse processo intensifica os conflitos em torno da implementação da Educação do Campo, que, mais uma vez, é relegada a um papel secundário no âmbito da gestão municipal.

Outro exemplo das mudanças recentes em relação a gestão das escolas do campo é o deslocamento na forma como essas escolas são reconhecidas e nomeadas, fragilizando sua caracterização como Escolas Municipais de Educação do Campo (EMEC). Esse cenário é evidenciado no depoimento a seguir, no qual se expressa a existência de um coletivo docente que reivindica a manutenção dessa identidade, reafirmando as especificidades territoriais, culturais e pedagógicas das escolas ribeirinhas e sua diferença em relação às escolas urbanas da rede.

Professora-Coordenadora: sabe o que eu percebi? Nessa gestão, eles nem chamam de EMEC [Escola Municipal de Educação do Campo]. Eles falaram numa reunião, inclusive, que a nomenclatura é EMEI ou EMEIF. Aí o Professor ***** disse “- Não, mas nossas escolas estão registradas como EMEC [Escolas Municipais de Educação do Campo]”. Então a gente não pode chegar aqui e dizer que vai ser uma EMEIF, é EMEC, Educação do Campo. É uma escola ribeirinha, ela é do campo. Então assim, a gente tem esse papel de fala. A gente tem esse comprometimento de informar e não deixar que as nossas EMECs se tornem lei ou EMEIF.

Pesquisadora: Então a gente pode dizer que há um coletivo desses professores que trabalham nas escolas, e que tem uma reivindicação por essa identidade?

Professora-Coordenadora: Eu acho que sim, pelo fato de, por exemplo, eles estarem algum tempo na ilha, ou mesmo quem não esteja há muito tempo, mas que veio de Abaetetuba, de escola ribeirinhas, que trabalha aqui, tem a mesma concepção. Então o fato da gente manter isso e sempre nas reuniões dizer e falar das nossas necessidades, a gente acaba dizendo “*Olha, a gente está aqui, nós somos do campo sim, a nossa escola não é igual a escola daqui!*”. A gente acaba mostrando que a gente tem uma característica diferente.

A utilização da nomenclatura “Escolas de Educação do Campo” é fundamental por explicitar sua intencionalidade política e pedagógica. Reconhecer oficialmente uma escola como pertencente à Educação do Campo constitui uma estratégia de afirmação de sua identidade territorial, em contraposição à tendência de homogeneização presente no sistema educacional. Além disso, esse reconhecimento suscita o acesso a um conjunto de direitos que, sem essa formalização, carecem de respaldo legal para sua efetivação, direitos como: financiamento adequado, a consideração das especificidades da matrícula para além de critérios meramente quantitativos e a construção de um trabalho pedagógico diferenciado, alinhado às realidades locais, bem como outras garantias previstas na legislação vigente.

A partir do relato, também evidencia-se a existência e a importância de um contramovimento, de um coletivo docente ancorado em experiências compartilhadas e na compreensão comum sobre a especificidade das escolas ribeirinhas, atuando na defesa da identidade da Educação do Campo. Nesse sentido, conforme aponta Caldart (2011), o coletivo docente constitui um elemento fundamental para a consolidação de práticas educativas alinhadas à Educação do Campo, na medida em que fortalece processos de resistência, construção identitária e afirmação de projetos educativos vinculados aos territórios e aos sujeitos do campo.

Ao problematizar, durante a roda de conversa as dificuldades atuais em relação a implementação de um projeto educacional de Educação do Campo algumas problemáticas fizeram compreender a necessidade de um olhar específico para estas escolas e a sua realidade. Como dificuldade central levantada na roda de conversa, a organização das turmas multicicladas impõe desafios significativos ao trabalho pedagógico, conforme relatado pelas docentes, a coexistência de diferentes séries, idades e níveis de aprendizagem em uma mesma sala exige do professor um esforço constante de adaptação de conteúdos e estratégias, o que,

muitas vezes, compromete o aprofundamento das aprendizagens.

Embora se reconheça que há avanços no processo educativo, evidencia-se que esse modelo dificulta a consolidação de aprendizagens mais específicas, especialmente em um contexto marcado pela implementação de políticas pedagógicas denominadas de “recomposição da aprendizagem”. Os relatos indicam uma tensão entre as exigências curriculares padronizadas e a realidade concreta das salas de aula, nas quais estudantes apresentam trajetórias escolares heterogêneas — incluindo casos de estudantes em séries mais avançadas ainda em processo de alfabetização. Nesse cenário, o trabalho docente torna-se ainda mais complexo, uma vez que precisa articular diferentes conteúdos, ritmos e necessidades formativas em condições estruturais limitadas.

Podemos verificar no relato da Professora 2:

Professora 2: Mas para mim, um desafio que vem assim, sendo bem desafiador, é ter essas turmas multicicladas juntas. Porque eu vejo que essa aprendizagem não é uma aprendizagem, como eu posso te dizer. Não é dizer que o aluno vai sair vai sair em branco, a gente tem uma aprendizagem mas não é aquela de aprendizagem específica e educativa, porque nós estamos com a política de recomposição, que é válida, né? Não vou lhe dizer que ela vem pra prejudicar, eu penso que ela veio trazer um outro olhar daquilo que nós já tínhamos, na verdade. O maior desafio é isso, eles são vistos como se tivesse o quinto e o quarto, não é? Porque aí tem assuntos e conteúdos que eu digo “meu pai é terno, meu pai não vai conseguir resolver essa questão”.

Professora-Coordenadora: (...) então por que eu estou fazendo uma busca ativa de estudantes que estão fora da escola? Porque a gente atende turmas muito seriadas aqui. A gente só tem duas salas de aula e a gente já teve mais alunos matriculados aqui, mais de 130 alunos. Aí tu pensa isso em duas salas, em dois horários. A gente já chegou até 38, 40 alunos na sala, 28 na Educação Infantil, no terceiro ano 25 que é só terceiro ano e primeiro e segundo ano 32. Então assim, para o professor estar numa sala multisseriada, vai conseguir trabalhar com 48, não é? (...) Então vai conseguir trabalhar com faixas etárias diferentes, conteúdos diferentes que elas adaptam e aprendizagens diferentes. Porque tinham crianças de um quinto ano que não sabiam ler. E aí como é que o professor vai trabalhar isso?

Aliado à organização multiciclada, a superlotação das turmas agrava esse quadro, dificultando o acompanhamento individualizado e a efetividade das práticas pedagógicas. Diante desse contexto, a ampliação do número de matrículas aparece, nos relatos, como uma estratégia adotada pela gestão escolar para justificar a necessidade de expansão da infraestrutura, especialmente a construção de novas salas de aula. Trata-se de uma ação que

revela, ao mesmo tempo, a busca por melhores condições de ensino e as limitações impostas pela ausência de investimentos estruturais adequados às especificidades das escolas do campo.

Outro entrave importante em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola é a sua condição como escola anexa, política historicamente associada às escolas de educação do campo como vimos anteriormente. A dependência administrativa em relação a uma escola-sede compromete a autonomia da gestão local, especialmente no que se refere à tramitação de documentos e à tomada de decisões, conforme destacou pela professora-coordenadora, a necessidade de intermediação para o protocolo de ofícios tem gerado atrasos e dificuldades operacionais, além de evidenciar a ausência de um planejamento conjunto entre instituições que, embora vinculadas administrativamente, possuem realidades distintas.

Esse conjunto de elementos evidencia que os desafios enfrentados não se restringem ao âmbito pedagógico, mas estão profundamente relacionados às condições estruturais, administrativas e políticas que configuram a educação nas áreas ribeirinhas, reforçando a necessidade de políticas públicas que considerem suas especificidades e garantam maior autonomia às escolas do campo.

Observa-se também uma tensão entre a proposta de uma educação territorialmente referenciada e as exigências institucionais impostas pelos projetos políticos que passaram pelo governo da Prefeitura Municipal. Essa tensão é observada na organização do trabalho pedagógico, e na centralidade atribuída aos resultados dos sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tende a adoção de um currículo, cronograma e formação de professores da rede municipal.

Durante o trabalho de campo, foi possível verificar a implementação do sistema denominado “Recomposição de Aprendizagem” pela gestão atual. Esse sistema baseia-se na metodologia Teaching at the Right Level, originalmente desenvolvida pela Pratham e adaptada ao contexto brasileiro por iniciativas como a Motriz (Elos e Instituto Gesto), empresas localizadas no estado de São Paulo contratadas através da empresa Elos Orientação e Planejamento Educacional LTDA, por inexigibilidade de licitação, com investimento de R\$ 1.417.225,31¹⁹.

¹⁹ Contrato nº 012/2025 – SEMEC. Disponível em : <https://www.tcmpa.tc.br/mural-de-128>

Além deste movimento, foi possível encontrar a contratação no ano de 2025, já sob a gestão da secretária Beatriz Novaes (2025-2026), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação para a implementação de avaliações diagnósticas e formativas em larga escala, voltadas aos estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal. A inserção desse conjunto de programas tensiona o debate sobre a formação docente na rede, que possui um histórico de mais de 20 anos no âmbito do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF), instituído pela Lei Ordinária nº 9.995, de 19 de janeiro de 2024, estruturado por profissionais da própria rede municipal de ensino que desenvolviam ações formativas centradas, sobretudo, nos processos de alfabetização em leitura, escrita e matemática (Miranda, 2025).

A luz deste contexto, observa-se um deslocamento de uma política formativa construída internamente, ancorada nas experiências e demandas do território, para a adoção de modelos externos, orientados por métricas de desempenho e padronização curricular. Tal movimento demarca a incorporação de uma racionalidade de caráter neoliberal e gerencialista na condução das políticas educacionais, na medida em que privilegia resultados mensuráveis, contratos com agentes externos e a centralidade das avaliações, em detrimento de processos formativos contextualizados e territorialmente referenciados.

Segundo Laval (2019) a nova ordem mundialç educacional condiciona a perda progressiva da autonomia da escola, a partir da valorização da empresa, que é levada a ideal normativo, em uma “parceria” na qual a própria empresa se torna “qualificadora” e envolvida no aprendizado. Nesse sentido, a escola se encontra em um campo de disputas, no qual se tensionam, de um lado, as diretrizes padronizadoras das políticas educacionais e, de outro, a necessidade de construir uma educação comprometida com o território, com os saberes locais e com as especificidades dos sujeitos ribeirinhos.

Esse movimento pode ser visto na fala da Professora- Coordenadora:

Professora-Coordenadora: (...) a gente não tem a visita dessas pessoas para falar sobre isso, para fazer um planejamento, para olhar nossos projetos. Então ficou uma coisa muito da escola, a escola vai querer educação do campo, vai querer trabalhar em educação antirracista, então acho que ficou muito a critério da escola de querer manter essa identidade (...) mas assim, da secretaria mesmo, a gente não recebe mais ninguém, para falar sobre a perspectiva de educação. Eu acho que talvez nesse momento, para eles o foco

não é mais esse, o foco é somente a aprendizagem das crianças, aí você acaba deixando à margem a formação do professor para outras coisas que são necessárias para dentro desse espaço, que é a educação ambiental, a educação do campo mesmo, e acaba focando muito no aluno. Então você tira um pouco o professor, tenta tirar, mas eu puxo ele de volta para esse meio, para focar em algo que é essencial (...) eu acho que a gente pode estar trabalhando isso dentro do nosso contexto, e é o que a gente tenta fazer, dentro da recomposição, entendeu?

O relato indica que a centralidade atribuída à aprendizagem — entendida a partir de indicadores e avaliações — pela gestão municipal tende a deslocar o foco da formação docente e a secundarizar dimensões fundamentais para uma educação territorialmente referenciada. As educadoras evidenciam esforços em articular a política de recomposição com práticas pedagógicas contextualizadas, buscando não romper completamente com os princípios da Educação do Campo. Sobre este cenário ao dialogar sobre a especificidade do trabalho pedagógico que ocorre na escola as professoras relatam como principais desafios:

Professora-Coordenadora: Por exemplo, projetos. A gente vai falar sobre saneamento básico, “- Olha, o saneamento básico é assim, a questão da água acontece dessa forma. ela passa por um tratamento até chegar nas torneiras de casa”, isso não faz sentido pra eles porque eles não têm isso aqui. Mas eu sabia que em uma prova, por exemplo, a Saeb, isso não vem, é uma prova que é nacional, então eu precisava trabalhar os dois. Então eu sempre tive que fazer uma comparação, ao invés de eu trabalhar só a questão urbana, eu tenho que trabalhar a realidade dele, “*Então, como é que acontece aqui a água? - Ah, tem o Seu Cosanpa, é o barco da água que passa entregando água. - Mas todo mundo tem dinheiro pra comprar? - Não*”. A gente fica sabendo mais um pouquinho disso. “*Então quem não compra? - Bebe a água do rio. - Ah, olha, aqui é coleta de lixo. Antes não tinha, né? Agora tem coleta de lixo, mas como faziam antes? - Ah, a gente queimava*”, aí eles traziam a realidade deles e a gente inseria no conteúdo. “*-Ah, mas vocês queimavam? O que isso pode ocasionar no solo?*”. E começamos a trabalhar a questão do meio ambiente e de tudo. “*- Ah, vamos falar sobre regras de trânsito, tem regras de trânsito aqui? - Ah não, tinha a embarcação aqui*”. Então isso veio trazendo pra gente uma outra visão. Uma outra postura também do professor de se conscientizar que as práticas dele não eram as mesmas, e que a gente precisava mudar, não a criança acompanhar o que a gente sabe, o que a gente tem ali, mas a gente também saber e perceber a rotina dela, o que ela está trazendo de informação pra gente usar isso a nosso favor. Então, quando eu digo que o Esperançar mudou, porque a gente começou a ter esse olhar mais sensível pra aquela realidade. E aquela realidade nos mostrava muito daquilo que a gente poderia trabalhar com eles e que estava dentro das grades curriculares que são solicitadas.

Professora 1: Como professora de Educação Infantil, eu acho que eles têm algo, uma especificidade, sim, em relação aos alunos do continente, porque eles são muito ligados aos costumes deles, às vivências deles, entendeu? Que

acaba dando algo diferenciado neles, onde eu tenho que adaptar minha linguagem, eu tenho que adaptar até as histórias infantis, os contos clássicos, que a gente trabalha em turmas de Educação Infantil, eu sempre, eu posso até contar o conto clássico, mas eu sempre busco para a realidade deles, como que seria aqui, (...) porque eles têm uma vivência muito única, eles são muito do seu chão mesmo, entendeu? Então, por exemplo, se você for ver uma conversa entre uma criança ribeirinha e uma criança do continente, você percebe a diferença, a criança ribeirinha (...) é muito relacionada à família, o que acontece com a família, a história deles é muito mais oral do que escrita, então eu acho que essa especificidade, ela acaba influenciando sim no dia a dia e na aprendizagem deles, tem muitos alunos que eu percebo, apesar de ser professora de Educação Infantil, que eles leem ‘aqui’ talvez eles não saibam te dizer o que eles leem, mas eles sabem te dizer oralmente, eles te explicam oralmente algo que não está registrado em lugar nenhum, eles te explicam o movimento da maré que não está registrado em lugar nenhum, então isso eu acho fantástico, e eu acho que isso influencia sim o conhecimento dele, porque é o que ele vive, entendeu? Que pode vir um livro lá, não sei ‘dá’ onde, dizer que é assim, que ele vai te dizer “- *Mas professora, não é assim que acontece aqui!*”, então eu acho que isso influencia sim, essas especificidades acabam influenciando sim o ensino-aprendizagem, principalmente as coisas relacionadas à natureza.

Professora 2: Você já percebeu que lá na escola a gente não tem acesso à internet, para que a gente possa estar buscando outras didáticas, outras ideias para as crianças, então da escola a gente utiliza, eu estou falando da minha turma, utiliza o material didático em partes (...) como na minha sala, eu adaptei um alfabeto regional, porque a gente tinha um, mas assim, não era a realidade das crianças, as coisas que associavam a imagem, a letra, eles ficavam com muita dificuldade, então assim, foi adaptado, o açaí, tudo que eles vivenciam tem a realidade, daqui. ‘Tipo’, o alfabeto foi adaptado para a realidade regional e a vivência das crianças, outros materiais a gente utiliza em partes, outros que a gente vê que eles vão ter dificuldade, não, e a gente vai fazendo assim, também quando vai para a prática, como você viu que a gente está vivenciando muito isso, que é a realidade deles e que, como buscar as pesquisas do que eles vivenciam, tipo o barbeiro, é coisa que é muito deles aqui, outras pesquisas sobre o que a gente pode construir com o que tem na escola (...).

Professor 3: Como professora do quarto e quinto ano em relação às avaliações é algo assim bem complicado para eles, eu estava até olhando os simulados que eles fazem, então assim, existe, mas na verdade o que a gente sabe é que eles uma hora vão ser cobrados também, e aí nós nos deparamos com um desafio, que os nossos estudantes também não podem ficar a margem de tudo (...) mas ao mesmo tempo existe a dificuldade em relação à adaptação de material e aí aquilo que a Professora falou, também, que a gente, por exemplo, quando eu estou em casa eu busco na internet, em grupos, eu busco alguma atividade que fale, letra de música, como nós já trabalhamos a da Dona Onete, o balanço do açaí, que está envolvendo, está envolvido com a questão cultural deles aqui, então assim, a gente vai procurando na medida do possível, eu não vou mentir para você aqui tudo que eu faço é adaptado, que não é verdade, até mesmo porque nós recebemos livros que eles precisam ser cumpridos, no meu caso eu tenho o “Prepara”, e já chegou um outro material, vai chegando os materiais, a gente entende que eles são necessários e aí a gente tem que

procurar uma forma, procurar uma metodologia com que eles possam estar aprendendo essas unidades de uma forma que seja mais leve para eles. Eu acredito que essa questão da adaptação é um desafio, porque não existe assim o material da educação do campo, e é aquilo que as professoras colocaram também em relação a adaptações, por exemplo, tem questões da maré aqui, chuvas, então uma série de situações que é diferente na área urbana e que tem que ser olhado com um olhar diferenciado em relação à essa realidade, é uma realidade diferenciada.

A partir das falas observa-se um movimento de reelaboração do currículo que parte da realidade vivida pelos estudantes, evidenciando a centralidade do território como referência pedagógica. A construção do “alfabeto regional” e o desenvolvimento de projetos como o “jardim suspenso”, elaborado com materiais disponíveis nas casas dos alunos e no entorno da escola, revelam práticas que se aproximam de uma pedagogia situada, na qual os conhecimentos escolares são articulados aos saberes locais e às experiências cotidianas. Por outro lado, a fala da Professora 3 evidencia as tensões decorrentes das exigências institucionais, especialmente no que se refere às avaliações externas e ao cumprimento dos conteúdos previstos nos materiais didáticos.

Esse processo é tensionado por condições estruturais e institucionais, como a precarização dos vínculos de trabalho, evidenciado pela predominância de professores contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS), o que gera insegurança e limita a autonomia docente, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de realização de concursos públicos para garantir maior estabilidade e continuidade das ações pedagógicas, como destacamos na fala a seguir:

Professora-Coordenadora: (...) é, você se sente insegura às vezes, que essa é questão de gestão. Eu falei, gente, eu já estou ficando velha e eu já não me preocupo mais com isso. Mas é, se eles vierem aqui, vão brigar comigo, vão me chamar a atenção, vão dizer pra mim sair? Eu sou concursada, vão me mandar para algum outro lugar? Vão me mandar embora porque tem alguém fazendo um projeto aqui em prol das crianças, eu acho muito difícil, né? Mas elas não, então assim, eu vou liberar a turma da tarde daqui, se alguém vier aqui, chegar, achar ruim, eu assumo, não tem problema nenhum. Elas têm medo também, porque só uma professora é concursada (...) então elas estão pelo PSS (...) Eu acho que isso muda um pouquinho, mas eu falo assim, a gente tem na escola um diálogo muito grande, eu sempre gosto de falar tudo pra elas e eu acredito que essa questão da gestão democrática, que é uma característica também da educação do campo, ela é muito importante, porque você acaba tirando uma responsabilidade sua, que você toma e envolve um coletivo.

Ainda sobre os relatos, e em relação à especificidade do ensino-aprendizagem destaca-se a centralidade da oralidade, da memória e das experiências vividas como elementos estruturantes do processo de aprendizagem. As crianças demonstram grande capacidade de interpretação e explicação do mundo a partir de suas vivências, especialmente no que se refere aos fenômenos naturais e às dinâmicas do território. Tal característica tensiona a lógica escolar baseada predominantemente na linguagem escrita e em conteúdos descontextualizados, exigindo das educadoras uma constante adaptação de suas práticas pedagógicas.

Isso torna possível identificar um esforço contínuo de leitura e releitura da realidade dos educandos pelas professoras, que os colocam no centro do processo educativo. Ao mesmo tempo, evidencia-se a pressão exercida pelos sistemas de avaliação e pelas políticas educacionais padronizadas, que incidem diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico. O que se observa é a constituição de uma prática docente atravessada por contradições, na qual as professoras atuam como mediadoras entre diferentes racionalidades: de um lado, as demandas institucionais e normativas; de outro, as necessidades, saberes e tempos próprios dos sujeitos ribeirinhos. Nesse movimento, a prática pedagógica se constrói como um exercício permanente de negociação, criatividade e produção de conhecimento situado, reafirmando o território não apenas como contexto, mas como princípio estruturante do processo educativo.

No mapeamento produzido podemos verificar alguns dos elementos presentes no território que fazem parte dos projetos desenvolvidos na escola e que foram identificados pelas professoras como elementos da dinâmica social das ilhas, entre eles destacamos: o extrativismo, consumo e venda do açaí, o manejo da andiroba e do cacau, o rio e as nascentes, a biodiversidade, a diversidade de cores e formas, a dinâmica de uso e ocupação do solo, atividades cooperativas, o turismo, saneamento básico da ilha, transporte, enfim, elementos da economia, da saúde e de infraestrutura surgem como possibilidades de análises nas aulas.

Dentre os projetos relatados, destacam-se alguns que evidenciam o papel da escola no interior da comunidade, bem como a articulação entre diferentes setores e os saberes locais. O primeiro é o projeto “Seu bebe”, expressão típica da ilha utilizada para se referir ao açaí destinado ao consumo próprio. A partir desse projeto, a equipe escolar problematiza uma questão de saúde recorrente no período chuvoso, entre os meses de dezembro e abril, quando

ocorre maior proliferação do protozoário *Trypanosoma cruzi*, transmitido pelo inseto conhecido como barbeiro.

Nesse contexto, observou-se que o inseto pode ser triturado juntamente com os frutos contaminando a polpa que é coletada artesanalmente, quando essa polpa não passa por tratamento térmico adequado há risco de transmissão da Doença de Chagas, o que evidencia a importância de práticas seguras no manejo e processamento do alimento, articulando conhecimentos tradicionais e orientações de saúde pública. No período do trabalho de campo em agosto-outubro de 2025, foi possível visualizar a interação e a articulação entre a escola e a unidade básica de saúde da ilha, que atuaram conjuntamente na promoção de ações de conscientização e testagem para a doença. Essa iniciativa reforça o papel da escola como espaço articulador de saberes e práticas e conscientização, integrando educação e saúde no enfrentamento de problemáticas que emergem do próprio território.

Essa ação demarca a aproximação da escola com a perspectiva da ação intersetorial com a Unidade Básica de Saúde e o Centro de Referência de Assistência Social, que garantiu seu reconhecimento como Unidade Amiga da Primeira Infância (UAPI). Essas ações iniciaram em 2023 e visaram a ação estratégica na assistência técnica, capacitação, monitoramento, acompanhamento e certificação da melhoria da oferta de serviços e diálogo entre profissionais e famílias da escola para melhor comunicação sobre o desenvolvimento das crianças de até seis anos de idade atendidas em Unidades de Atenção Primária à Saúde (UAPS) e Unidades de Educação Infantil sendo uma realização do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Esses e outros projetos conferem à escola reconhecimentos importantes, que integram sua trajetória e evidenciam seu impacto no território - conforme podemos verificar observando as simbologias dispostas nas paredes da escola; na figura 34, podemos observar também o selo Zélia Amador de Educação Antirracista²⁰, que constitui um reconhecimento formal concedido a instituições de educação básica que desenvolvem e implementam ações pedagógicas e de gestão voltadas à promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da igualdade racial,²¹ concedido de forma bienal. O selo tem como objetivo valorizar e reconhecer instituições de

²⁰ O título é em homenagem a Zélia Amador de Deus, professora da Universidade Federal do Pará, ícone da luta contra o racismo e reconhecida como promotora da igualdade racial em nível estadual e nacional.

ensino comprometidas com a construção de práticas educativas antirracistas, reafirmando a centralidade dessa agenda no âmbito das políticas educacionais e das práticas escolares.

Figura 34 - Reconhecimentos da Escola Santo Antônio.



Fonte: Trabalho de Campo/ Agosto, 2025/ Valéria Briosso Tavares (2025).

A abordagem pedagógica dentro da discussão sobre educação Anti-Racista também incorpora elementos fundamentais dentro de uma concepção mais crítica sobre a Educação, incorporando projetos que tecem uma relação forte com a educação ambiental crítica e leitura da realidade das ilhas. Neste sentido a professora relata:

Professora-Coordenadora: (...) mas quando a gente fala sobre educação antirracista, a gente não pode se prender só a estereótipos, entendeu? Apesar de esta comunidade ser predominantemente negra, no ato da matrícula eles não se veem como tal, eles são pardos, porque pardos para eles é uma coisa um pouco mais clara na concepção deles. Então, trabalhar esse projeto é trabalhar com a comunidade, é falar sobre a questão da miscigenação, porque eles até preferem ser negros do que índios. (...) dentro de um projeto desse, a gente trabalha o racismo ambiental. O que eles nos relatam sobre racismo ambiental? Muito lixo, barulho, tiros, pessoas seminuas, ou acidentes. Então, vários tipos de racismos ambientais que acontecem nesse espaço. Então, a gente, dentro dessa educação antirracista, trabalha isso. Que é diferente da área urbana, dificilmente eles falam um pouco sobre essa questão do lixo onde se

trabalha um projeto antirracista. Eles trabalham essa questão do estereótipo, da pele, enfim.

A abordagem pedagógica relatada incorpora elementos fundamentais para a construção de uma concepção crítica de educação, articulando-se, no contexto da escola, com práticas e projetos que estabelecem uma forte relação com a educação ambiental crítica. Essa integração evidencia uma compreensão ampliada do racismo, que ultrapassa sua dimensão estritamente identitária e passa a ser analisado em suas expressões territoriais e socioambientais, a fala da professora explicita a complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Podemos compreender a educação antirracista no contexto ribeirinho exige um deslocamento das abordagens mais tradicionais, centradas em estereótipos e representações fixas, para uma perspectiva que considere as especificidades identitárias e culturais dos sujeitos.

A autodeclaração racial, marcada pela categoria “pardo”, revela nuances importantes nos processos de identificação, atravessados pela história da miscigenação e pelas hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira. Esse cenário torna-se ainda mais complexo quando se considera a presença e a influência de múltiplas comunidades quilombolas nas ilhas vizinhas do Acará e Barcarena, que historicamente contribuem para a conformação social, cultural e territorial da região através das relações estabelecidas entre essas comunidades que reforçam a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça a diversidade étnico-racial e os processos históricos que constituem esses espaços, evitando leituras simplificadoras sobre identidade e pertencimento.

Além disso, a fala evidencia a centralidade do território na compreensão das múltiplas formas de racismo, especialmente ao introduzir a noção de racismo ambiental. Os exemplos trazidos — como o acúmulo de lixo, a poluição sonora, a violência e a exploração desordenada do espaço por agentes externos — indicam como as ilhas e suas comunidades são territórios mais vulnerabilizados a processos de degradação ambiental e social. Dessa forma, a educação antirracista desenvolvida na escola articula-se à educação ambiental crítica ao problematizar as desigualdades socioespaciais e suas implicações na vida das comunidades ribeirinhas, denunciando processos de invisibilização, marginalização e injustiça ambiental que incidem sobre esses territórios.

Ao afirmar que “é diferente da área urbana”, a professora reforça a ideia de construção

de práticas pedagógicas contextualizadas, que dialoguem com as experiências concretas dos estudantes. Nesse sentido, a escola amplia o escopo da educação antirracista, deslocando-a de uma abordagem centrada exclusivamente em aspectos culturais e simbólicos para uma perspectiva que integra território, ambiente e relações de poder. Assim, observa-se que a articulação entre educação antirracista e educação ambiental crítica constitui um caminho potente para a construção de uma educação territorialmente referenciada.

Essa perspectiva se expressa tanto nos projetos desenvolvidos pela escola quanto nas ações comunitárias presentes no território da Ilha do Combú, evidenciando práticas de resgate, valorização e resistência frente às transformações no modo de vida ribeirinho. Tais iniciativas não se restringem ao âmbito comunitário, mas atravessam o ambiente educativo, configurando uma relação de complementaridade entre escola e território.

Os relatos evidenciam o papel central de lideranças comunitárias e sujeitos locais na constituição dessas práticas:

Professora-Coordenadora: (...) aqui no Igarapé [do Piriquitaquara] eu destaco duas pessoas que são fundamentais, que é a Dona Nete, que foi líder comunitária daqui há muito tempo, ela passou bastão para a filha dela, a Ivaneide, que eu não sei se ainda é ela ou já é o Seu Miguel. E a Dona Iva, que foi a primeira merendeira da escola, que ‘elas’ trabalham na AME, que é a Associação de Mulheres Extrativistas, e o meu primeiro contato com elas pra entender a ação, ela falou “- *Olha minha filha, que é a Dona do Ygara, ela não sabe nem fazer de andiroba. Mas como que essa menina não sabe fazer andiroba? Porque ela já tem filho, tem família dela, está trabalhando com o artesanato, e não sabe fazer de andiroba. Então a gente teve que resgatar elas, e elas vão resgatar as filhas delas*” e a gente enquanto escola vai levar os nossos alunos e mostrar isso para eles. (...) quando a gente foi visitar o Ygara, o Seu Jerson ia perguntando [para os alunos] “*Você conhece essa planta? - Ah não, eu conheço, lá em casa tem*”.

Então, eles foram também identificando algumas coisas. E eles são super abertos para receber a gente, a Dona Nena é maravilhosa lá do Igarapé Combú, ela levou as crianças, ela serviu um cafezinho para eles pela manhã, que era com chocolate quente, feito com cacau, e eles amavam. (...) Ela mostrou todo o processo, ela falou sobre a importância, ela mostrou a árvore-mãe, que é essa Samaumeira das ilhas, aí [os estudantes] “- *aí, em casa tem! - Pois é, essa árvore é importante, vocês têm que cuidar*”. Então assim, eles acabam fazendo um trabalho educativo que se junta com a escola. Então assim, eles nunca se negaram, eles recebem as crianças com orgulho, porque eles dizem assim, a gente precisa cuidar do nosso ambiente, e quem vai fazer isso são eles. Então, para eles é tão importante quanto pra gente essa questão dessa educação ambiental, de saber o que tem no meu quintal, de saber o nome dessa planta para que eu não deixe ninguém tirar ela de lá. Eu reconhecer os animais da

fauna e da flora, o que eu posso fazer que eu não posso. Então, de certa forma, essas parcerias nos ajudam nessa questão ambiental, nessa questão de valorização. E eu acho, por isso que eu digo, que eu acho que é primordial, os maiores parceiros que vamos ter são eles.

A iniciativa comunitária citada é a Associação de Mulheres Extrativistas do Combú (AME), organização localizada no Igarapé Piriquitaquara voltada ao fortalecimento do protagonismo feminino no extrativismo sustentável. Ela nasce do resgate vinculada à identidade amazônica que vinham sendo gradualmente enfraquecidas no território, baseada no extrativismo da andiroba que cresce espontaneamente na floresta e posteriormente seu manejo e recolhimento pelas famílias locais, partir de práticas tradicionais de uso da floresta associadas aos saberes tradicionais - Figura 35 (Morais, 2023) (Belo; Sobrinho, 2024).

Figura 35 - Catálogo de divulgação da Associação de Mulheres Extrativistas do Combú (AME).



Fonte: Associação de Mulheres Extrativistas do Combú (AME), 2025.

A AME se estrutura a partir das premissas da chamada economia da floresta em pé, articulando conservação ambiental, valorização de saberes tradicionais, geração de trabalho e renda para os atores locais. Torna-se uma estratégia de organização e resistência diante das transformações territoriais em curso na Ilha do Combu, que vem se multiplicando e fortalecendo, dentro do processo dialético de produção do território. Essa racionalidade presente no território, reconhecida no relato da professora, explicita um movimento intergeracional de transmissão de saberes, no qual práticas tradicionais — como o manejo da andiroba — são compreendidas como elementos fundamentais da identidade e da reprodução social das comun

Constituir a educação a partir da realidade do educando e seu contexto é o que preconiza Morin (2000), para o autor o estudo do lugar dá significação ao ensino-aprendizagem, podendo derivar da reflexão sobre o seu dia a dia maior afetividade e consciência da sua realidade. As experiências pedagógicas evidenciam o território como um espaço de aprendizagem vivo, no qual os estudantes estabelecem conexões entre os conhecimentos escolares e suas vivências cotidianas, no reconhecimento de elementos da fauna e da flora local, bem como a valorização de práticas produtivas tradicionais, reforçando a construção de uma educação situada, ancorada no conhecimento do lugar.

Destaca-se que as ações comunitárias possuem uma intencionalidade educativa explícita, se constituindo como prática social compartilhada, orientada pela defesa do território e pela valorização dos saberes locais. Tratando-se de uma pedagogia do território, na qual o conhecimento é produzido na relação entre sujeitos, natureza e cultura. As parcerias entre escola e comunidade ultrapassam a dimensão de apoio logístico ou institucional, configurando-se como base estruturante do projeto educativo no qual os sujeitos comunitários assumem papel ativo na formação dos estudantes, contribuindo para a construção de uma consciência ambiental e territorial crítica, ao mesmo tempo em que reafirmam práticas de resistência frente às pressões externas que incidem sobre o modo de vida ribeirinho.

Evidencia-se que o processo educativo se dá em rede, envolvendo escola, comunidade e território, em uma dinâmica que rompe com a centralidade exclusiva da instituição escolar e reafirma a importância dos saberes tradicionais na constituição de uma educação do campo, das águas e das florestas. Esse movimento também contribui para uma reflexão crítica sobre os processos contemporâneos que atravessam o território, especialmente no que se refere à

expansão do turismo e às dinâmicas associadas ao avanço de lógicas neoliberais. Nesse contexto, a escola se configura como espaço de reflexão, ao promover práticas educativas comprometidas com a valorização dos modos de vida ribeirinhos e com a defesa do território frente às pressões externas.

Referente às mudanças decorrentes da intensificação do turismo na Ilha do Combú, quando problematizadas em roda de conversa com as professoras, foram evidenciadas percepções ambivalentes acerca de seus impactos no cotidiano da escola e da comunidade. Os relatos indicam a presença de transformações que englobam tanto aspectos positivos quanto negativos, revelando a complexidade desse processo.

Entre os aspectos positivos, foram destacados a inserção da economia local em circuitos vinculados à sociobiodiversidade, com a valorização de atividades extrativistas — como o açaí, o cacau e a andiroba — articuladas a práticas sustentáveis e à revalorização do modo de vida ribeirinho. Além disso, o reconhecimento da ampliação das possibilidades de geração de renda para as famílias das ilhas, sendo incorporado, inclusive, como elemento de discussão no âmbito da educação ambiental desenvolvida pela escola. Entretanto, os relatos das professoras evidenciam que a intensificação do turismo, sobretudo em sua forma predatória e associada à atuação de agentes externos à comunidade, também gera preocupações em relação aos impactos significativos no cotidiano escolar e na vida dos moradores.

Como moradora da Ilha do Combú, a Professora-Coordenadora relata que o turismo trouxe a exposição indevida da comunidade escolar, em sua fala ela aponta para situações recorrentes em que visitantes acessam o espaço da escola e realizam registros audiovisuais sem autorização:

Professora-Coordenadora: As pessoas entram aqui, querem conhecer [...] já entram com o celular na mão, filmando [...] tem criança [...] os professores se sentem mal [...] a gente tem que dizer que não pode filmar [...] as pessoas pensam que, por serem ribeirinhos, não conhecem a lei [...] mas a gente deixa claro: o espaço pode até ser filmado, mas as crianças e os professores precisam de autorização. (...) Passou uma lancha com drone filmando [...] eu tive que dizer que precisava de autorização [...] aí eles pararam.”

A narrativa acima evidencia uma prática de violação de direitos de imagem e de privacidade, que atinge diretamente estudantes e profissionais da escola. A presença de drones e registros não autorizados, inclusive durante atividades pedagógicas, reforça o caráter invasivo

dessas ações demarcando uma dimensão simbólica importante das relações estabelecidas entre visitantes e comunidade local, marcada por uma assimetria de poder e por uma percepção estereotipada dos sujeitos ribeirinhos, como a ideia de que esses sujeitos “não conhecem a lei” evidenciando processos de deslegitimação e inferiorização, que podem ser compreendidos como expressões de racismo estrutural e territorial.

Nesse sentido, a exposição indevida da escola e de seus sujeitos nos remonta a dinâmica turística, como parte de uma lógica mais ampla de mercantilização do território, na qual o espaço ribeirinho é apropriado como objeto de consumo — visual, cultural e turístico —, desconsiderando os direitos e a autonomia das populações locais. A escola, nesse contexto, passa a ser tratada como elemento paisagístico ou exótico, passível de registro e circulação nas redes sociais, a fala evidencia como o turismo altera não apenas as dinâmicas ambientais — como o aumento da força das marés e os processos de erosão —, mas também as rotinas escolares e familiares, interferindo diretamente na frequência dos estudantes e nas condições de permanência na escola. Além disso, observa-se a emergência de transformações culturais que incidem sobre os valores e expectativas das crianças, conforme relatos abaixo:

Professora 2: Principalmente de quinta-feira em diante, a gente percebe mais lanchas e jet-skis em alta velocidade [...] isso influencia a maré [...] a água entra com mais força nas casas [...] e tem aumentado o número de acidentes [...] além disso, algumas crianças deixam de vir à escola porque acompanham os pais no trabalho nos restaurantes.

Professora 1: (...) antes as crianças gostavam de andar de casco [...] hoje algumas não querem mais [...] querem ajudar os pais para comprar uma lancha [...] os sonhos mudaram [...] essa cultura vai se perdendo.

Esse relato aponta para um processo de reconfiguração simbólica e material do modo de vida ribeirinho da ilha, no qual práticas tradicionais — como o uso do casco — passam a ser substituídas por referências associadas ao consumo e à lógica mercantil do turismo. Tal mudança evidencia a influência de valores externos, que tensionam os saberes e práticas locais. Dessa forma, evidencia-se que a intensificação do turismo não produz apenas impactos materiais e ambientais, mas também incide sobre dimensões simbólicas e subjetivas, afetando a dignidade, a privacidade e o reconhecimento social dos sujeitos. A necessidade constante de mediação por parte das professoras — ao orientar, limitar e intervir nessas situações — revela mais uma camada de complexidade do trabalho pedagógico.

Assim, a escola assume também o papel de defesa e proteção dos sujeitos que a compõem, reafirmando direitos e estabelecendo limites frente a práticas invasivas, se configurando como espaço de mediação crítica dessas transformações, promovendo reflexões sobre os impactos do turismo e suas implicações socioambientais. Ao mesmo tempo, há a percepção sobre o que emerge como desafio pedagógico: a necessidade de conciliar as possibilidades de desenvolvimento econômico com a preservação do território e dos modos de vida locais.

Durante o trabalho de campo realizado percebe-se também que a intensificação do turismo na ilha repercute na forma como a escola se articula com agentes externos à ilha. Essa dinâmica se expressa na inserção de projetos vinculados às agendas ambientais globais, frequentemente orientados por práticas associadas ao discurso ESG (ambiental, social e de governança), com iniciativas, em grande parte financiadas por empresas privadas, que encontram na escola — por sua visibilidade na área de APP Ilha do Combú — um espaço estratégico para a implementação de ações e o estabelecimento de “parcerias” que, muitas vezes, visam legitimar essas agendas.

Figura 36 - Biodigestor parte do projeto “Porto Ambiental”, que contou com a construção da horta da escola, financiada através da ação da empresa INNOVARE Consultoria Ambiental.



Fonte: Trabalho de Campo/ Agosto, 2025/ Valéria Brioso Tavares (2025).

Sendo possível identificar a materialização dessas parcerias por meio de ações concretas no espaço escolar. Destaca-se, por exemplo, a construção de uma horta escolar vinculada ao projeto “Porto Ambiental”, financiada pela empresa INNOVARE Consultoria Ambiental, que atua prestando serviços a grandes empresas da indústria na Amazônia. Da mesma forma, observou-se a doação de bebedouros realizada pela empresa Florescer Brasil, em parceria com a indústria Ambev. As Figuras 36 e 37 ilustram essas iniciativas, evidenciando a presença de agentes privados na conformação de práticas e estruturas no interior da escola.

Figura 37 - Bebedouro doado pela empresa Florescer Brasil.



Fonte: Trabalho de Campo/ Agosto, 2025/ Valéria Brioso Tavares (2025).

Outro elemento significativo, identificado durante o trabalho de campo, refere-se à presença de processos de territorialização do capital internacional a partir das parcerias público-privadas no espaço escolar. Como no caso da instalação de uma estação de tratamento de água realizada no âmbito da Secretaria de Meio Ambiente do Estado do Pará, que podemos verificar na Figura 4, que contou com tecnologia desenvolvida por uma startup pernambucana, apoio da Universidade Federal do Pará e financiamento da empresa norte-americana New Fortress

Energy (NFE), que atua no setor de gás natural liquefeito (GNL) e possui relações com grandes empreendimentos industriais na região, como a Hydro Alunorte, no município de Barcarena (PA).²²

Figura 38 - Estação de tratamento programa “Água Para Todos”.



Fonte: Trabalho de Campo/ Setembro, 2025/ Valéria Briosso Tavares (2025).

Com forte apoio do Estado, o projeto emerge no contexto da política estadual sobre Mudanças Climáticas (Lei nº 9.048/2020), que estabelece a incorporação da dimensão climática aos processos de licenciamento ambiental, já em funcionamento a iniciativa atende entre 10 e 15 estabelecimentos na ilha e é amplamente divulgada como uma solução baseada na natureza para mitigar a histórica problemática de acesso à água no território. Sua implementação evidencia uma dimensão de marketing socioambiental, na medida em que reforça a valorização de parcerias público-privadas e a promoção de ações pontuais.

²² Informações disponíveis em <https://agenciapara.com.br/noticia/73500/agua-para-todos-fornece-agua-potavel-a-moradores-das-ilhas-grande-e-do-combu>

Ao analisar o que denomina de “nebulosa ambientalista”, Henri Acselrad (2010) aponta para uma reconfiguração do debate ambiental, marcada pela substituição de um projeto crítico e contestatório por uma abordagem técnico-científica alinhada ao discurso do localismo e à construção de consensos. Segundo o autor, esse movimento atende a interesses convergentes de organismos multilaterais, governos e empresas poluidoras, operando um processo de neutralização política das questões ambientais com a incorporação das preocupações ecológicas pelas instituições como forma de compatibilizar crescimento econômico e mitigação de impactos, com ênfase na adaptação tecnológica, na valorização do mercado e na crença na colaboração e no consenso como soluções privilegiadas.

Configuram-se, no interior do espaço escolar, expressões do discurso neoliberal que tendem a invisibilizar uma crítica de caráter paradigmático em relação ao próprio conceito de desenvolvimento sustentável, como mobilizado nas ações vinculadas a parcerias com o capital privado. Essas iniciativas, embora revestidas de uma retórica socioambiental, frequentemente reproduzem lógicas antagônicas aos princípios da Educação do Campo, evidenciando a dialética inerente à construção de um projeto educativo no contexto contemporâneo, tensionado entre a emancipação dos sujeitos e a conformação às demandas do capital.

No que se refere a esse processo e às experiências pedagógicas, as professoras destacam que, embora haja uma maior visibilidade da educação ribeirinha devido ao contexto da discussão ambiental, essa visibilidade nem sempre se traduz em garantia ou consolidação de direitos. Ao contrário, muitas vezes é apropriada como estratégia de promoção institucional — especialmente em contextos como o da COP30 —, como evidencia o relato a seguir:

Professora 1: (...) mudou em relação à visibilidade. Isso é uma opinião, eu acho que a educação ribeirinha aqui no município passou a ser um... algo... Marqueteiro. Principalmente agora em relação à COP30. (...) Porque penso eu que se você realmente se importasse com a educação do campo, já se teria se institucionalizado, já se teria feito algo a mais para essas comunidades, para esses territórios. Houve uma iniciativa, houve. Houve o início de um processo, houve. Mas hoje em dia o que eu enxergo enquanto a educação ribeirinha, é uma questão de marketing para a secretaria (...) Não existe currículo, até as formações que a gente faz, as formações são as mesmas formações do continente. E que a gente tem que pegar o material que eles nos dão e se virar nos trincos para mostrar uma realidade que as nossas crianças possam entender.

A partir desse relato, é possível estabelecer uma relação direta entre a promoção

territorial da Ilha do Combú — associada à sua “venda” enquanto destino turístico sustentável — e o espaço escolar, no qual se evidencia a presença do ecossistema turístico e a incorporação de discursos vinculados ao ESG. Contudo, essa dinâmica não se traduz no fortalecimento de processos estruturantes de institucionalização da Educação do Campo, ao contrário, apresenta-se uma fragilidade persistente, reconhecida pelas professoras, em um descompasso entre a visibilidade atribuída ao território e às práticas discursivas de sustentabilidade e a efetivação de políticas educacionais comprometidas com as demandas locais, reforçando a subordinação da escola a lógicas urbanas que pouco dialogam com a realidade dos sujeitos que a constituem.

Camacho (2021) afirma que a territorialização da Educação do Campo está em constante conflito com a territorialização do capital monopolista no campo, seja na forma de concentração de renda ou na desterritorialização/proletarização do território camponês pelo capital onde o capital transnacional se territorializa acirrando as disputas de classe. Assim, o processo de territorialização da Educação do Campo está intrinsecamente ligado à resistência frente às condições impostas pelo modelo de desenvolvimento capitalista/colonial no campo. Para Camacho (2021):

O campo da Educação do Campo deve ser entendido como o território dos povos do campo, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar, enfim, viver com dignidade. O campo é o lugar de efetivação da identidade territorial camponesa. É a antítese do campo do latifúndio, da grilagem de terras, do agronegócio, da exploração do trabalho, da monocultura, da produção de commodities. É onde estão os territórios dos camponeses, dos indígenas, dos quilombolas, e dos ribeirinhos, logo, é lugar de realização da educação desses sujeitos, da Educação - camponesa, indígena, quilombola e ribeirinha.

Essa perspectiva teórica-política-ideológica acerca do campo é fundamental, pois, pelo contrário, não há como se constituir a Educação do Campo. Não se justifica a Educação do Campo no campo do território do agronegócio, no campo visto como o lugar do atraso, como o lugar que sobra depois do perímetro urbano, o lugar esvaziado pelo êxodo rural, o lugar da monocultura, o lugar dos agrotóxicos (FERNANDES, 2003; CAMACHO, 2014). (Camacho, 2021. p. 35)

Dessa forma, o debate acerca da disputa territorial no campo traz as diferenças existentes entre estes dois modelos de desenvolvimentos antagônicos que estão em conflito no campo, no qual a Educação do Campo é produto da materialidade desta luta de classes no campo. As transformações recentes em relação a gestão escolar e as dinâmicas territoriais — como a intensificação do turismo, a reconfiguração das políticas educacionais e o enfraquecimento de

instâncias institucionais específicas da Educação do Campo — evidenciam o avanço de uma racionalidade neoliberal sobre esses territórios escolares, esse avanço se manifesta tanto na dimensão econômica, com a mercantilização do espaço e dos modos de vida, quanto na dimensão educacional, com a padronização curricular, a precarização das condições de trabalho docente e o enfraquecimento da autonomia pedagógica da escola ribeirinha.

Como aponta Souza (2006), o território deve ser compreendido como um campo de forças, no qual se expressam relações de poder e disputas sobre quem domina ou influencia determinado espaço e de que forma isso ocorre. A conflitualidade observadas na escolas ribeirinha refletem disputas entre projetos de educação mas também em um sentido mais amplo reflete as disputas sobre projetos de sociedades.

Retomando a Tipologia dos Territórios proposta por Fernandes (2009), compreende-se que o espaço escolar é atravessado por múltiplas territorialidades que expressam projetos distintos de apropriação, uso e produção do território. De um lado, destacam-se os segundos territórios constituídos pelas relações sociobiogeográficas estabelecidas pela comunidade ribeirinha, nas quais a articulação entre terra, água, trabalho, família e modos de vida produz uma territorialidade própria, ancorada em saberes, práticas e formas de organização historicamente construídas.

De outro, incidem as territorialidades do capital, materializadas por meio de uma racionalidade urbanocêntrica, gerencialista e neoliberal, que busca homogeneizar práticas, subordinar os territórios às exigências do mercado. A coexistência dessas territorialidades evidencia que a escola ribeirinha constitui um espaço de disputas permanentes, no qual diferentes projetos de educação e de sociedade procuram afirmar suas concepções de território, desenvolvimento e formação humana.

As relações de poder advindas dessas dinâmicas disputam a produção dos sentidos atribuídos à escola, ao currículo e ao próprio território, tensionando permanentemente os projetos educativos que orientam a formação dos sujeitos ribeirinhos. Dentro deste viés, a escola deixa de ser compreendida como um espaço neutro de transmissão de conhecimentos e passa a constituir-se como um território estratégico de disputa material e simbólica, no qual se confrontam distintas racionalidades de desenvolvimento, de educação e de sociedade.

Assim, compreender a Educação do Campo a partir da perspectiva territorial permite evidenciar que os processos de reconfiguração das políticas educacionais e das dinâmicas espaciais não representam apenas mudanças administrativas ou pedagógicas, mas expressam a correlação de forças entre projetos antagônicos que buscam, de um lado, subordinar os territórios às exigências da lógica neoliberal e, de outro, afirmar a educação como direito e como instrumento de fortalecimento das territorialidades, dos saberes e das formas de vida das populações do campo, das águas e das florestas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados em relação à efetivação das políticas de Educação do Campo no município de Belém revelam a continuidade de um amplo processo de construção da identidade das escolas ribeirinhas. Tratando-se de um movimento dialético e contraditório, no qual as lutas de classe se expressam nas intencionalidades presentes na territorialização dos projetos educacionais e nas formas de gestão desenvolvidas nas escolas localizadas nas ilhas.

No primeiro capítulo, evidenciou-se a centralidade do território como categoria analítica fundamental para a compreensão do fenômeno educacional brasileiro. A partir das contribuições de Fernandes (2006; 2009), foi possível inter-relacionar o debate paradigmático da Educação do Campo com sua constituição multidimensional e conflitiva, especialmente no que se refere às tensões entre a Questão Agrária e o Capitalismo Agrário. Nesse sentido, as lutas camponesas — intrinsecamente socioterritoriais — são compreendidas também em sua dimensão educacional, a partir da reflexão sobre os princípios da Educação do Campo.

Soma-se a essa discussão a compreensão de um paradigma emergente que, articulado à Educação do Campo, fundamenta-se nas especificidades dos territórios amazônicos e das comunidades ribeirinhas. Nesse sentido, a chamada “epistemologia das águas” configura a Educação Ribeirinha como um campo de conhecimento que articula as relações entre território ribeirinho e Educação do Campo, revelando as múltiplas dimensões territoriais a partir dessas comunidades que apresentam dinâmicas próprias, alicerçadas na relação entre terra, trabalho e água, marcadas por temporalidades específicas e por uma sociobiodiversidade singular dos povos amazônicos.

Esse movimento é impulsionado, sobretudo, por professores-pesquisadores que, no âmbito da pós-graduação, produzem conhecimentos que tensionam e ampliam os limites da escola tradicional, incidindo sobre os currículos, os atos curriculares e os processos pedagógicos. O levantamento realizado permite considerar esse campo não mais emergente, mas consolidado e que vem contribuindo significativamente para a análise da educação na Amazônia, suas desigualdades e suas potencialidades, ancoradas em perspectivas críticas e decoloniais. Essas produções questionam padrões colonizadores e desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro.

No segundo capítulo, buscando compreender como de fato vêm sendo constituídas e territorializadas as políticas de Educação do Campo no estado do Pará evidencia-se de forma ainda mais clara o caráter dialético desse processo. Embora ainda se reconheçam avanços normativos desde os anos 2000 — fruto de mais de duas décadas de lutas dos movimentos socioterritoriais, das universidades e dos conselhos educacionais —, observa-se, simultaneamente, a intensificação de políticas educacionais de orientação neoliberal, marcadas por lógicas quantitativas e gerencialistas.

Sob gestões estaduais historicamente alinhadas a interesses do capital, as ações voltadas às escolas do campo e aos territórios camponeses permanecem marcadas por precariedades e disputas, evidenciando o enfrentamento de classe na luta e participação de movimentos socioterritoriais pela garantia dos direitos educacionais e pela consolidação de políticas voltadas aos povos do campo, das águas e das florestas.

No município de Belém, esse movimento se expressa de forma ainda incerta, marcado por descontinuidades e fragilidades das políticas direcionadas às escolas ribeirinhas, ao mesmo tempo em que se observa a construção de uma identidade por parte das escolas que se reconhecem como pertencentes à Educação do Campo. Partindo para a análise da vivência experienciada pela Escola Santo Antônio, foi possível observar como a construção do projeto educativo e do processo de ensino-aprendizagem se insere nesse contexto, constituindo-se a partir de uma identidade enraizada no território amazônico.

Esse território é atravessado por diferentes dinâmicas de desenvolvimento e de apropriação do espaço, nas quais os territórios ribeirinhos passam a integrar processos mais amplos de valorização econômica e reconfiguração territorial. Esse contexto evidencia desafios, uma vez que tais territórios tendem a ser compreendidos prioritariamente por suas funções ambientais, econômicas e estratégicas. Como consequência, as especificidades das populações que os constituem, bem como seus modos de vida, saberes e formas de organização, nem sempre ocupam lugar central nas políticas de planejamento e gestão territorial, o que pode limitar o reconhecimento de suas demandas e de suas territorialidades.

Esse processo evidencia as tensões que permeiam a consolidação de uma Educação do Campo territorialmente referenciada. Na Ilha do Combu, essas dinâmicas tornam-se mais

complexas à medida que o território passa a integrar circuitos econômicos e turísticos vinculados a interesses que extrapolam a escala local. Nesse contexto, a ilha — e, conseqüentemente, a Escola Santo Antônio — configura-se como um espaço em que diferentes projetos de desenvolvimento e racionalidades passam a coexistir e disputar sentidos sobre o território, repercutindo também na organização das políticas educacionais e nas práticas escolares.

É possível encontrar no interior do espaço escolar expressões de uma racionalidade neoliberal que tensionam os princípios da Educação do Campo, muito embora essas iniciativas sejam apresentadas sob uma perspectiva socioambiental, elas frequentemente deslocam a centralidade das políticas públicas estruturantes para ações pontuais promovidas por agentes privados, reforçando uma lógica na qual problemas históricos dos territórios ribeirinhos de Belém passam a ser tratados por meio de soluções empresariais baseadas em valor de troca.

Nesse contexto, a ação territorializada dos educadores, em parceria com a comunidade — a exemplo da AME —, evidencia estratégias de resistência e organização coletiva fundamentais para a defesa dos modos de vida ribeirinhos e para a afirmação de projetos educativos comprometidos com o território. Esse movimento assume, em muitos momentos, um caráter contra-hegemônico, ao priorizar dimensões não contempladas pelo currículo oficial e ao construir práticas pedagógicas que reafirmam a identidade ribeirinha de forma crítica e antirracista.

A partir da experiência da Escola Santo Antônio, torna-se possível compreender que o projeto educacional desenvolvido se insere nesse campo de disputas, podendo tanto reforçar quanto tensionar as formas de reprodução das relações sociais presentes no território. Nesse contexto, a Educação do Campo, enquanto política pública e projeto educativo, passa a ser apropriada e reinterpretada por diferentes agentes, entre eles o Estado e instituições privadas, evidenciando as disputas em torno de seus sentidos, objetivos e formas de implementação.

Esse movimento revela a natureza contraditória do processo educativo, no qual coexistem forças voltadas à reprodução de racionalidades hegemônicas e possibilidades de construção de práticas contra-hegemônicas. A escola se configura como um espaço em permanente transformação, marcado por um movimento dialético em que se articulam, de forma

simultânea e contraditória, processos de reprodução das desigualdades e de construção de alternativas fundamentadas nas especificidades territoriais, nos saberes e nos modos de vida das populações ribeirinhas.

REFERÊNCIAS

- Acselrad, Henri. Ambientalização das lutas sociais-o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos avançados**, v. 24, p. 103-119, 2010.
- Apple, Michael Whitman; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e poder. **Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 14, n. 2 (jul./dez. 1989), p. 46-57**, 1989.
- André, Marli Elisa Dalmazo Afonso. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA Metodologia da pesquisa educacional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 35 46.
- Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Brasil. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 27, p. 1-2, 8 fev. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.
- Brasil. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- Brasil, Ministério da educação Secretaria e educação continuada, alfabetização. Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/– Brasília: SECADI, 2012.
- Caldart, Roseli Salete. Pedagogia do movimento: construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Caldart, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 149-158.
- Chagas, Carina Furtado. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME): avaliação da conformidade da gestão em um município paraense. Orientador: Silvio José de Lima Figueiredo. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/16305>.
- Camacho, Rodrigo Simão. A educação do campo como produto/produtora da conquista e resistência territorial dos movimentos socioterritoriais camponeses. In: Aprendizagem territorial, educação e resistências no campo e na cidade / Organização: Adolfo Oliveira Neto, José Sobreiro Filho, Cristiano Quaresma de Paula, Sandra Helena Ribeiro Cruz. – Belém: UFPA, 2021. 242 p. : il.ISBN 978-65-86640-42-7. P. 29- 45.
- Camacho, Rodrigo Simão; Vieira, Jaqueline Machado. Pedagogia do Movimento e Educação do Campo: Produtos/Produtoras da Resistência Territorial Camponesa. *Confins*, n. 50, 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/37478>. Acesso em: 07 abr. 2025. DOI:

<https://doi.org/10.4000/confins.37478..>

Camacho, Rodrigo Simão. *Paradigmas em disputa na educação do campo*. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, SP, 2014.

Cruz, Valter Carmo; Oliveira, Denilson Araújo. *Geografia e Giro Descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. P.15 a 36.

Harvey, David et al. O “novo” imperialismo: acumulação por espoliação. 5º. Ed. – São Paulo : Edições Loyola., p. 95-126, 2005.

Harvey, David. *Os Sentidos do Mundo: textos essenciais* / David Harvey : tradução Artur Renzo. 1. Ed. - São Paulo : Boitempo Editorial. 2020.

Dergan, João Marcelo Barbosa. *História, memória e natureza: as comunidades da Ilha do Combu-Belém-PA*. 2006. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2006. Programa de Pós-Graduação em História.

Fadesp. *Relatório do Diagnóstico do Município de Belém e Atlas de Mapas Temáticos*. Elaboração de subsídios técnicos e analíticos para a revisão do Plano Diretor do Município de Belém (Lei nº 8.655/2008). Contrato nº 19- 2023. Prefeitura Municipal de Belém Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão- SEGEP.

Fernandes, Bernardo Mançano. *Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial*. São Paulo: Expressão Popular, 2004. Disponível em: <http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/564>. Acesso em: 07 abr. 2025.

Fernandes, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-215.

Fernandes, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 135-145.

Fernandes, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-40, 2006.

Ferreira, Marcos Paulo Lopes; Silva, Geraldo Mosimann Da. A produção de açaí nos igarapés Combu e Periquitaquara na Ilha do Combu: uma análise sobre as práticas de manejo, Pará, Brasil. *Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento*, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 230-252, maio 2020. ISSN 2675-7710. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpa.br/index.php/agriculturfamiliar/article/view/8717/6228>>. Acesso em: 12 mar. 2026. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/raf.v13i2.8717>.

Farias, Maria Isabel; Finatto, Roberto Antônio; Leite, Valter de Jesus. Inventário da realidade e cartografia social: possibilidades metodológicas I62 nas escolas do campo / organizado por Maria Isabel Farias, Roberto Antônio Finatto, Valter de Jesus Leite.— Guarapuava: Apprehendere, 2022. 133 p.; pdf 1,38 mb: ebook. ISBN 978-65-88217-46-7 DOI: doi.org/10.55820/978.65.88217.46.7

Frigotto, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 71-90.

Gatti, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 01, p. 11-30, 2004.

Hage, Salomão Mufarrej. Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. In: *Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação—ANPAE*. 2011.

Hage, Salomão Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. Munarim, A.; Beltrame, S.; Conde, S, p. 123-144, 2008.

Hage, Salomão M.; Araujo, H. S.; Cruz, R. Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: Uma história de Protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. *Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre Políticas de Educação e Diversidade*. 1ª Ed. Tubarão: Copiart, v. 1, p. 107-132, 2016.

Haesbaert, Rogério. Território e região numa “constelação” de conceitos. In: MENDONÇA, Francisco de Assis; LOWEN-SAHR, Claudia Leonor; SILVA, Maria da. (org.). *Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico*. Curitiba: ADEMADAM, 2009.

IPEA. Relatório de Pesquisa: Relatório Territorial de Belém e de Abaetetuba. Observatório da Função Socioambiental do Patrimônio da União na Amazônia. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2015.

Kuhn, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. Col. Debates. São Paulo: Editora Perspectiva. 1998.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo editorial, 2019.

Lopes, João Luiz Da Silva. Arena pública, dominação e resistência em um território amazônico: o fórum de desenvolvimento sustentável das ilhas de Belém-PA (2006–2020). 2020. 296 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/14715>. Acesso em: 05 jan. 2024.

Lüdke, Menga; André, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

Miranda, Mayranda Carvalho. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM-PA (2015-2025): : efetividade das políticas para o cumprimento das metas sobre a alfabetização e a formação de professores / Mayranda Carvalho Miranda. — 2025. 254 f. : il. color. Orientador(a): Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2025.

Moreira, Antônio Flávio Barbosa; Candau, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Morin, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Editora Garamond, 2000.

Munarim, A. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, A. Et Al. *Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011. p. 21-38.

Nahum, V. J. I. et al. 2015. Zoneamento econômico e ambiental das ilhas do entorno de Belém. (Cartilha).

Nascimento, Sérgio Bandeira; Costa, Marina de Sousa; Oliveira, José Ribamar Lira. A interiorização da formação de professores primários na Amazônia paraense pelas vias do SOME. In: Educação na Amazônia em repertório de saberes: o sistema de organização modular de ensino / Organizadores: Marina de Sousa Costa, José Ribamar Lira de Oliveira, Sérgio Bandeira do Nascimento. – Belém, PA: Paka-Tatu, 2020.

Nunes, Thainá Guedelha; Furtado, Lourdes De Fátima Gonçalves. A ilha do Combu: ensaio sobre turismo e lazer em intenso crescimento. Novos Cadernos NAEA, [S.l.], v. 26, n. 1, abr. 2023. ISSN 2179-7536. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/11121>>. Acesso em: 15 abr. 2025. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/ncn.v26i1.11121>.

Rodrigues, Ágila Flaviana Alves Chaves. A produção do espaço pelo e para o turismo na Área de Proteção Ambiental da Ilha do Combu (Belém-Pará) / Ágila Flaviana Alves Chaves Rodrigues. Orientação: Prof. Dr. Saint-Clair Cordeiro da Trindade Júnior. 2018. 332 f. : il. Color. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU), Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Rodrigues, Ágila Flaviana Alves Chaves. Os Espaços insulares de Belém: usos e consumos da natureza na Amazônia metropolitana e suas contradições socioespaciais. Orientador: Saint-Clair Cordeiro da Trindade Júnior. 2024. 512 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/16315>. Acesso em: 04 de janeiro de 2026.

Rodrigues, Jovenildo Cardoso; Sobreiro Filho, José; Oliveira Neto, Adolfo. O rural e o urbano na Amazônia metropolitana: reflexões a partir de Ananindeua, Pará. **Revista Nera**, v. 21, p.

256-280, 2018.

Santos, Janio Ribeiro Dos. Disputa de projetos no campo brasileiro: a política de fechamento de escolas no campo piauiense como parte da ofensiva burguesa para o avanço do capital (1996-2022). 2024. 422 f. Tese (Doutorado em 2024) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113709> Acesso em: 8 de abril de 2026

SANTOS, Jenijunio Dos. Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012. 2014. 153f. 2014. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

Santos, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed., 8. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

Sepúlveda, Álvaro Andrés Rivera; Álvarez, Eduard Andrés Quitián; Martínez, Valentina Farfán. *Líneas investigativas sobre educación y territorio: una revisión de estudios empíricos*. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, n. 17, p. 1-22, 2024.

Silva, Fabiola Karla Valente da. Processo De Institucionalização Das Escolas Do Campo Da Rede Municipal De Belém : por uma concepção de educação para os povos do campo, das águas e das florestas / Fabiola Karla Valente da Silva. — 2024. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2024.

Silva, Tomaz Tadeu Da. O currículo como narrativa étnica e racial. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

Silva, Tomaz Tadeu Da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo., SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas*. 15ª. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

Soja, Edward. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. São Paulo: Editora Schwarcz – Companhia das Letras, 1993.

Trindade Júnior, Saint-Clair Cordeiro da; Rodrigues, Ágila Flaviana Alves Chaves. Insularidades Ribeirinhas E À Beira-Rio: Expressões Da Relação Sociedade E Natureza Na Amazônia Metropolitana. *Geofronter*, [S. l.], v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/GEOF/article/view/4180>. Acesso em: 8 abr. 2026.

Trindade, Saint Clair; Rodrigues, Ágila Flaviana Alves Chaves. INSULARIDADES RIBEIRINHAS E À BEIRA-RIO: EXPRESSÕES DA RELAÇÃO SOCIEDADE E NATUREZA NA AMAZÔNIA METROPOLITANA. *GEOFronTER*, [S. l.], v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/GEOF/article/view/4180>. Acesso em: 7 abr. 2026.

Urbinati, Cláudia Viana et al. *Ilha do Combu, Belém-PA: espaço em constante transformação*. Nova Revista Amazônica, v. 11, n. 1, p. 08-22, 2023.

Vicente, et al. Entre travessias e atravessamentos : um pouco sobre a realidade das ilhas de Cotijuba e do Combu, em Belém (PA) / Leticia Ribeiro Vicente ... [et al.]. — Belém : UFPA, 2022.

APÊNDICES

1. Roteiros de Grupo Focal



Nome, local de origem, formação.

1. Qual a função? Quanto tempo de atuação?
2. Como foi o processo para você atuar na escola?
3. Fale um pouco da constituição da Escola Sebastião Quaresma e do Anexo Santo Antônio.
4. Como você vê esta experiência de Educação do Campo?
5. Quais são as diferenças do processo educacional desenvolvido nesta unidade para outras unidades de ensino regular do município?
6. Quais são os elementos que fazem repensar a prática educacional nestas escolas?
8. Quais os projetos e parcerias atualmente desenvolvidos na escola? A parcerias com movimentos sociais ou instituições civis, filantrópicas? Como se dá a relação desta instituição com a comunidade local, há uma aproximação em relação à participação da comunidade na constituição e no processo educacional desenvolvidos?
9. Qual a orientação da Secretária de Educação atual em relação aos Princípios e Diretrizes educacionais para as escolas de Educação do Campo, das águas e das florestas?
10. A Secretária de Educação oferece cursos ou formações específicas para profissionais que atuam em escolas do campo, das águas e das florestas? Qual sua opinião sobre estas formações?
11. A partir da sua experiência e vivência enquanto gestor quais as mudanças observadas em torno da política de Educação do Campo desenvolvida pela gestão municipal?
12. Enquanto escola ribeirinha, quais as principais dificuldades encontradas na construção de um projeto de Educação do Campo?



Universidade Federal do Pará
Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Campus Universitário Guamá
Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO/IFCH/UFPA)

Questionário semiestruturado Grupo Focal com professoras.

Seu nome, idade e localidade (naturalidade / onde mora)

1. Sua função e há quanto tempo você está atuando nesta função?
2. Como você entende o que é Educação do Campo? Em sua perspectiva, a escola se enquadra enquanto um projeto de Educação do Campo? Quais as suas especificidades?
3. Quais os princípios e diretrizes curriculares que você utiliza para fundamentar suas práticas?
4. Os elementos da dinâmica do território ribeirinho das Ilhas influenciam a escolha dos conteúdos temáticos e instrumentos pedagógicos desenvolvidos? Se sim, você poderia dar exemplos de experiências de práticas desenvolvidas que em sua visão foram positivas para o ensino aprendizagem?
5. Como a intensificação do turismo afeta ou influencia o dia a dia da escola? E a sua prática como educadora?
6. Enquanto professores de uma escola ribeirinha quais as especificidades em relação ao processo de ensino-aprendizagem que você destaca como primordiais em relação ao processo educacional?
7. Há uma orientação curricular da Secretaria de Educação em relação à atuação dos professores das escolas de Educação do Campo, das águas e das Florestas das ilhas? Há formações específicas?
8. Em sua opinião, como a política de Educação do Campo nas escolas do município vem atuando para a garantia de uma educação diferenciada? Houveram mudanças importantes em relação a compreensão da Política de Educação do campo? Quais você destaca?
9. Quais os desafios para a atuação docente na constituição de um projeto de Educação do Campo ribeirinho?

2. Termo de compromisso e autorização de Pesquisa Secretária Municipal de Educação.



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA EXECUTIVA PEDAGÓGICA

A **SECRETARIA EXECUTIVA PEDAGÓGICA** e ou sua coordenação de Educação do Campo das Águas e das Floresta - COECAF/SEP/SEMEC, foram devidamente informada acerca dos objetivos da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DO TERRITÓRIO RIBEIRINHO NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA**, de autoria de Valéria Brioso Tavares, discente do curso de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da IES Universidade Federal do Pará, sob orientação do Professor Dr. Adolfo Da Costa Oliveira Neto concedendo a presente autorização para realizar o estudo nas unidades: EMEC Sebastião dos Santos Quaresma e seu Anexo Santo Antonio, vinculada a esta Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia – SEMEC Belém.

Cabe ressaltar que o pesquisador assinou o Termo de Compromisso anexo a esta Autorização, responsabilizando-se pelas seguintes condutas:

1. Utilização dos dados produzidos para fins exclusivamente acadêmicos, devendo zelar pela anonimização dos participantes;
2. Acesso ao conteúdo por parte desta Instituição, bem como a disponibilização do resultado para composição e atualização do acervo.

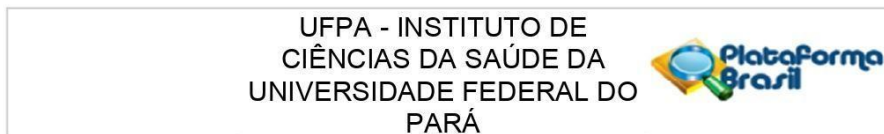
Atenciosamente


Paulo Henrique Silva da Silva
Técnico COECAF
0614580-013

**Secretaria Executiva Pedagógica/ Coordenação SEP
SEP/SEMEC**

Belém-Pa, 09 de junho de 2025 .

3. Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa.



Continuação do Parecer: 8.089.016

desafios enfrentados pela escola. Adicionalmente, a metodologia participativa adotada propicia um espaço de escuta, diálogo e valorização dos saberes locais, o que pode fortalecer os vínculos comunitários e ampliar a consciência coletiva acerca das dinâmicas socioterritoriais que atravessam o cotidiano escolar. A participação dos sujeitos será pautada pela ética, transparência e respeito mútuo, promovendo a construção coletiva de conhecimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução número 466/12 do CNS/MS e da lei nº14.874/24 do MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº8.019.506, que depois de ser avaliado por este colegiado, entende-se como pendências resolvidas e aceitas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/INAEP

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2578839.pdf	26/12/2025 22:03:50		Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	26/12/2025 22:03:17	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_final.pdf	26/12/2025 22:02:14	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	26/12/2025 21:44:35	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito
Outros	Termo_compromisso.pdf	26/12/2025 21:38:07	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/12/2025 21:24:54	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito
Outros	termo.pdf	05/08/2025 09:45:47	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-8762 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 8.089.016

teórica sobre Educação do Campo em comunidades ribeirinhas e a sua interface com o conceito de Território; II- Contextualizar histórica e geograficamente o campesinato na localidade e o processo de instituição da escola, identificando as dinâmicas socioterritoriais que atravessam a comunidade, escola e os sujeitos envolvidos na construção de um projeto de escola de Educação do Campo ribeirinha; e III- Relacionar as dimensões territoriais identificadas com o movimento de efetivação das políticas públicas de Educação do Campo municipais de forma a compreender os paradigmas envolvidos nas disputas pelo projeto de Educação do Campo implementado em uma escola ribeirinha.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente pesquisa apresenta risco mínimo aos(as) participantes, conforme estabelecido pela Resolução CNS nº 510/2016, que trata das especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais. Entre os possíveis riscos identificados, destaca-se o comprometimento de tempo dos(as) profissionais da escola para participação nas atividades da pesquisa, como a Oficina de Cartografia Social e o Grupo Focal. Para minimizar qualquer impacto sobre a rotina dos(as) participantes, as atividades foram planejadas de forma flexível, organizadas em grupos e distribuídas em três horários distintos, definidos previamente em conjunto com os(as) profissionais, respeitando sua disponibilidade. Não serão coletados dados sensíveis. Caso informações dessa natureza sejam espontaneamente compartilhadas durante os encontros, seu conteúdo será tratado com absoluto sigilo e não integrará os resultados da pesquisa. As falas dos(as) participantes serão registradas por meio de gravação de voz exclusivamente para fins de transcrição, sendo assegurado o anonimato por meio da omissão de nomes e quaisquer identificadores pessoais nos documentos e publicações resultantes.

Benefícios:

Em relação aos benefícios, a participação na pesquisa não traz benefícios diretos e imediatos de natureza financeira ou material para os(as) envolvidos(as). No entanto, espera-se que os resultados contribuam significativamente para a valorização e o fortalecimento da Educação do Campo, especialmente no contexto das populações ribeirinhas amazônicas. A produção científica decorrente do resultado da Oficina de Cartografia

Social e dos Grupos Focais é um potencial material pedagógico, e será devolvido à escola e incorporado ao acervo pedagógico da instituição. Este material poderá ser utilizado como recurso didático e instrumento de reflexão crítica sobre o território, a identidade local e os

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-8762 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

nas disputas pelo projeto de Educação do Campo implementado em uma escola ribeirinha. A metodologia combina pesquisa bibliográfica e qualitativa, com destaque para a realização de Oficinas de Cartografia Social e Grupo Focais com profissionais da educação (gestores, professores, merendeiras, barqueiros), visando

compreender a relação entre o processo educacional e a dinâmica socioterritorial na formulação de um projeto educacional na perspectiva do paradigma da Educação do Campo. A hipótese trabalhada é a de que a compreensão da relação entre território e educação é fundamental para a construção de uma Educação do Campo crítica e emancipadora em consonância com a legislação vigente e os fundamentos do Paradigma da Educação do Campo. Partimos do pressuposto de que a coexistência de diferentes paradigmas educacionais geram disputas, conflitos e distintas interpretações da realidade, no contexto da Educação do Campo o paradigma busca articular práticas socioeducativas voltadas à resistência material e cultural do campesinato, visando garantir uma educação de qualidade, alinhada às especificidades territoriais e com um caráter emancipatório. No caso das comunidades ribeirinhas, o território escolar é marcado pela relação entre "água-terra-trabalho" e revela tanto desafios como a precariedade de políticas públicas quanto potencialidades - como o fortalecimento comunitário e a construção de práticas pedagógicas contextualizadas. A trajetória da escola que vem se construindo a partir da perspectiva da Educação do Campo reflete estes conflitos e avanços na consolidação de uma educação em meio a paradigmas educacionais em disputa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A temática proposta neste projeto parte da realidade vivenciada em um recorte da Amazônia Paraense ribeirinha a partir da Escola Municipal Educação do Campo Sebastião Quaresma Anexo Santo Antônio, localizada na Ilha do Combú no município de Belém/ Pa. Propondo como objetivo geral: Analisar as disputas em torno do movimento de construção de um projeto de Educação do Campo a partir de uma abordagem territorialmente referenciada e à luz do debate Paradigmático.

Objetivo Secundário:

Os objetivos específicos desta investigação, pretendem: I- Apresentar a discussão teórica sobre o Paradigma da Educação do Campo em comunidades ribeirinhas enquanto um território teórico paradigmático constituído por especificidades epistemológicas. Apresentar a discussão

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-8762 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DO TERRITÓRIO RIBEIRINHO NO MUNICÍPIO DE BELÉM/ PA.

Pesquisador: VALERIA BRIOSO TAVARES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 91129325.6.0000.0018

Instituição Proponente: INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.089.016

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem por objetivo investigar o processo de construção da política de Educação do Campo em Belém (PA), com foco na Escola Municipal Sebastião Quaresma Anexo Santo Antônio, localizada na Ilha do Combú, no Furo do Piriquitaquara. A partir da Tipologia dos Territórios e do Debate Paradigmático proposto por Fernandes (2004; 2009), bem como das abordagens críticas do currículo, investiga-se os conflitos e as intencionalidades na formulação de um projeto de escola de Educação do Campo fundamentado na realidade da Amazônia ribeirinha. Tendo como objetivo geral: Propondo como objetivo geral: Analisar as disputas em torno do movimento de construção de um projeto de Educação do Campo a partir de uma abordagem territorialmente referenciada e à luz do debate paradigmático. Os objetivos específicos desta investigação, pretendem: I. Apresentar a discussão teórica sobre o Paradigma da Educação do Campo em comunidades ribeirinhas enquanto um território teórico paradigmático constituído por especificidades epistemológicas; II. Contextualizar histórica e geograficamente o campesinato na localidade e o processo de instituição da escola, identificando as dinâmicas socioterritoriais que atravessam a comunidade, escola e os sujeitos envolvidos na construção de um projeto de escola de Educação do Campo ribeirinha; e III. Relacionar as dimensões territoriais identificadas com o movimento de efetivação das políticas públicas de Educação do Campo municipais de forma a compreender os paradigmas envolvidos

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-8762 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 8.089.016

Outros	carta.pdf	05/08/2025 09:43:28	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito
Outros	isencao.pdf	18/07/2025 10:16:25	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	15/07/2025 22:56:53	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito
Outros	autorizacaosemec.pdf	15/07/2025 13:15:51	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito
Outros	autorizacaoldeoflor.pdf	15/07/2025 13:13:35	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	instituicao.pdf	15/07/2025 13:11:31	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito
Declaração de concordância	declaracao.pdf	15/07/2025 13:10:10	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	decla.pdf	15/07/2025 13:09:56	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito
Declaração do Patrocinador	CAPES.pdf	03/07/2025 15:59:12	VALERIA BRIOSO TAVARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

BELEM, 01 de Janeiro de 2026

Assinado por:

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-8762 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

4. Cópia TCLE

1



Universidade Federal do Pará
Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Campus Universitário Guamá
Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO/IFCH/UFPA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Educação do Campo em movimento: uma abordagem a partir da Experiência de uma escola do território ribeirinho no município de Belém/Pa”**. Meu nome é VALÉRIA BRIOSO TAVARES, sou estudante de mestrado em Geografia. Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são: Valéria Brioso Tavares (pesquisadora responsável) e o Prof. Dr. Adolfo da Costa Oliveira Neto (Orientador da pesquisa), vinculados ao Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubricar todas as páginas e assinar ao final deste documento. Uma via será fornecida a você através do seu e-mail e a outra será arquivada por cinco anos pela pesquisadora responsável em seus arquivos pessoais. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, caso tenha dúvidas ou queira solicitar novas informações sobre a pesquisa ou a sua participação nela, você pode entrar em contato, agora ou a qualquer momento com a pesquisadora responsável. A pesquisadora Valéria Brioso Tavares, tem como informações para contato seu número (91) 98518-1752 e e-mail: briosovaleria@gmail.com; e o pesquisador, orientador do estudo Prof. Adolfo Da Costa Oliveira Neto, tem como contato seu número (91) 98127-3398 e e-mail: adolfo.Oliveira.Neto@gmail.com. Nesses contatos, serão esclarecidas eventuais dúvidas que você possa ter e fornecidas as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pesquisadores, professores, estudantes, pais e por pessoas que se interessem pela pesquisa. Qualquer informação que for divulgada em relatório ou publicação, será feita sob forma codificada, não aparecerá seu nome, para que seja preservada sua identidade e mantida a confidencialidade dos dados coletados.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 20 minutos e a sua participação na pesquisa 60 minutos.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é o de entender como as políticas educacionais chegam às comunidades ribeirinhas. A partir da análise das políticas públicas municipais de Educação do Campo, propõe-se olhar para o território em suas diferentes dimensões. Isso permite discutir a educação com base em uma perspectiva espacial, analisando como se constrói uma escola ribeirinha e identificando os desafios, conquistas, contradições e disputas envolvidas nesse processo. **O objetivo desta pesquisa é o analisar as disputas em torno da efetivação da política de Educação do Campo a partir de uma abordagem territorialmente referenciada e à luz do debate Paradigmático. Para tanto, os objetivos específicos do estudo são:**

- I. Apresentar a discussão teórica sobre o Paradigma da Educação do Campo em comunidades ribeirinhas enquanto um território teórico paradigmático constituído por especificidades epistemológicas;
- II. Contextualizar histórica e geograficamente o campesinato na localidade e o processo de

instituição da escola, identificando as dinâmicas socioterritoriais que atravessam a comunidade, escola e os sujeitos envolvidos na construção de um projeto de escola de Educação do Campo ribeirinha.

III. Relacionar as dimensões territoriais identificadas com o movimento de efetivação das políticas públicas de Educação do Campo municipais de forma a compreender os paradigmas envolvidos nas disputas pelo projeto de Educação do Campo implementado em uma escola ribeirinha.

O procedimento de coleta de dados será mediante a realização de uma Cartografia Social, com mapeamento da Ilha do Combú a partir de temas geradores (ex: memória, cultura, problemas ambientais, meio ambiente, trabalho, etc.). Após o mapeamento, haverá a socialização e troca de saberes com os voluntários, através de um “Grupo Focal” ou “Roda de Conversa” a partir da problematização do material produzido e sua relação com o processo educacional desenvolvido na escola.

Deste modo, solicito autorização da gravação de sua voz.

- ☐ Não permito a gravação/obtenção da minha voz.
☐ Permito a gravação/obtenção da minha voz.

Assim como solicito também autorização para obtenção de sua imagem.

- ☐ Não permito a gravação/obtenção da minha imagem
☐ Permito a gravação/obtenção da minha imagem

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

- ☐ Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.
☐ Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos identificados para sua participação estão relacionados a necessidade de mobilizar o tempo dos profissionais da escola para a realização da sua participação, com o intuito de minimizar impactos e não prejudicar os voluntários, a aplicação da oficina de Cartografia e dos grupos focais foi organizada em grupos, seguindo um cronograma com três horários distintos, definidos conforme a disponibilidade dos profissionais.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Para casos de dúvidas e questionamentos você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) no endereço **Augusto Corrêa, nº 01, Campus do Guamá. UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar. CEP: 66.075-110, Belém-Pará e no email: cepccs@ufpa.br / e telefone: (91) 98883-9676.**

Benefícios:

Esta pesquisa terá como benefícios acadêmicos e sociais na divulgação dos resultados que poderão ser utilizados como fonte de pesquisa e de efetivação de ações e projetos que beneficie as comunidades e famílias sujeitos da pesquisa. Compreendendo que este é um campo em construção, e que a sua participação favorece o desenvolvimento de uma contribuição teórica e material para a escola – o resultado da aplicação da Cartografia Social

e do Grupo Focal, possibilitará o desenvolvimento de um material destinado ao acervo da escola, podendo ser utilizado para fins pedagógicos.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico impresso, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será descartado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Ainda poderá ter acesso aos resultados da pesquisa na forma impressa, ou por meio de apresentação pública dos resultados realizada em local, data e horários pre-definidos.

Declaração do Pesquisador Responsável

Eu, Valéria Brioso Tavares, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com o pesquisador(a) Valéria Brioso Tavares, sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “Educação do Campo em movimento: uma abordagem a partir da Experiência de uma escola do território ribeirinho no município de Belém/Pa”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Eu entendi que os fornecimentos de informações podem contribuir como os seus resultados e concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Belém/Pa, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do participante: _____

Assinaturas dos pesquisadores: _____

Assinatura do/a Orientador/a: _____

5. Autorização de pesquisa na Área de Proteção Ambiental Ilha do Combú da instituição responsável Ideoflor-Bio.

	GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO FLORESTAL E DA BIODIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ DIRETORIA DE GESTÃO E MONITORAMENTO DE UNIDADE DE CONSERVAÇÃO GERÊNCIA DA REGIÃO ADMINISTRATIVA DE BELÉM – GRB	
---	--	---

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EM UNIDADE DE CONSERVAÇÃO									
Processo PAE n°		E-2025/2857257		Início		Agosto/2025			
Autorização n°		11/2025		Validade		Setembro/2025			
Área de concentração									
Fauna	Flora	Ecologia	Geologia	Socioeconomia	Arqueologia	Turismo	Recursos Hídricos		
Ed. Ambiental		Cavidades Naturais		X Outros: Oficina de Cartografia Social, sem coleta de material biológico.					
Tipo				Município					
X Pesquisa em unidade de conservação				Procedência		ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL ILHA DO COMBU			
Coleta de material faunístico				Destino		UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ			
Coleta de material botânico									
Coleta de material mineral				Unidade de Conservação ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL ILHA DO COMBU					
Transporte de produto e/ou subproduto da fauna									
Transporte de produto e/ou subproduto botânico									
Depósito de material biológico									
Outros:									
Cronograma de coletas: Agosto/2025 a Setembro/2025									
Título do Projeto									
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DO TERRITÓRIO RIBEIRINHO NO MUNICÍPIO DE BELÉM/ PA.									
Instituição vinculada		UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ			CNPJ		34.621.748/0001-23		
Instituição depositária									
Pesquisador Responsável		VALÉRIA BRIOSO TAVARES			CPF		020.451.122-41		
Equipe de Trabalho									
Nome					CPF				
VALÉRIA BRIOSO TAVARES					020.451.122-41				

Av. João Paulo II, s/nº, Curió-Utinga – Belém-PA - CEP: 66610-770
www.ideflorbio.pa.gov.br

Identificador de autenticação: f0cc2c87-a0a4-496a-9133-e3cb1d118501

Nº do Protocolo: 2025/2857257

Anexo/Sequencial: 2

Página: 1 de 2

