



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA FIGUEIRA NOGUEIRA

**NA ENCHENTE E NA VAZANTE:
A ESCOLA NA VÁRZEA AMAZÔNICA (2010-2022)**

**Santarém - PA
2024**

JULIANA FIGUEIRA NOGUEIRA

**NA ENCHENTE E NA VAZANTE:
A ESCOLA NA VÁRZEA AMAZÔNICA (2010-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares.

**Santarém - PA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

N778n Nogueira, Juliana Figueira
Na enchente e na vazante: a escola na várzea amazônica (2010-2022)./ Juliana Figueira Nogueira. - Santarém, 2023.
136 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientador: Anselmo Alencar Colares.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Amazônia. 2. Escolas de Várzea. 3. Nucleação. 4. Fechamento de escolas. I. Colares, Anselmo Alencar, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.098115

Bibliotecária - Documentalista: Cátia Alvarez – CRB/2 843



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 110

Aos quinze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às quinze horas, em uma sala online do Sistema da Microsoft Google Meet no Instituto de Ciências da Educação/Ufopa, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos professores Drs. Anselmo Alencar Colares (orientador e presidente), Luiz Bezerra Neto (membro externo) e André Dionei Fonseca (membro interno) a fim de arguirem a mestranda Juliana Figueira Nogueira, com a dissertação intitulada "NA ENCHENTE E NA VAZANTE: A ESCOLA NA VÁRZEA AMAZÔNICA (2010-2022)". Aberta a sessão pelo presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e assumiu o compromisso de realizar os ajustes solicitados. Após as deliberações na sessão secreta foi APROVADA, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

Documento assinado digitalmente
gov.br LUIZ BEZERRA NETO
Data: 18/12/2023 13:06:12-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. LUIZ BEZERRA NETO, UFSCAR

Documento assinado digitalmente
gov.br ANDRÉ DIONEI FONSECA
Data: 19/12/2023 09:00:22-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. ANDRÉ DIONEI FONSECA, UFOPA

Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br ANSELMO ALENCAR COLARES
Data: 19/12/2023 11:03:03-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. ANSELMO ALENCAR COLARES, UFOPA

Presidente

JULIANA FIGUEIRA NOGUEIRA

Mestranda

Autor:

JULIANA FIGUEIRA NOGUEIRA

**NA ENCHENTE E NA VAZANTE:
A ESCOLA NA VÁRZEA AMAZÔNICA (2010-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Conceito: APROVADA
Data de Aprovação 15/12/2023

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Orientador e Presidente da Banca

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto
Docente/Membro externo/ UFSCAR

Prof. Dr. André Dionei Fonseca
Docente/Membro interno/UFOPA

Prof.^a Dr.^a Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Docente/Membro interno/UFOPA- Suplente

Dedico esse trabalho aos meus pais, irmãos e conterrâneos da Vila Vieira, que na ausência de oportunidades não puderam avançar na formação escolar. Aos amigos, conhecidos e desconhecidos que me ajudaram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela graça, saúde para estar viva e alcançar esta etapa tão sonhada após uma pandemia que vitimou muitas pessoas.

Ao SUS – Sistema Único de Saúde pelas vacinas que nos possibilitaram viver e passar pela pandemia de COVID-19 e, conseqüentemente ter mais segurança para desenvolver nossas atividades presencialmente assim que foi possível.

À Universidade Federal do Oeste do Pará UFOPA - pela oportunidade de formação desde a graduação até chegar ao mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Ufopa por acreditar no potencial da minha proposta de pesquisa e na minha capacidade para concluir o mestrado com êxito.

A Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas - FAPESPA pelo financiamento através da bolsa de estudo que tornou possível a realização da pesquisa.

Ao grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – Histedbr/Ufopa em nome da prof^a Dr^a M^a Lilia Imbiriba Sousa Colares, líder adjunta do grupo, a quem sou grata pelo carinho, afeto e pelas contribuições acadêmicas e de vida.

Ao meu orientador prof. Dr Anselmo Alencar Colares pela confiança depositada, e as inúmeras contribuições durante o meu processo formativo e das possibilidades concedidas que me fizeram crescer, amadurecer academicamente e profissionalmente.

Agradeço também de forma especial à banca examinadora, constituída pelos professores Dr. Luiz Bezerra Neto e Dr. André Dione Fonseca pelas contribuições valiosíssimas durante o processo de construção do texto, sobretudo, a partir do exame de qualificação até a defesa da dissertação. Sem dúvidas a avaliação primorosa dos professores iluminaram a minha mente com sugestões pertinentes que culminaram no resultado alcançado.

À Amanda Cantal, amiga que o mestrado me deu, agradeço a amizade, apoio e escuta durante a caminhada.

À Alana Oriente, Jerter Resende e Taís Guimarães pela acolhida, cuidado, amizade e cafés superfaturados.

À minha família, meu porto seguro em todas as horas, pela força, apoio emocional, financeiro que me permitiu ter menos preocupações durante a caminhada acadêmica.

Nenhuma reivindicação de imparcialidade pode nos livrar, seja dos dilemas de sermos partes do mundo que estudamos, seja das consequências inesperadas daquilo que escrevemos. Porque aquilo que escrevemos acaba circulando no mundo que procuramos compreender e, de lá explode em nossas faces (BURAWOY, 2016, p. 70).

RESUMO

Esta pesquisa trata da educação escolar em área de várzea na Amazônia brasileira, tendo por objeto um polo educacional composto por escolas nucleadas no município de Óbidos-PA, no oeste paraense. O estudo teve como objetivo geral analisar como as escolas de várzea se organizam material e pedagogicamente frente às mudanças decorrentes dos períodos de enchente e vazante. O recorte temporal do estudo - 2010-2022 - considera o início da organização por polo no município e, estende-se a 2022 para abarcar problemas fundamentais que impactaram as escolas brasileiras, sobretudo, no campo – o governo nefasto de Jair Bolsonaro e a Pandemia de Covid-19. As fontes utilizadas para o estudo foram bibliográficas e documentais, a partir de plataformas para levantamento de fontes sobre a realidade material das escolas como QEdu – Dados Educacionais; Laboratório de Dados Educacionais LDE/UFPR, bem como, portais públicos: IBGE Cidades, site da prefeitura do município de Óbidos, e dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED e Conselho Municipal de Educação. Diante de um conjunto de fontes para além das legislações e, com vistas a ter uma visão ampliada do processo (CASTANHA, 2011), tomamos o método de estudo de caso ampliado a partir de Burawoy (2014) como técnica, pela vivência no campo de estudo, que trouxe um destaque etnográfico, por razões da inserção da pesquisadora como partícipe da realidade *lócus* da pesquisa. As mudanças cíclicas que ocorrem no ambiente de várzea refletem na realidade escolar, à medida que requer ações diferenciadas para o enfrentamento dos problemas causados pela enchente e vazante do rio Amazonas. Além disso, toda a rede municipal que oferta educação escolar para atendimento às populações do campo é feita a partir de escolas nucleadas. Os resultados indicam uma tendência de fortalecimento da política de nucleamento que contribui para o fechamento de escolas públicas. Além disso, organização das escolas pela nucleação precariza o trabalho docente e da equipe gestora, forçando que professores com pouca carga horária precisem se deslocar entre duas escolas do polo. No âmbito da infraestrutura das escolas verifica-se que funcionam sob condições elementares mesmo que a política de nucleação proclame melhorias para atendimento das comunidades. As leituras apontaram que estes problemas também ocorrem em outros locais e se agravam com a política neoliberal que precariza o trabalho docente, os processos de ensino e de aprendizagem, com impacto na formação, sobretudo, da classe trabalhadora.

Palavras-chave: educação na Amazônia; escolas de várzea; nucleação; fechamento de escolas.

ABSTRACT

This research deals with school education in floodplain areas in the Brazilian Amazon, focusing on an educational hub composed of clustered schools in the municipality of Óbidos-PA, in the western region of Pará state. The study aimed to analyze how floodplain schools organize themselves materially and pedagogically in response to the changes resulting from flood and ebb periods. The temporal scope of the study - 2010-2022 - considers the beginning of hub organization in the municipality and extends to 2022 to encompass fundamental issues that impacted Brazilian schools, particularly in rural areas - the harmful government of Jair Bolsonaro and the Covid-19 pandemic. The sources used for the study were bibliographic and documentary, sourced from platforms for gathering information about the material reality of schools such as QEDu - Educational Data; Laboratory of Educational Data LDE/UFPR, as well as public portals: IBGE Cities, the municipality of Óbidos website, and data provided by the Municipal Education Secretariat - SEMED and Municipal Education Council. Faced with a set of sources beyond legislation and aiming to have an expanded view of the process (CASTANHA, 2011), we adopted the method of extended case study from Burawoy (2014) as a technique, due to field experience, which brought an ethnographic highlight, given the researcher's involvement as a participant in the research locus reality. The cyclical changes that occur in the floodplain environment reflect on the school reality, requiring differentiated actions to address the problems caused by the flooding and receding of the Amazon River. Additionally, the entire municipal network that offers school education to rural populations is based on clustered schools. The results indicate a trend of strengthening the clustering policy, which contributes to the closure of public schools. Furthermore, the organization of schools through clustering undermines the work of teachers and the management team, forcing teachers with low workload to travel between two schools in the hub. In terms of school infrastructure, it is observed that they operate under basic conditions even though the clustering policy proclaims improvements to serve the communities. Readings indicated that these problems also occur in other locations and are exacerbated by neoliberal policies that undermine teaching work, teaching and learning processes, with an impact on the formation, particularly, of the working class.

Keywords: education in the Amazon; floodplain schools; clustering; school closure

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População urbana e rural em Óbidos nos censos de 1970-2022.....	52
Tabela 2: Número de escolas rurais no período de 2010-2022	55
Tabela 3: Distribuição de docentes na EMEIF Prof ^a M ^a Zíbia (2010-2022).....	89
Tabela 4: Matrículas por etapa e modalidades na escola Dom Pedro I (2010-2022).....	107
Tabela 5: Taxas de rendimento escolar anos iniciais na escola Dom Pedro I (2010-2020) ...	109
Tabela 6: Taxas de rendimento escolar nos anos finais na escola Dom Pedro I (2010-2022)	110
Tabela 7: Comparativo de escolas municipais com acesso à internet por local (2010-2019)	117
Tabela 8: Dados sobre infraestrutura escolar municipal (2010-2019)	117
Tabela 9: Dados sobre equipamentos nas escolas municipais (2010-2019).....	118
Tabela 10: Dados sobre dependência das escolas municipais (2010-2019).....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição de Polos na área de várzea	57
Quadro 2: Situação Funcional e atuação de professores na escola Perpétua Figueira	83
Quadro 3: Situação Funcional, e atuação de professores na escola Dom Pedro I.....	85
Quadro 4: Situação Funcional e atuação de professores na escola Prof. ^a Maria Z. A. Vieira..	90
Quadro 5: Categorias de infraestrutura da EMEIF Prof. ^a Perpétua Figueira.....	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa mesorregião do Baixo Amazonas	29
Figura 2: Fardos de juta no porto de Óbidos (PA) - maio. 1966	34
Figura 3: Plantação de juta na margem do Rio Amazonas em Óbidos (PA) - 1956	34
Figura 4: Mapa do estado do Pará com o município de Óbidos em destaque	49
Figura 5: Relatório IPS Amazônia de Óbidos, 2021	50
Figura 6: O centro da Vila Vieira	69
Figura 7: Professoras de escolas rurais na década de 1970	69
Figura 8: Área de terras caídas na Vila Vieira.....	71
Figura 9: Construção do espaço para funcionamento do PME	72
Figura 10: Comunitários realizam a construção de pontes.....	75
Figura 11: Alunos do ensino médio durante a enchente.....	76
Figura 12: A escola no período da enchente.....	78
Figura 13: Frente da escola com o assoalho baixo	78
Figura 14: Alunos do ensino médio em bote motorizado.....	79
Figura 15: Centro comercial de Óbidos em 2022.....	80
Figura 16: EMEIF Perpétua Figueira durante a enchente em 2014	81
Figura 17: Alunos de Ensino Modular no barracão comunitário em Vila Vieira.....	82
Figura 18: Percurso de um professor que atende as 3 escolas.....	84
Figura 19: Fotografia da EMEIF Prof ^a Maria Zíbia Andrade Vieira	88
Figura 20: Registro de sistematização do projeto SEIVA.....	95
Figura 21: Logotipo Projeto SEIVA.....	96
Figura 22: Livro organizado a partir de atividades do projeto SEIVA	97
Figura 23: Fotografia da EMEIF Dom Pedro I.....	107
Figura 24: Taxas de abandono escolar nas séries iniciais em áreas rurais no Brasil e em Óbidos (2010-2022)	109
Figura 25: Alunos no recreio, EMEIF Prof ^o Perpétua Figueira.....	111
Figura 26: Professor e lideranças comunitárias em reunião com o prefeito de Óbidos	112
Figura 27: Mulheres reivindicam transporte escolar em frente à prefeitura.....	113
Figura 28: Destinação do esgoto sanitário no Brasil	116
Figura 29: Ponto em que a internet funciona na escola EMEIF Prof. ^a Perpétua Figueira.....	119
Figura 30: Destino do lixo em escolas urbanas e rurais	120
Figura 31: Dados de infraestrutura de escolas brasileiras	123

LISTA DE ABREVIATURAS

ACS - Agente Comunitária de Saúde

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério

HISTEDBR - Grupo de estudos e pesquisas em história, sociedade e educação no Brasil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDE – Laboratório de Dados Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MST – Movimento dos trabalhadores rurais sem terras

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBIC - Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica

PME - Programa Mais Educação

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PPC - Planejamento Pedagógico Coletivo

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRÓ/VÁRZEA - Projeto de Manejo dos Recursos Naturais da Várzea

PEA - Programa Escola Ativa

PRONAF - Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar

SAEB - Sistema de avaliação da educação básica

SEIVA - Sistema de Ensino Integrado na Várzea

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SME - Sistema de Ensino Municipal

SOME - Sistema de Organização Modular de Ensino

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Tecendo caminhos: O percurso metodológico.....	22
1.2	Organização do texto	27
2	ESCOLA DE VÁRZEA – DE QUE ESTAMOS FALANDO?	28
2.1	A várzea na Amazônia Brasileira: Contextualização histórica, ocupação e ciclos econômicos	28
2.2	Questões gerais relativas às escolas de várzea.....	39
2.3	O município de Óbidos - PA: Alguns indicadores sociais e econômicos.....	48
2.4	A organização escolar no município de Óbidos: A várzea e a terra firme	54
2.5	Calendário escolar da várzea	58
2.6	O polo educacional Ipaupixuna	63
3	QUANDO A ÁGUA “TUFA”: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, COMUNIDADE E ENFRENTAMENTOS À ENCHENTE	67
3.1	A Escola Prof. ^a Perpétua Figueira.....	68
3.2	Construindo pontes: desafios para a educação escolar na EMEIF Perpétua Figueira	74
3.2.1	A situação funcional dos professores.....	82
3.3	A EMEIF Dom Pedro I.....	85
3.3.1	Situação funcional dos professores	85
3.4	EMEIF Prof ^a Maria Zíbia Andrade Vieira.....	86
3.4.1	Situação funcional dos professores	90
4	QUANDO A ÁGUA DESCE - TEMPO DE (RE) COMEÇAR NAS TERRAS E NAS ESCOLAS DA VÁRZEA	91
4.1	O Projeto SEIVA – Sistema de Ensino Integrado na Várzea	91
4.2	Um desafio para além do regime das águas.....	97
4.3	A EMEIF Dom Pedro I.....	106
4.4	A EMEIF Prof. ^a Perpétua Figueira	111
4.4.1	A condição escolar quanto a materiais e equipamentos no polo Ipaupixuna	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS.....	127

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática surgiu a partir de inquietações oriundas da vivência na área rural amazônica, em região de várzea, onde desenvolvi os estudos da educação básica. Na sequência do percurso formativo fui compreendendo historicamente a educação da classe trabalhadora, sobretudo, no meio rural, o que me levou a problematizar a escolarização enquanto política educacional, a estruturação e o funcionamento das escolas.

Durante meu percurso escolar, diferente dos meus irmãos que interromperam os estudos precocemente, tive a possibilidade de cumprir as etapas de formação na educação básica em meu próprio local de origem e residência, a comunidade de Vila Vieira, região de várzea do município de Óbidos-Pará. O percurso formativo compreendeu as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, ofertado pelo Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME. Neste último, pude experimentar algo ainda não vivido em minha vida escolar: passar por três escolas para conseguir concluir uma disciplina em virtude de a enchente ter inundado a escola, sendo necessário o deslocamento para escolas das comunidades limítrofes, a saber, comunidade Vila Barbosa e comunidade Ipaupixuna.

Após a conclusão do ensino médio em 2014, com bastante atraso, visto que já deveria tê-lo concluído em 2013, ingressei no curso de Pedagogia no ano de 2015 para a primeira turma regular¹ da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, no campus de Óbidos. Naquele momento tornava-me a primeira de minha família a alcançar o ensino superior.

Foi durante o curso que senti a necessidade de pesquisar sobre a temática das escolas rurais. No limiar das leituras e dos autores que escolhi caminhar à época, escrevi meu trabalho de conclusão de curso – TCC sobre o SOME, buscando identificar se o modelo de ensino proposto trabalhava na perspectiva de educação rural (no sentido tradicional do termo) ou do campo (que já incluía uma concepção política e educacional diferenciada).

Com o final do curso e da pesquisa em 2019, o sonho de continuar os estudos e cursar o mestrado parecia muito distante. Não havia quaisquer possibilidades de realizá-lo naquele momento, tendo em vista as condições objetivas que demandavam a busca de emprego.

A preocupação para com a continuidade dos estudos se agravou em 2020 com a chegada da pandemia COVID-19. Parafraseando Paulo Freire “num país como o Brasil, manter a

1 Isso foi possível após uma colega, conterrânea da minha comunidade e que morava na cidade sede do município (Óbidos) por ligação telefônica avisar-me do processo seletivo. Com esse ato garantiu a minha inscrição, à Dielly minha gratidão!

esperança viva, é em si um ato revolucionário”. Manter-me esperançosa, mesmo desanimada diante das adversidades foi o combustível para alimentar o sonho de cursar o mestrado. No decorrer da pandemia, contraditoriamente, houve ampliação de oportunidades para a formação continuada, por meio das atividades virtuais. Comecei a assistir esporadicamente as atividades via YouTube do HISTEDBR/Ufopa – Grupo de estudos e pesquisas em história, sociedade e educação no Brasil, do qual atualmente sou integrante. Esse contato permitiu conhecer e me identificar com temas desenvolvidos pelo grupo, o que ajudou na preparação e participação exitosa no processo seletivo para o mestrado em educação, encontrando uma alternativa para a ausência de emprego e, ao mesmo tempo, realizando o sonho de dar prosseguimento nos estudos.

A proposta de pesquisa com a qual ingressei no mestrado se voltava para a identificação da função social da escola de várzea. Foi então que, após a apresentação do andamento do estudo na orientação coletiva no grupo de pesquisa, no semestre de 2022.2, o trabalho passou por reformulação quanto ao problema e objetivos de estudo. A mudança ocorreu em virtude da necessidade de estudos caracterizando as escolas de várzea, considerando a realidade daquele ambiente, e ao mesmo tempo, relacionando ao contexto regional e nacional. Dois motivos foram cruciais para a mudança: o primeiro ao identificar que muitos trabalhos que tratam da várzea concentram-se em estudos a partir da questão fundiária (Benatti, 2016), a várzea como problema social tal como conceitua O’Dwyer (2005) sem, ampliar a compreensão para o âmbito escolar. O segundo motivo se deu pelo fato de que os estudos que tratam de escolas de várzea na Amazônia frequentemente voltam-se para escolas localizadas no Estado do Amazonas, e sem apresentar a caracterização distintiva com relação às escolas ribeirinhas, as quais ficam localizadas nas margens dos rios, mas não estão sujeitas a inundações.

Isso pôde ser confirmado por estudos sobre as escolas de várzea em programas de pós-graduação em Educação, que foi objeto de pesquisa no plano de trabalho de Pereira (2022) através do Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. O plano de trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa “Retrato das Escolas de Várzea na Amazônia Brasileira (Município de Santarém/PA)”. O levantamento realizado no catálogo de dissertações e teses da Capes relativo ao período de 2009 a 2019, mostrou que de 249 produções apenas 5 se detinham sobre as escolas de várzea.

levantamento de informações no catálogo de teses e dissertações da Capes, utilizando os descritores: educação na Amazônia, várzea; escola ribeirinha. Inicialmente foram utilizados para buscas: títulos, resumos e palavras-chave, tendo como recorte histórico o período 2009-2019. Os resultados indicaram, inicialmente, 249 produções (sendo 11 teses e 238 dissertações de mestrado),

das quais após as análises resultaram em 5 trabalhos (uma tese e quatro dissertações de mestrado) (Pereira s/p., 2022).

Após as análises, a autora conclui que a educação expressa nos trabalhos “tem aspectos comuns a outras realidades; apresenta suas singularidades, exige perceber as realidades e necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo; seu desenvolvimento e finalidade” [...], constata ainda “a carência de trabalhos que busquem conhecer e retratar a escola e a educação que se apresenta nesse contexto tão singular que é a várzea amazônica” (idem).

Colares (2013) destaca que parte da produção sobre a Amazônia evidencia as suas singularidades, todavia a coloca à parte do movimento geral da história. O autor enfatiza a ausência de estudos voltados para a compreensão da realidade educacional dessa região, que, coloca os professores, principalmente aqueles responsáveis por disciplinas que têm em sua ementa os conteúdos da historiografia educacional na Amazônia, em um impasse: ou utilizam os mesmos referenciais da historiografia do Brasil ou constroem novos referenciais.

Souza (2006) investigou a escola de várzea na perspectiva do ensino de geografia no município de Parintins. O autor descreve o currículo existente/desenvolvido e apresenta uma nova proposta de currículo, destacando aquilo que considera ideal a ser instituído, considerando as singularidades da várzea e sua utilização nas aulas de geografia nas escolas de Várzea em Parintins – AM.

Serudo (2022) desenvolveu estudos que buscavam compreender a influência do tempo cíclico (processos hidrográficos de enchente, vazante) e a influência do tempo acíclico (cronológico) no ensino de Geografia nas escolas ribeirinhas no município de Manaus e Careiro da Várzea. A autora problematiza os processos de ensino-aprendizagem oferecidos através de modelos urbanos que devem levar em conta as realidades, rios e ecossistemas, que influenciam o modo de vida e as perspectivas de seus habitantes.

Vasconcelos e Albarado (2021) apresentam o resultado de uma pesquisa que buscava estabelecer diálogo entre os saberes dos territórios presentes nas escolas localizadas nas águas, nas terras e nas florestas como possibilidades de construção do currículo da Educação no campo em Parintins, no Amazonas. Os autores trabalharam esse projeto em escolas rurais da Várzea e da terra firme.

Esses autores entendem que os processos formativos nesses espaços devem operar na lógica de manutenção de um suposto modo de vida, e que cabe a implantação de um currículo que não carregue a identidade da escola urbana. Partem da defesa do ensino pautado em conteúdos e currículos próprios ligados à realidade dos estudantes. Esses mesmos trabalhos por

vezes se utilizam de dicotomias como, por exemplo, campo *versus* cidade e/ou rural *versus* urbano, colocando-os como opostos, “desconsiderando que ambos fazem parte de uma mesma totalidade” (Bezerra Neto, 2017).

Alguns estudos são voltados a realidade de Santarém-PA, e descrevem a educação popular nas comunidades de várzea. Gama (2016) acentua a importância da educação ambiental para a formação de potenciais agentes de intervenção social, com vistas a práticas de sustentabilidade nas comunidades de várzea. A autora destaca o protagonismo da Igreja católica e a Colônia de pescadores Z-20, na década de 1970, atuando na educação popular. Aponta, ainda, que tal iniciativa era limitada por fatores ligados à baixa escolaridade da população, ao isolamento geográfico e baixa formação de professores, como motivos que desafiavam a implantação de programas voltados para a Educação Ambiental. A pesquisa de Gama (2016) indicou a importância dos processos educativos propiciados nessas formações para a preservação dos recursos ambientais na várzea.

Nessa direção, Sá (2017) desenvolveu estudo sobre o processo político educacional dos moradores da Ilha de São Miguel em Santarém - Pará no período de 1970 a 2016. O autor considerou os elementos que garantem sustentação para uso do território, nos aspectos culturais, econômicos e políticos que dizem respeito àquele modelo de ocupação local. Destaca que os processos de luta comunitária para a ampliação da oferta de educação básica resultaram da estratégia de articulação política e apoio da comunidade.

Schelbauer (2014), a partir de pesquisa realizada pelo IBOPE e pelo Instituto Paulo Montenegro² em dez Estados brasileiros representantes das cinco regiões do país com o melhor e o pior resultado no Ideb, aponta que a escola no meio rural é uma realidade em um país que possui 15,6% da população residente nas áreas rurais. Segundo a autora, a maior concentração está situada nas regiões Norte e Nordeste, com 26,5% e 26,9% respectivamente, e sugere a necessidade de análises sobre este modelo de escola.

A Amazônia brasileira abriga cerca de 20,3 milhões de habitantes, sendo 68,9% vivendo na zona urbana enquanto 31,1% vivem nas zonas rurais (IMAZON, 2009). Dadas as dispersões geográficas e as singularidades há necessidade de estudos que se voltem para a maior compreensão das suas realidades, especialmente em Programas de pós-graduação com área de concentração em educação na Amazônia como o PPGE/UFOPA.

²As pesquisas se voltam para o levantamento de informações sobre a estrutura e o funcionamento das escolas da zona rural, o cotidiano das famílias e as principais dificuldades enfrentadas por elas para manter as crianças na escola.

Compreendidos os motivos que justificam a realização deste estudo, destacamos o objeto, as escolas de várzea. Compreendo-as como locais onde se realizava o trabalho educativo, ato intencional e institucionalizado no interior da prática social, conforme a definição de Saviani (2013, p. 113) na qual o trabalho educativo “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Na compreensão do autor, verifica-se o destaque dado à materialidade histórica que acompanha a humanidade, perpassando pela contextualização do movimento dos sujeitos enquanto sujeitos de seu tempo e fruto das transformações históricas e também das interações com as instituições sociais.

Saviani (2013) destaca a especificidade da educação “[...] na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (p. 20)”. De acordo com Mazzeu (2007), isso tem a ver com a organização social conferida pelo modo de produção capitalista:

O processo educativo como forma institucionalizada de formação configura-se na história humana como um fenômeno da modernidade, resultante da necessidade de uma formação generalizada gerada pela organização social capitalista, cujo modo de produção baseia-se na indústria e na cidade (Mazzeu, 2007, p. 49).

A escola assume o lugar da formação humana, e forma dominante de educação (Saviani, 2013), compreendê-la implica compreender o contexto em que os humanos se constroem enquanto humanos. Assim, verificamos que a Amazônia é marcada por diferentes características geográficas, populacionais e situacionais, que também se expressam no ambiente educacional. O campo nesta região compreende as áreas cultivadas em ambientes de terra firme e em ambientes nos quais as terras estão sujeitas a inundações e, por esta razão, as escolas do campo podem ser melhor identificadas como escolas das águas. Desta forma, a problematização considerou: quais aspectos singulares podem ser identificados nas escolas pertencentes ao polo Ipaupixuna que apontam para uma configuração diferente de escola do campo? Diferente de escola urbana e de escola do campo? Como objetivo geral a pesquisa buscou analisar como as escolas se organizam material e pedagogicamente frente às mudanças demandadas pelos processos de enchente e vazante. E enquanto objetivos específicos, caracterizar a realidade de três escolas que compõem o polo Ipaupixuna, localizadas na várzea do município de Óbidos – PA, no período de 2010 a 2022; verificar a situação funcional dos professores das escolas que constituem o polo Ipaupixuna e, de forma concomitante, identificar projetos desenvolvidos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação para as escolas de várzea no período de 2010 a 2022.

As escolas *locus* deste estudo estão ambientadas em comunidades de várzea do município de Óbidos – PA. São escolas organizadas a partir de polos educacionais, nucleados ou agrupados sob uma mesma gestão escolar. No município de Óbidos essa organização se dá em número geralmente a partir de três escolas, que são agrupadas considerando a proximidade entre as comunidades as quais estão inseridas.

O recorte temporal justifica-se pelo início do funcionamento do polo, ano de 2010³, período que o prefeito à época assinou o decreto nº 418, de 24 de agosto de 2010, que tinha como objetivo a criação da polarização na rede municipal de ensino de Óbidos – PA. A medida surge como resultado do decreto nº 017 de 01 de fevereiro de 2008, que havia autorizado a criação do sistema de nucleação das escolas da zona rural. O marco final do recorte temporal foi o ano de 2022. A importância de estender a temporalidade da pesquisa que abarcasse o período pandêmico, se dá, sobretudo, por compreender que o fenômeno colocou uma lupa nos desafios já enfrentados pela escola pública. Em se tratando das escolas de várzea *locus* da pesquisa é necessário investigar quais as reverberações sobre a realidade escolar na área de várzea, haja vista as especificidades presentes.

1.1 Tecendo caminhos: O percurso metodológico

Fávero (2000) escreve que “os fatos e os documentos não falam por si. Falam apenas quando o pesquisador os aborda e os interpreta, procurando compreender o pensamento que está por trás deles (p.104)”. Nesse trecho, a autora salienta a atuação do pesquisador frente ao uso de documentos na pesquisa, cujo objetivo é de permitir que os documentos “falem”, isto é, respondam às indagações que são feitas, com vistas a interpretar aquilo que está subjacente aos documentos estudados.

Em Castanha (2011) encontramos a afirmação que coloca a fonte como fruto da ação dos homens em seu tempo histórico, assim, “as fontes não falam por si”, como afirmam os positivistas, mas são, de fato os vestígios, as testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo, pois isso respondem como podem por um número limitado de fatos (p. 311).

O trecho de Castanha (2011) nos remete a visão marxiana no qual “a premissa de toda história humana é a existência de indivíduos humanos viventes. Neste fato concreto se funda o materialismo histórico” (Marx; Engels, 1998, p. 24). Logo,

3 Destaca-se que esse marco não conduz a uma análise estanque, visto que o fenômeno educacional perpassa pela compreensão do movimento histórico e da conjugação de forças entre antagônicos que determinam as transformações sociais, inclusive no espaço educacional.

o que distingue os indivíduos humanos é que produzem seus meios de vida, condicionados pela sua organização corpórea e associados em agrupamentos. Os indivíduos humanos são tais como manifestam sua vida. O que coincide com sua produção, tanto com o que produzem como o modo como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (Marx; Engels, 1998, p. 24).

Na área educacional, deparamo-nos com uma diversidade de fontes jurídicas que são utilizadas para investigar diferentes objetos de pesquisa: a Constituição federal; emendas constitucionais; Lei; Leis complementares; decretos; portarias, instruções normativas, entre outros. Castanha (2011) destaca que o conjunto das leis que surgem a partir da Constituição, têm o objetivo de assegurar ou colocar em prática direitos fundamentais, sendo chamados de legislação, e complementa que “toda legislação traz em si as características da sociedade que a produz” (p. 315).

Os documentos carregam intencionalidades, trazem em seu bojo elementos da sociedade que os produziu, logo, estando imersos em contextos regidos pela lógica do capital, a legislação educacional em maior ou menor grau irá reforçar, refletir os interesses da classe dominante, ou dito de outra forma, a compreensão das políticas educacionais da atualidade tem como pano de fundo interesse econômico de ajustamento da educação às demandas de mercado.

Para compreender essas relações é necessário antes de tudo entender que há a presença de um ente, o Estado, que uma vez visualizado a partir de uma noção arbitrária, de senso comum, é percebido como instituição unitária, responsável pelo bem-estar das pessoas, mas, ao contrário é um organismo resultante da interação entre organizações complexas que compõem um sistema social e nesse sentido como instituição representativa dos interesses da burguesia.

O Estado, portanto, de modo algum é um poder imposto de fora à sociedade; tampouco é “a efetividade da ideia ética”, “a imagem e a efetividade da razão”, como afirma Hegel [e] É, muito pelo contrário, um produto da sociedade em determinado estágio de desenvolvimento; é a admissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição insolúvel consigo mesma, cindiu-se em antagonismos irreconciliáveis e é incapaz de resolvê-los. Porém, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes, não consumam a sociedade e a si mesmos em uma luta infrutífera, tornou-se necessário um poder que aparentemente está acima da sociedade e visa abafar o conflito, mantê-lo dentro dos limites da “ordem”; e esse poder, que é oriundo da sociedade, mas colocou-se acima dela e tornou-se cada vez mais estranho a ela, é o Estado. (Engels, 2019, s.p).

Considerando o contexto em que se produzem as legislações educacionais e a forma como se reverberam no espaço escolar, torna-se de fundamental importância o diálogo com as fontes a partir de uma visão crítica sobre o Estado.

Nesse constante devir do homem e da sociedade, as leis têm um papel fundamental como instrumento de mediação das relações sociais, das contradições presentes entre os grupos, constituindo-se em mecanismo de disciplinarização dos conflitos e contradições sociais. As leis são, portanto, sínteses de múltiplas determinações e estão em constante transformação. (Castanha, 2011, p. 316).

O uso da legislação educacional na pesquisa permite compreender, interpretar, sintetizar o dito e o implícito, buscando identificar as articulações entre os documentos e os contextos nos quais foram produzidos. Assim, procuramos no uso da legislação entender a forma como se articula e se organiza o funcionamento do polo investigado.

Tendo em vista a minha inserção no *locus* de pesquisa, não apenas como pesquisadora, mas, pela trajetória de existência e de vivência escolar, encontramos em Burawoy (2016) e sua extensa contribuição sobre o método de estudo de caso ampliado, elementos que justifiquem o caráter etnográfico trazido pela vivência no campo de pesquisa. A utilização do método de estudo de caso ampliado em Burawoy (2016) aponta para um método que é fundamentalmente etnográfico, não no sentido antropológico comum aos estudos etnográficos, mas antes de tudo um método que é histórico, crítico e reflexivo.

Nessa perspectiva, “o estudo de caso ampliado, aplica a ciência reflexiva à etnografia, com o objetivo de extrair o universal do particular, mover-se do “micro” ao “macro”, conectar o presente ao passado e antecipar o futuro - tudo isso construído sob uma teoria pré-existente (Burawoy, 2016, p. 42). É importante frisar que no caso da pesquisa não nos valemos necessariamente dos elementos propostos por Burawoy, principalmente da observação participante, mas justifica-se como descrito acima pela vivência do campo, e pela aproximação da teoria marxista e da etnografia, “o marxismo e a etnografia podem de fato ser aliados, ainda que um tanto desencontrados” (p.27.)

Nesse caso, para Burawoy (2016) “a teoria permite-nos a ampliação do micro ao macro, ao identificar as forças macro que trabalham para conformar e reproduzir processos sociais micro (p. 33). Assim, Burawoy (2016) apresenta-nos a possibilidade de uma etnografia reflexiva, isto é, que vai na contramão daquilo que a ciência positiva considera, especialmente, no que diz respeito à neutralidade do pesquisador. Para Burawoy, “não importa como abordemos nossa pesquisa, nós somos sempre simultaneamente participantes e observadores, porque nós inescapavelmente vivemos no mundo que estudamos” (p. 28).

Em nosso processo de pesquisa realizamos o levantamento das fontes documentais, cujo uso importa para buscarmos compreender não somente os documentos em si, mas procurando articulá-los com o contexto nos quais foram produzidos. Castanha (2011) destaca a importância

do pesquisador se cercar de outras fontes para além da legislação, visto que ao fazer isso poderá ter uma compreensão ampliada do processo.

É nessa perspectiva que Ragazzini (2001) afirma a importância da articulação das fontes de um estudo localizado articulado com a história nacional, pois só dessa forma os problemas ganham significação:

Existem fontes específicas para o estudo de um autor, de um professor excepcional. Existem fontes para o estudo de uma instituição local, uma escola, um lugar, um ambiente. Na história local e específica de uma escola estão dispostos todos os problemas conexos à história deste local, não obstante eles ganhem significação somente quando colocados em contraste com outros locais e com o abstrato *medium* de referência que é a história nacional (2001, p. 21).

As fontes primárias foram localizadas principalmente no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Óbidos - SEMED, ao passo que as fontes secundárias foram extraídas das plataformas do qEdu Educacional⁴, LDE⁵ - laboratórios de dados educacionais, IBGE cidades. Por meio desses canais foi possível identificar dados referentes às escolas que compõem o polo Ipaupixuna, a saber: EMEIF Dom Pedro I, Localizada na comunidade Vila Barbosa; EMEIF Prof.^a Perpétua Figueira, pertencente à comunidade Vila Vieira; EMEIF Maria Zíbia de Andrade Vieira, escola pertencente à comunidade Ipaupixuna.

Na plataforma qEdu Educacional foi realizado o levantamento referente a dados sobre infraestrutura das escolas municipais, conforme as categorias referendadas no censo escolar: acessibilidade; alimentação; dependências; serviços; tecnologia e equipamentos. Esses dados permitiram realizar análises a partir da realidade local e nacional, especialmente pelas informações sobre as escolas municipais, e dados de categorias sobre as escolas *lócus* do estudo, discutidos mais à frente.

Durante seu estágio inicial a pesquisa tinha o propósito de fazer uso de entrevistas, no entanto, vínhamos acompanhando experiências ruins de colegas envolvendo os comitês de ética, especialmente durante a pandemia, pela demora em obter respostas sobre a aprovação de seus estudos, o que gerava atrasos no andamento de suas pesquisas. Desse modo, descartamos esse caminho e durante o estudo identificamos a possibilidade de usar entrevistas feitas por outros autores que se aproximavam da temática abordada como forma de ampliar a compreensão sobre o objeto de pesquisa.

4 <https://qedu.org.br/>

5 <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/>

Além do uso das entrevistas realizadas por autores como Colares e Colares (2021), Colares, Colares e Soares (2021), Mendes (2009), utilizamos entrevistas livres disponíveis na internet de gestores da secretaria municipal de educação, sejam secretários municipais, coordenadores das escolas na área de várzea na SEMED que foram concedidas à blogs, canais oficiais da prefeitura municipal e/ou jornais locais do município de Óbidos. Ressaltamos que a opção metodológica não nos permite ter controle sobre as condições sobre as quais as entrevistas foram realizadas e, para separar aquilo que é parte das falas dos entrevistados daquilo que é a interpretação dos autores deixamos o conteúdo das entrevistas em itálico nas citações utilizadas.

A utilização dessas fontes permitiu compreender sobre a organização escolar a partir da nucleação no município ao longo do recorte temporal (2010-2022). Além disso, contribuiu para sustentar alguns argumentos levantados no estudo, bem como produzir inferências diante dos resultados revelados pela pesquisa, à medida que procurávamos identificar o explícito e implícito manifesto por outras fontes, como na legislação educacional municipal.

Outra fonte utilizada que serviu de aporte documental foram as fotografias, tanto de arquivo pessoal, como também retirada de meios digitais, que no caso da escola sede do Polo - a EMEIF Prof. Perpétua Figueira se deu a partir da sua página no facebook⁶. O perfil foi criado em 2013 por alunos do 7º ano, com a primeira publicação registrada em 19 de dezembro de 2013 na rede social. Ao longo de centenas de publicações é possível identificar inúmeras atividades desenvolvidas na escola, inclusive interpoles (atividades que envolvem outros polos, logo, outras escolas), bem como, traz publicações de fotos que resgatam a memória de acontecimentos e pessoas de importância para a educação na comunidade.

Ciavatta (2012) aponta como “desafio mais inquietante” a utilização de imagem como documento histórico para a pesquisa em educação. Ao utilizá-la “como fonte documental, como forma de conhecimento do mundo, guardião da memória e elo de coesão de identidades, [...] a imagem participa de um universo sedutor e ambíguo de onde podem ser apreendidos múltiplos significados (p.36)”. De todo modo, as fotografias remontam a um passado que não foi contado, mas que se encontra retratado e eternizado pela fotografia e ajuda a compreender determinados fenômenos e, na ausência do registro escrito, se mostram úteis à pesquisa em educação.

Após a aprovação para a realização da pesquisa pela SEMED, foram identificados os seguintes documentos: decreto de nucleação nº 017 de 01 de fevereiro de 2008; decreto de polarização nº 418 de 24 de agosto de 2010; plano municipal de educação 2015 - 2025; decreto

6 <https://www.facebook.com/perpetua.figueira.7>

de extinção de escolas rurais nº 315 de 17 de outubro de 2019; projeto SEIVA – Sistema de Ensino Integrado na Várzea; dados do censo escolar de 2012 - 2019 das escolas Dom Pedro I, Perpétua Figueira e Maria Zíbia Andrade Vieira; relatório do quantitativo de servidores efetivos e contratados referentes ao ano de 2022, esse último permite identificar a quantidade de servidores das escolas, nas suas mais diversas funções, incluindo o caráter das contratações e formação profissional.

O conjunto de fontes especialmente os referentes à nucleação (decreto nº 017 de 01 de fevereiro de 2008), polarização (nº 418 de 24 de agosto de 2010) e de extinção de escolas (nº 315 de 17 de outubro de 2019) apontam para questões cruciais sobre o objeto de pesquisa, que embora estejam no âmbito municipal, dialogam com a realidade mais ampla enfrentadas por escolas do campo no Brasil.

a nucleação surge no final do século XX com proposta de economia e de racionalização dos gastos públicos no setor, os municípios passaram a transportar os alunos do meio rural para os centros urbanos, reduzindo assim o número de escolas nesse meio, sobretudo onde existiam classes multisseriadas ou unidocentes. (Santos Bezerra; Bezerra Neto; Lima, 2011, p. 20)

As medidas empreendidas no âmbito da legislação brasileira no que diz respeito à nucleação trouxeram consequências para as escolas rurais, com destaque para o fechamento de pequenas escolas, e o aumento da utilização do transporte de alunos.

Na realidade do município de Óbidos, especialmente nas escolas localizadas na Várzea, verifica-se que a partir da nucleação das unidades escolares o transporte de alunos vai ocorrer no âmbito interescolar, entre as escolas em direção a escola sede do polo e não em direção à sede do município. Podemos inferir que isso ocorre, sobretudo, pelas distâncias existentes entre as comunidades e a cidade de Óbidos, aliada às questões inerentes à realidade varzeira, que consiste na locomoção apenas via rio Amazonas.

1.2 Organização do texto

A seção 1 constitui a introdução na qual são feitas as considerações gerais sobre as motivações e os propósitos do estudo, apontando o percurso metodológico da problematização e o processo de pesquisa para o alcance dos objetivos. Na sessão 2, intitulada Escola de várzea – De que estamos falando? Apresento a contextualização histórica do ambiente de várzea na Amazônia brasileira, questões gerais sobre as escolas e caracterizo o município, destacando a organização escolar e o polo Ipaupixuna, objeto do estudo. Na sessão 3 que tem como título: Quando a água “tufa”: caracterização da escola, comunidade e enfrentamentos à enchente.

Nesta sessão apresentamos a contextualização das três escolas que compõem o polo Ipaupixuna, destacando elementos identificados a partir de documentos de fontes diversas que foram analisados, bem como a relação dessas instituições para enfrentamento à enchente. Na sessão 4 intitulada: Quando a água desce – Tempo de (re) começar nas terras e nas escolas de várzea, destaco o projeto desenvolvido no âmbito das instituições ao longo do ano letivo, e aponto alguns desafios para além do regime das águas que remetem a questões mais recentes que afetaram a realidade das escolas pesquisadas como a pandemia de COVID-19 e as mudanças no calendário de várzea do município de Óbidos-PA. Por fim, nessa sessão apresento uma contextualização a partir das questões de infraestrutura encontradas nas escolas do polo Ipaupixuna a partir das categorias utilizadas pelo Censo escolar. Na sessão 5 apresento as considerações finais do estudo e em seguida as referências utilizadas.

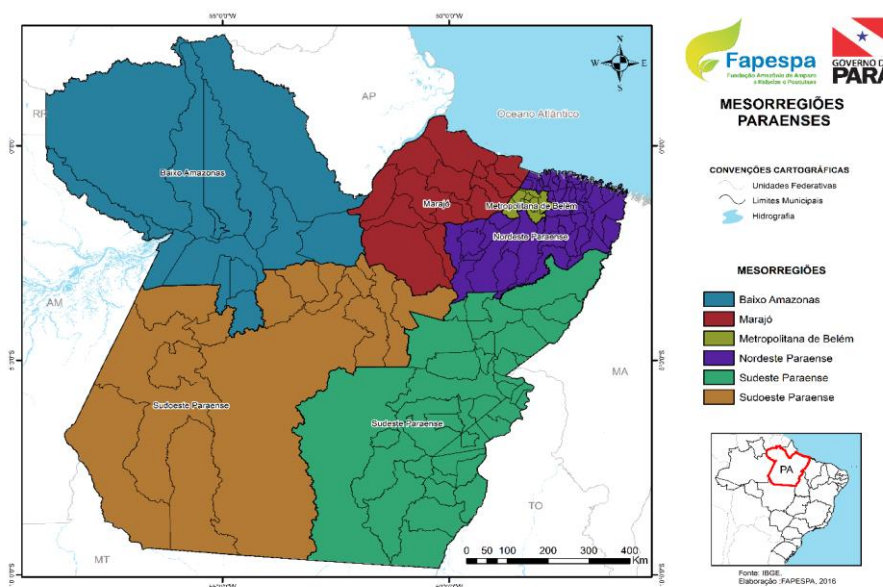
2 ESCOLA DE VÁRZEA – DE QUE ESTAMOS FALANDO?

Nesta sessão apresentamos elementos históricos sobre a várzea que lhe conferem importância histórica para a Amazônia brasileira, em seguida destacamos algumas questões gerais sobre as escolas de várzea e posteriormente apresentamos detalhamentos sobre o município de Óbidos e o contexto da pesquisa.

2.1 A várzea na Amazônia Brasileira: Contextualização histórica, ocupação e ciclos econômicos

Historicamente essa área compôs/compõe a dinâmica econômica regional. Localizada na Amazônia, com rica biodiversidade, contrastam-se diferentes ecossistemas, que comportam características ambientais diversas. No caso da várzea, tem suas características paisagísticas alteradas em alguns meses do ano. Durante esse tempo, a organização da vida, do trabalho gira em torno das adaptações ambientais impostas pela natureza. A organização da vida desenvolve-se entre a “disponibilidade de recursos que varia drasticamente durante o curso do ano, de forma que a vida na várzea varia entre abundância e escassez (McGrath *et.al*, 1993, p. 93)”.

Figura 1 Mapa mesorregião do Baixo Amazonas



Fonte: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa, 2017.

Na figura 1, apresentamos a localização geográfica de Óbidos na perspectiva de situar o leitor de que a várzea que investigamos situa-se nesse município. Óbidos faz parte da mesorregião do Baixo Amazonas, cuja extensão compreende 14 municípios, sendo, Santarém, Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Placas, Porto de Moz, Prainha. Essa mesorregião fica localizada à região Noroeste do Pará, sendo “entrecortada pelos rios Amazonas e Tapajós e pelas rodovias BR-163 (Rodovia Cuiabá-Santarém), PA-254 e PA-419. [...] a área territorial total de pouco mais de 315 mil quilômetros quadrados, o que representa 25% da área total do Pará (IOEPA, 2015)”.

As áreas de várzea na Amazonia são impactadas pelo fenômeno de subida e descida das águas do rio Amazonas, deixando as terras submersas durante alguns meses do ano e provocando

Alterações substanciais no bioma e nas formas como as pessoas se relacionam com ele e entre si, tendo em vista que a presença humana é muito intensa nessas áreas, mesmo que seja quase insignificante diante dos números que expressam os grandes conglomerados nas cidades amazônicas de maior densidade demográfica (Colares; Colares, 2021, p. 36).

Essa presença humana intensa nas áreas de várzea contraria a visão que por muito tempo perdurou sobre a Amazônia marcada pelo vazio demográfico, que necessitaria ser povoado e desenvolvido. Não se pode, claro, perder de vista, que a ocupação da várzea é marcada por questões singulares, próprias da realidade ambientada (Colares; Colares, 2021).

A várzea tem como característica principal o fato de serem formados por extensões de terras inundáveis ao longo dos rios, e igapós, Colares e Colares (2021, p. 37) pontuam que “a várzea é a extensão de terra que temporariamente fica submersa, enquanto o igapó é permanentemente inundado”. Essa diferença é importante, principalmente porque os igapós são áreas de permanente inundação, não sendo utilizados para plantações, pois mesmo em períodos da seca não secam por completo (Canto, 2007).

A enchente, que todos os anos se impõe sobre a paisagem, permite adaptação aos moradores da várzea. Essa adaptação à dinâmica natural das águas se dá a partir de quatro ciclos fluviais. “Seus habitantes, os varzeiros, são bem adaptados aos regimes fluviais diferenciados e encontram modos particulares para viver nesse ambiente [...] com quatro momentos distintos: a enchente, a cheia, a vazante e a seca” Colares e Colares (2021, p. 37).

Durante um período do ano (4 a 5 meses), a maior porção dessa planície está submersa e faz parte do ambiente aquático; em outro período, participa do ambiente terrestre. A falta de sincronização entre o regime fluvial e o regime pluvial (chuvas) faz com que existam quatro “estações climáticas” no ecossistema de várzea, que regulam o calendário agrícola: a enchente (subida das águas), a cheia (nível máximo das águas), a vazante (descida das águas) e a seca (nível mais baixo das águas) (Fraxe; Pereira; Witkosk, 2007, p. 15)

Os meses de fevereiro a junho caracterizam-se pela enchente e coincidem com o ciclo chuvoso na região com a subida gradativa do nível das águas, levando de cinco a seis meses até o nível máximo. O pico de subida das águas ocorre entre maio e junho, configurando o período da cheia. A partir de julho e agosto as águas começam a baixar, período conhecido como vazante, que é intensificado pela diminuição da chuva. A intensificação da seca ocorre entre setembro e outubro e pode se estender até janeiro (Colares; Colares, 2021).

Essa característica dos regimes fluviais é a condição de adaptação do homem à natureza, de mesclagem das atividades de sobrevivência do varzeiro e da produção para comercialização, fonte de renda para as famílias. É no período da cheia que a segurança alimentar se torna mais comprometida. Isto ocorre, principalmente em cheias grandes, com dispersão dos peixes e, em função da água cobrir todas as faixas de terra, não haver cultivo de alimentos.

Embora presente singularidades que modificam o modo de viver das populações, é inegável que as áreas inundáveis da várzea agregam potenciais do ponto de vista biológico e humano, ajudam na fertilização de solos; influenciam os ciclos hídricos e colaboram com a diversidade de espécies animais e vegetais.

Essas razões representam um grande potencial humano, que justificou a ocupação das áreas inundáveis ao longo da história, pois configuram-se como fonte principal de manutenção da sobrevivência:

Para o homem, elas proporcionam peixes, madeira e produtos não-madeireiros. Além disso, o homem usa as áreas alagáveis durante a seca para produção agrária e como pasto para animais domésticos. Por causa da disponibilidade de água e solos férteis e devido ao ciclo hidrológico previsível, com uma época de cheia e uma de seca, áreas alagáveis nos trópicos e subtópicos foram centros de desenvolvimento cultural já muitos milênios atrás, tal como ocorreu nos rios Nilo, Eufrates e Tigre, Indo e Bramaputra, e Mekong. (Junk, *et. al*, 2020, p. 18).

A várzea historicamente cumpriu função importante para os agrupamentos humanos pelo potencial de suas terras, com fertilização natural por sedimentos depositados pelas cheias, e por sua vasta opção alimentar de peixes e outros animais.

Durante a época colonial e ao longo de quase 150 anos de predomínio de economia mercantil centrada no aviamento, a economia da Amazônia focalizou a região ribeirinha e, nela, a várzea desempenhou papel central. Da várzea foram extraídos produtos da floresta como cacau, cravo, castanha e ervas medicinais (as chamadas drogas do sertão), diversos tipos de madeiras, peixes, quelônios e o peixe-boi; nos solos da várzea plantaram-se arroz, cacau, juta, mandioca, frutas e verduras; os campos naturais da várzea receberam as primeiras criações de gado branco da Amazônia, só recentemente seguidas do búfalo (Lima, 2005, p. 12-13)

Na região do baixo Amazonas, a várzea foi espaço de desenvolvimento de várias culturas importantes na economia da Amazônia, nos ciclos econômicos da região, especialmente a produção extrativista de cacau e o plantio da juta.

Um fator chave era que o cacau nativo crescia abundantemente nas várzeas do rio principal, especialmente entre Belém e as cidades de Óbidos e de Santarém, rio acima. Podiam-se também encontrar facilmente exemplares desta espécie ao longo das margens de alguns dos tributários principais do rio Amazonas, tais como o Negro, o Trombetas e o Madeira. [...]O cacau tornou-se o produto dominante de exportação da Amazônia durante a era colonial e permaneceu assim até a entrada do século XIX (Gomes, 2018, p. 137).

Já no caso da juta, as primeiras tentativas de adaptá-la ao clima do Brasil ocorreram em 1920, às margens do rio Paraná, em São Paulo (Canto, 2007). Na Amazônia sua introdução se deu por volta de 1930, por iniciativa de imigrantes japoneses:

A produção de juta, após a sua aclimação pelos japoneses, em 1937 nas várzeas da Vila Amazônia, no município de Parintins, difundiu-se rapidamente pelo Baixo e Médio Amazonas, graças à disposição do caboclo

que, juntamente com sua família, a incorporou, somando-a as demais atividades de autossustentabilidade que tradicionalmente desenvolvia. A jiticultura ampliou gradativamente o seu espaço para as várzeas de Itacoatiara, Manaus e Manacapuru (estado do Amazonas), Juruti, Alenquer, Óbidos, Santarém, Oriximiná e Monte Alegre (Pará). Seu crescimento esteve acompanhado pelo incentivo dado pelos governos do Amazonas e do Pará. (Canto, 2007, p. 115-116).

Canto (2007) apresenta uma visão quase romantizada desse processo, ao afirmar que o plantio se deu a partir da “disposição do caboclo que a incorporou, somando-as às demais atividades de autossustentabilidade que tradicionalmente desenvolvia (p.116)”. Seria uma visão romântica tal afirmação, visto os próprios fatores que envolvem o processo de trabalho no modo de produção capitalista, o qual não se dá dentro de relações harmoniosas, comunitárias e isentas de algum tipo de exploração do trabalho de outrem.

Isso é reforçado se considerarmos o processo histórico que influenciou os longos períodos de duração da economia na Amazônia. De acordo com Laurindo Junior (2022) a duração da economia na Amazônia na segunda metade do século XIX foi influenciada por três características principais: “a simultaneidade entre extrativismo, agricultura, pecuária, pesca e caça, a sazonalidade desses tipos de atividade; e o uso frequente de força de trabalho nos espaços produtivos”. Ao descrever essas atividades o autor destaca

quanto à primeira, por muito tempo acreditou-se que as características ecológicas e geográficas do vale amazônico teriam inibido o desenvolvimento da agricultura, ou que os movimentos do mercado mundial teriam inibido a estabilidade da lavoura, ou ainda que a sociedade local não tinha cabedal técnico ou aparato cultural suficiente para aprimorar a produção agrícola, e teria direcionado os esforços da sociedade local ao extrativismo. Ao longo das duas últimas décadas, vários estudos vêm demonstrando o contrário. A importância da atividade agrícola e o intercruzamento de diferentes atividades econômicas na região, em diferentes momentos históricos, já não são novidade especialmente em se tratando da agricultura e do extrativismo. Não há melhor exemplo do que a coexistência entre o *boom* da borracha e a contínua produção de cacau (majoritariamente agrícola, a partir de meados do século) no Pará do século XIX (Laurindo Junior, 2022, p. 25-26).

Canto (2007) demonstra as relações de trabalho presentes no cultivo da juta na comunidade varzeira de Vila Vieira no município de Óbidos – PA.

A produção e circulação de juta na Vila Vieira se desenvolveu principalmente dentro das velhas relações de patronagem e compadrio. O patrão-aviador, que geralmente era um comerciante do entorno da Vila ou na cidade de Óbidos, aviava os seus fregueses durante todo o processo produtivo e controlava a circulação do produto.

O controle do sistema de aviamento se processava pela realimentação constante das dívidas ao longo dos anos e da aparente prestação de favores do

comerciante ao seu freguês. Dentro dessa lógica, às vistas do julticutor, o patrão não era um explorador do seu trabalho e de seus companheiros, mas um amigo a quem se devia favores e lealdade e que, portanto, merecia a confiança para ser padrinho de um de seus filhos. Dessa maneira, patrão virava compadre, inclusive com a possibilidade de se apropriar do trabalho do afilhado e de seus frutos.

Outro aspecto importante foi a presença do Banco do Brasil como agente financiador. Após alguns anos do início da produção de juta na região, este colaborou para o enfraquecimento da antiga patronagem. No entanto, dado o sistema burocrático imposto pelo Banco, nem todos os juticultores reuniam condições para ter acesso aos empréstimos. Desse modo, muitos juticultores da Vila Vieira que tinham acesso, acabaram de certa forma substituindo os antigos patrões e passaram a explorar os seus próprios companheiros.

O sistema de aviação, remanescente do ciclo da borracha na Amazônia, na atualidade está praticamente em desuso na Vila, a não ser com rara exceção no âmbito da pesca comercial (Canto, 2007, p. 121).

Os exemplos demarcados anteriormente (cacau e juta), atividade de importância econômica extrativista para a Amazônia tiveram a várzea como protagonista. Embora tenham sido de grande importância econômica para a região, essas atividades levam as populações a trabalhos desgastantes para garantir sua subsistência e não geram desenvolvimento social. Ao contrário, tem produzido consequências danosas ao meio ambiente e à população intensificadas pelo uso de pesticidas, agrotóxicos, queimadas, destruição de mata para a pecuária ou produção monocultora.

As populações varzeiras, enquanto pertencentes à classe trabalhadora no campo da Amazônia tem sido historicamente explorada no trabalho; embora essas atividades sejam “atividades de autossustentabilidade”, escancaram a realidade, a luta para sobreviver nesses ambientes, que já é por si só desafiadora.

Colares (2022) destaca a importância de reconhecermos as questões que envolvem a formação social na Amazônia considerando a expansão do modo de produção na região e seus reflexos nos aspectos sociais na região:

Entender a realidade é fundamental para nossa formação, com vistas a uma atuação comprometida com os povos da Amazônia e suas reais necessidades e anseios, e não apenas para garantir a expansão do modo de produção que avança impiedosamente sobre a natureza e produz riqueza na mesma velocidade em que produz miséria. A Amazônia, de riquezas incalculáveis na biodiversidade da fauna, flora, minérios, recursos hídricos e tantos outros, também é marcada pelos baixos indicadores sociais, conflitos agrários, precariedade no atendimento à saúde e elevado número de crianças e jovens fora da escola, mesmo estando na faixa etária em que a educação escolar é assumida como obrigação do Estado (Colares, 2022, p. 42).

Entender o contexto em que se construíram as relações de produção na Amazônia, ajuda a analisar com melhor embasamento as questões que ainda hoje se apresentam e representam

desafios de ordem estrutural que extrapolam os esforços locais. No município de Óbidos é possível verificar alguns registros históricos remontam ao período em que a juta esteve no centro da economia local e regional. As figuras apresentadas a seguir são ilustrativas do que está sendo exposto:

Figura 2: Fardos de juta no porto de Óbidos (PA) - maio. 1966



Fonte: IBGE Cidades.

Figura 3: Plantação de juta na margem do Rio Amazonas em Óbidos (PA) - 1956



Fonte: IBGE Cidades, Maio de 1966.

As figuras 2 e 3 retratam o processo de chegada dos fardos de juta no porto de Óbidos, bem como, as plantações na várzea às margens do rio Amazonas. O exemplo de Óbidos

demonstra o contexto que marcou a Amazônia e permitiu que até meados do século XX, especialmente

até o final dos anos 1950/60 a economia amazônica tanto nas cidades como nos interiores era dependente dos recursos da abundante natureza de que a região dispunha, num ambiente ainda muito pouco modificado pelo homem. A população vivia predominantemente no interior seja às margens dos rios, nos povoados, vilas ou nas pequenas cidades, sedes dos municípios, e nas cidades de maior porte, capitais dos dois estados (Amazonas e Pará) [...] (Loureiro, 2013, p. 141).

Nesse mesmo período, algumas ações no âmbito do governo federal com o objetivo de integrar a Amazônia ao restante do país foram desenvolvidas. Essas ações vão começar a mudar drasticamente a dinâmica regional, invertendo a lógica até então determinada: o rio como rua e principal acesso de circulação de mercadorias. Convém, assinalar que alguns desses investimentos implementados desviaram-se de seu foco, conforme aponta Homma *et al* (2010):

A criação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), em 1953, apesar de sua política voltada para o atendimento às populações ribeirinhas ao longo da calha do Rio Amazonas e seus afluentes, teve o efeito oposto, com a maior parte dos investimentos sendo direcionada para a construção da rodovia Belém-Brasília, com o início do governo Juscelino Kubistchek (1956-1961). Com a inauguração da rodovia Belém-Brasília, em 1960, ocorria a mudança da civilização da várzea para a civilização da terra firme. As cidades ao longo da calha do Rio Amazonas passam a ser regiões estagnadas, com reduzido crescimento demográfico e com grande fluxo de saída de migrantes em direção as cidades que passam a ser implantadas ao longo das rodovias recém-abertas (p. 13-14).

Do ponto de vista educacional, as capitais continuavam sendo o lugar privilegiado para a educação:

As (Belém e Manaus) dos dois estados já dispunham de serviços variados: laboratórios, bancos, hospitais, cartórios, órgãos do Judiciário e outros; nelas se concentrava a maior parte das escolas (grupos escolares com o antigo curso primário de 4 anos; o Curso Normal (Ensino Médio de 3 anos). que formava professores para o ensino primário; algumas poucas escolas que ofereciam o Ensino Médio para os alunos que prosseguiriam seus estudos em cursos superiores e faculdades que formavam profissionais nas áreas tradicionais (Loureiro, 2013, p. 143).

Daí reforçava-se o caráter da educação como marcador de classe (Loureiro, 2013), do qual muito poucos conseguiam alcançar e, os que alcançavam geralmente vinham de classe mais abastada da população, “os poucos que dominavam a leitura, a escrita e a expressão oral elaborada eram oriundos das famílias de classes abastadas ou de famílias letradas por força de alguma situação cultural específica” (p. 144).

Os investimentos nas capitais remontam desde o período Imperial, conforme estudos de Laurindo Junior (2022), ao analisar aspectos sobre as populações, economia e tráfico de escravos no Baixo Amazonas, destaca:

Na esteira da dinamização e da diversificação econômica, o escoamento das mercadorias pelos rios da região, que acontecia por meio de diferentes de embarcação e dentro de, até então, limitadas redes comerciais, foi alargado, modernizado e solidificado ao longo da segunda metade do século XIX, graças à produção e à exportação de cacau e borracha. O aumento do número de linhas de embarcações movidas a vapor, sintoma desse processo, conectou mais forte os fios do comércio regional e este aos mercados nacional e mundial, tendo o principal suporte para o mercado amazônico de escravos. Simultaneamente entrepostos comerciais do vale do Amazonas, geralmente correspondentes principais núcleos urbanos, foram mais bem estruturados e aparelhados para o escoamento. Enquadrados em determinado projeto de sociedade considerado civilizador, formulado por indivíduos e grupos que se revezavam no poder, os núcleos urbanos foram alvos prioritários de investimento de capitais por parte do Estado e da iniciativa privada. Importantes melhoramentos na infraestrutura urbana e no setor de serviços em coletivo e um sem número de outros serviços essenciais (2013, p. 146).

Um projeto desse período que manteve forte influência para o desenvolvimento da região e mudanças na lógica até então instaurada, de importância das áreas rurais de várzea, ou ribeirinhas e das práticas tradicionais de uso dos territórios, foi o projeto Jari⁷. Cardoso (2013, p. 146) destaca que “ainda na década de 1960, a Amazônia passou por um reordenamento espacial cujo contexto estava marcado pela maior inserção do Brasil no capitalismo do pós Segunda Guerra”. A autora destaca que o projeto como os demais já desenvolvidos na Amazônia cuja característica era “a configuração de núcleos urbanos que eram, ao mesmo tempo, ponto de atração de migrantes e de organização do mercado de trabalho [...] visava-se ao mesmo tempo assegurar fluxos de bens, capital e informações com centros distantes [...] (p. 147).

Homma (2010) descreve algumas das mudanças ocorridas na região após a implantação do projeto Jari e seus impactos na inversão da lógica várzea – terra firme.

A implantação do Projeto Jari em 1967, cria um fluxo migratório, tanto de populações de várzeas como de terra firme do Nordeste Paraense, para trabalhos braçais e no setor de serviços. A presença da *Gmelina arborea*⁸ em muitos povoados do Nordeste Paraense atesta a presença desse fluxo migratório na busca de emprego no Projeto Jari, pois no retorno as pessoas trouxeram sementes dessa planta. A abertura da Rodovia Transamazônica, em

7 O Projeto Jari era um projeto voltado para produção de celulose, ficou conhecido como “capital do império de Ludwig” característica de cidade empresa (CARDOSO, 2013).

8 Espécie ornamental, responsável pela produção de madeira utilizada na produção de celulose. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/manejoflorestal/11752-2/>.

1972, durante o governo Médici (1969-1974), foi outra razão da perda da importância das áreas ribeirinhas em favor da civilização da terra firme (Homma, 2010, p. 14).

Na esteira dos projetos desenvolvidos na Amazônia embora a ausência de investimentos na várzea, não significa que este espaço esteve alheio às investidas do capital, e de tentativas de modernização, conforme explica Lima (2005):

Em termos sociais, o fato de o projeto modernizador ter excluído a Amazônia ribeirinha significou que a sociedade local não foi abruptamente atingida por mudanças em seu padrão tradicional. Formada por duas classes principais – uma elite mercantil (no baixo Amazonas também agropastoril) e os produtores familiares – a sociedade ribeirinha chegou ao final do século XX tendo desenvolvido os seus próprios conflitos. Ligados justamente ao acesso, à apropriação e à manutenção de estoques de recursos naturais, os conflitos encontraram ressonância na proposta de conciliação entre desenvolvimento e conservação, introduzida pelo ideário da sustentabilidade. As principais causas dos conflitos foram o crescimento da população, principalmente urbana as mudanças na economia e o surgimento de novas tecnologias, que acarretaram maior pressão de exploração sobre os recursos naturais extrativos, sobretudo o peixe. (Lima, 2005, p. 14).

As tentativas de conciliação entre desenvolvimento e conservação se intensificaram a partir da década de 1990, e são carregadas de contradições. Em 2001 foram iniciadas as atividades do PróVárzea/IBAMA,

[...] o Projeto de Manejo dos Recursos Naturais da Várzea (Provárzea), com financiamento do governo brasileiro, Fundo Fiduciário para a Floresta Tropical (RFT) do Banco Mundial, do Departamento do Desenvolvimento Internacional (DFID) do Reino Unido, da Agência de Cooperação Alemã (GTZ) e do Banco de Reconstrução do Governo Alemão (KfW) (Homma, 2010, p. 49)

Em 2003 no governo de Luís Inácio Lula da Silva foi implantado o Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar – PRONAF, que tinha o objetivo de fornecer crédito às populações rurais, o que beneficiou também as comunidades localizadas na várzea.

No caso do município de Óbidos o financiamento via PRONAF serviu para que as populações da várzea adquirissem recursos para compra de insumos para a realização de atividades na área da agricultura e da pesca. No âmbito da pesca, o financiamento possibilitou tanto a compra de barcos, canoas motorizadas, quanto arreios (malhadeiras para captura de peixes). Essas ações por um lado ampliaram as possibilidades relativas à melhora da situação financeira das populações da várzea e por outro lado potencializou a exploração dos recursos pesqueiros.

De acordo com Aviz (2006) em estudo realizado entre 2002 e 2003 que teve o objetivo de compreender a importância do tempo no disciplinamento do trabalho em duas empresas

pesqueiras em Óbidos afirma que “a pesca artesanal é considerada de extrema importância para o município (AVIZ, 2006, p. 88)”. Podemos verificar que a importância ligada à atividade pesqueira se dá, sobretudo, pela relação de um modo de vida, de subsistência estabelecida pelas populações da várzea e/ou ribeirinhas com rios e lagos que foi sendo intensificada com o tempo.

O aumento da atividade pesqueira a partir dos anos 2000 gerou alguns conflitos em torno desse tema. Os autores Shaji *et.al* e Bahia (2014) apontam que “com a expansão da pesca comercial, os pescadores artesanais da região da várzea amazônica sentiram a pressão dos pescadores industriais que capturam grandes quantidades de peixe, invadindo áreas tradicionalmente exploradas por pescadores artesanais (p.115)”.

A preocupação em torno dessas questões, especialmente no que diz respeito à exploração exacerbada dos recursos naturais pesqueiros, levou a criação dos chamados acordos de pesca. O’dwier (2005) assim descreve esse movimento:

A população ribeirinha do baixo Amazonas costuma se organizar também nos chamados Conselhos de Pesca, formados por dois representantes de cada comunidade das regiões de pesca, com o objetivo de acordar e gerenciar o uso dos recursos naturais renováveis de lagos, rios, furos e igarapés, pelos usuários desses mananciais aquáticos, por meio da elaboração e cumprimento dos Acordos Regionais de Pesca. Disseram-nos que os Conselhos de Pesca foram formados por causa da “depredação” e “invasão” desses recursos aquáticos e que os Conselhos nem sempre estavam de acordo com a atuação local das chamadas “capatazias”, que hoje constituem os “núcleos de base” das Colônias de Pescadores (O’dwier., 2005, p. 210).

Os acordos de pesca firmados surgiram a partir de programas do governo federal, por meio do INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária como o Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE), incorporando o sistema de cogestão nessa região (Shaji *et.al* e Bahia, 2014) que tinham o objetivo de realizar a regularização fundiária e incentivar a participação comunitária no manejo dos recursos naturais. Os autores afirmam que a partir desse contexto em 2006 foram criados 15 PAEs na região de várzea do Baixo Amazonas no Pará.

As comunidades do município de Óbidos integram os acordos de pesca firmados através da PAE Lago Grande do Curuai, distrito de Santarém – PA, no qual assim como outros municípios tem o vínculo comum de utilização dos lagos para a pesca. Recentemente um novo acordo de pesca foi homologado por meio da portaria SEMAS - Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Sustentabilidade nº 1.129, de 15 de junho de 2023 que institui o Acordo de Pesca da região do Lago Grande do Curuai, localizado nos municípios de Santarém, Óbidos e Juruti, no estado do Pará. O acordo define as regras de utilização dos lagos e períodos nos quais está

9 Lideranças locais de comunidades responsáveis pela organização e mobilização social de pescadores.

proibida a pesca de determinadas espécies, que se justificam a partir do reconhecimento das características

I - área de transição entre os ecossistemas de várzea e de terra firme, com vegetação típica representada principalmente por floresta de terra firme, "mata-de-várzea", savanas, campos naturais e de pastagens consolidadas, utilizadas para a criação de gado bovino;

II - a hidrografia da área possui grande importância tanto para navegabilidade quanto para a atividade da pesca, com regime de cheia e seca caracterizado pela variação do volume do rio Amazonas e tributários[...]

IV - o pescado é o principal recurso natural explorado, tanto em caráter de subsistência quando comercial, sendo pescadas durante a vazante e enchente [...] (PARÁ, 2023).

Embora neste tópico tenhamos empreendido o esforço de compreender o lugar da várzea na esteira dos acontecimentos históricos referentes a esta região, sabemos que tais acontecimentos não esgotam a discussão, especialmente pela forte investida do capital na exploração dos recursos naturais na Amazônia. Isto constata-se à medida que acompanhamos os acontecimentos que se sucederam principalmente a partir do golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff em 2016, que levou ao poder o seu vice-presidente Michel Temer e posteriormente a vitória do governo da ultra direita Jair Bolsonaro em 2018 que trouxe uma série de retrocessos em todas as áreas, mas também tiveram fortes consequências para o meio ambiente, para a Amazônia.

2.2 Questões gerais relativas às escolas de várzea

As escolas *lócus* do estudo situam-se no ecossistema várzea que tem como característica principal as mudanças periódicas, nas condições ambientais, físicas e geográficas decorrentes da sazonalidade da enchente e vazante dos rios. Essas áreas de várzeas pertencentes à Amazônia podem ser caracterizadas ao utilizarmos “a terminologia tipicamente regional [...] em: a) várzea do estuário amazônico; b) várzeas do médio e baixo Amazonas e c) várzeas de pequenos rios com influência marinha (Chaves; Vieira, 2012, p. 16).

Para além das questões mais amplas sobre o ambiente, algumas questões gerais que envolvem o objeto de estudo, as escolas, devem ser assinaladas. A primeira e talvez mais importante é: o que podemos chamar de escola do campo? De acordo com a Resolução nº 01 de 3 de abril de 2002 que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, a identidade das escolas 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, 2002, p. 33).

A literatura sobre escolas no campo registra essas características da escola conectada com o lugar onde está inserida. Quanto ao ambiente em que se localiza, muitos trabalhos tratam das escolas presentes nos assentamentos do MST – Movimento dos trabalhadores rurais sem terras. Nas escolas presentes nesses espaços há forte discussão sobre a relação da escola e a pedagogia do movimento:

De um lado, a escola na perspectiva dos trabalhadores, como assinalado nos documentos do MST, precisa educar as múltiplas dimensões humanas, promover o vínculo com a educação que acontece fora dela, exercitar relações democráticas, coletivas e solidárias em seu interior. De outro, é necessário deixar claro a importância que a escola nas atuais circunstâncias históricas desempenha ou deve desempenhar na socialização do saber e da cultura elaboradas (Dalmagro, 2010, p.184-185).

A estreita relação da ideia da escola do MST e os estudos sobre escolas do campo se dá, sobretudo, por esta concepção ter nascido no interior das lutas do movimento e posteriormente ter se materializado em políticas públicas. Essas lutas se intensificaram na década de 1980 com a redemocratização pós-período da ditadura civil-militar. As discussões em torno da escola rural pautavam-se em algumas preocupações principais: a) da superação do paradigma da educação rural, que consistia na desconstrução das práticas pedagógicas “urbanocêntricas”, perspectiva que defende que os déficits históricos presentes nas escolas rurais tinham a ver com as propostas dissociadas da realidade rural; b) da superação das classes multisseriadas (que consistia no agrupamento de diversas séries em classes unidocentes) para a nucleação de escolas rurais, “a nova escola elimina a multisseriação e apresenta condições físicas e pedagógicas normalmente superiores às verificadas nas escolas isoladas de emergência (Vasconcelos, 1993, p. 66)”.

As políticas de Educação do campo foram alcançadas pela luta de movimentos da sociedade civil e sindicalistas, especialmente pelos MST, que além das reivindicações por educação diferenciada, inseriram-na no bojo da luta pela terra e reforma agrária, e de superação do ambiente antidemocrático que se instaurou desde a ditadura civil-militar. Destaca-se a participação da “Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), associações ou escolas de formação por alternância (ECOR, EFA, CEFFA etc), [...] organizações nacionais e internacionais, partidos políticos, grupos e educadores (Rossato; Praxedes, 2016, p. 37)”.

A caracterização de uma escola do campo segundo as diretrizes, primeiramente está ligada ao lugar em que esta instituição está presente, o ambiente rural. Segundamente, pela

vinculação das práticas pedagógicas desenvolvidas que tenham estreita vinculação com os saberes inerentes ao lugar e as pessoas a que se destina.

Essa demarcação é feita nos documentos que compõem a política de Educação do Campo, como o decreto 7.352, de 2010 nos incisos 1º e 2º:

I-Populações do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros, que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II- escola do campo aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do §1º. (BRASIL, 2010).

Em primeiro lugar este decreto demarca dois recortes principais, um de caracterização das populações do campo pelo recorte étnico e quanto às formas de ocupação e uso da terra. O outro ponto demarcado é a caracterização da escola do campo, que em primeiro lugar deve ser aquela situada em área rural e segundo àquelas situadas em área urbana, mas atendem predominantemente populações do campo.

As questões culturais manifestadas no âmbito da legislação levou a um grande número de pesquisas sobre as escolas do campo a partir dos anos 2000, que se concentram em uma compreensão da educação muito mais dedicada “a importância do currículo, à adequação do ano letivo à época do plantio e colheita, em contraposição ao ano civil adotado pelo Estado; [...] das experiências localizadas de alfabetização e até mesmo das formas de compreensão de mundo, do trabalhador rural [...] (Bezerra Neto, 2003, p. 2)”.

Tais ênfases deixam de caracterizar a realidade objetiva presente nas escolas do modo como são expressas, bem como das contradições ali expressas. Ou ainda trabalham o campo em um sentido muito geral e homogêneo. Tal limitação dos estudos permite algumas problematizações.

A própria caracterização da escola rural e das políticas para esse espaço pode vir a ser problemática, uma vez que muitos fatores podem implicar para o atendimento das demandas que dizem respeito à escolarização, desde as condições materiais de existência, distâncias em relação à sede dos municípios ou centros urbanos e densidade demográfica. Ao levar em conta esses fatores, a uniformização de políticas que considerem diferentes condições de logística,

alimentação e construção de prédios escolares, se faz necessária. A definição de urbano e rural é questionável quando não se pode mensurar como tal classificação afeta realidades distintas, como a Amazônia, a realidade de escolas atendidas através de multisseriação, nucleação, entre outros.

Sobre estes últimos, carece de melhor compreensão, uma vez que as escolas *lócus* da pesquisa inserem-se nessas realidades, com a diferença das escolas localizadas em áreas estáveis, que não são atingidas por fenômenos sazonais, climáticos e com isso conseguem seguir um calendário equilibrado com o ambiente urbano. Outra questão é de que essas escolas se desenvolveram sob contexto de multisseriação, que na realidade amazônica não foi completamente extinto:

Verifica-se que as escolas multisseriadas, fruto de um contexto histórico, permanecem até os dias atuais como alternativa viável às populações tradicionais. Sua viabilidade, execução, rendimento no processo de ensino-aprendizagem já foram questionados por diversos pesquisadores, políticas e programas de governo; o próprio PNE (2001-2011) tinha, como meta a ser perseguida, “a substituição às classes isoladas unidocentes” (BRASIL, 2011, p. 18). As críticas que pairam sobre as classes multisseriadas são oriundas das precariedades presentes, quanto à infraestrutura: prédios pequenos e improvisados; da sobrecarga dos professores, por se envolverem nas diferentes atividades da escola e da comunidade, além de serem responsáveis pelas atividades educativas, gestão, secretaria, liderança comunitária, cuidando também da limpeza, merenda e atividades administrativas da escola (Souza, 2019, p. 70-71)

A realidade dessas escolas vem sendo retratada a partir da categoria “escolas dos rios, das águas e das florestas”, para demonstrar que o campo nem sempre se expressa como lugar de terra, mas há também o campo formado pelas águas, ou que vive essa relação água-terra-água. “A escola do campo pode estar nas terras de barrancas, nas margens dos igarapés dos furos no seio dos remansos braços de rios, ramais e estradas (Pereira, 2022, p. 46)”.

Essas escolas têm uma característica comum, na qual “a água não traz apenas o sustento, não é apenas a sua fonte de vida, mas também lhes oferece desafios diários de mobilidade, enfrentados por todos nas comunidades em especial, a escolar (Serudo, 2022, p. 48)”.

Na perspectiva de caracterizar o que seria uma escola de várzea, Colares e Colares (2021) entrevistaram professores, graduandos do curso de pedagogia na Universidade Federal do Pará, campus de Óbidos – PA. Os participantes integram uma turma do Parfor – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Esses professores que participaram do estudo eram oriundos de diversos municípios do Estado do Pará. Abaixo alguns das caracterizações apresentadas:

P1: A escola de várzea é totalmente diferente da escola da cidade porque lá vivemos muitas dificuldades porque não tem quase o apoio [...] eu estou com 23 anos trabalhando e noto que está diminuindo o número de alunos, agora tem só uns 45 alunos.

P2: Eu fui aluna e vou falar de uma escola que eu trabalhei 6 anos [...] na verdade eu não posso nem conceituar uma escola de várzea, porque a maioria das comunidades de várzea no município de Almeirim não possui escolas, muitos alunos estudam em salões, igrejas velhas porque eu estou falando da minha realidade, eu trabalhei numa escola em que eu trabalhava em uma igreja que estava caindo em cima de mim com os alunos e eu cheguei a ver aluno meu estudando no chão ou não ter carteiras pra eles sentarem (Colares; Colares, 2021, p. 41).

A partir das entrevistas, os autores verificaram que os professores tinham certa dificuldade de caracterizar a escola de várzea, pois suas falas encaminharam-se muito mais para expressar as dificuldades e condições expressas nas realidades dessas escolas (ou não-escolas), visto a ausência do próprio prédio escolar. Embora essas falas não indiquem de fato uma conceituação, os professores expressam as condições de trabalho, de infraestrutura e os arranjos que são feitos para garantir a oferta de educação às populações da várzea:

P4: Na minha concepção, uma escola de várzea, é uma escola localizada na zona rural do município. Eu fui estudante no ensino fundamental menor e maior na escola de várzea. Na minha maneira de ver existe uma diferença muito grande, e como se as escolas de várzea não significasse muito para o município [...]. É como se tivesse esquecida, é como se os alunos ou professores, o aprendizado e tudo que envolve educação tivesse menos valor.

*P5: No meu ponto de vista, uma escola de várzea, assim como os colegas já falaram, é uma escola que é mais de ambiente rural, onde **a água tem toda uma interferência**. Porque eu penso assim, quando se fala em várzea, vem algo sobre a água. Então a escola de várzea é aquela escola que funciona onde a água um certo período interfere na educação [...] chega a enchente e a água começa a crescer e muitas escolas, vão para o fundo, essas escolas são inundadas pela água, as crianças muitas vezes, vão para algumas casas de família, que a prefeitura aluga, então é complicado [...]* (Colares; Colares, 2021, p. 41-42).

Os autores reiteram o fato de os entrevistados serem até repetitivos com relação às dificuldades apresentadas nas escolas, fugindo do objetivo proposto de elaborar um conceito para a escola de várzea. É importante, porém, salientar, que o professor 5 na tentativa de conceituar a escola de várzea destaca a interferência da água nos processos educativos visto tal fenômeno vir a inundar as escolas. Para retomar o tema proposto, Colares e Colares (2021) destacam: “acrescentamos um aspecto em forma de questionamentos: faz sentido conceituar

uma escola de várzea ou seria melhor se falar somente em escola? É interessante dizer que tem escola de várzea e o que ela é, o que acham? (p. 42).

P6: É importante falar delas, apresentar suas características. Até porque as escolas de várzea, as escolas de zona rural, não se ouve muito falar, a gente mais ouve escola, nunca ouvimos assim, essa expressão, se expressar conceituando escola de várzea, sempre é escola.

P3: Ao generalizar, corre o risco daquela coisa das invisibilidades, você generaliza, você pega um conceito comum de escola e trata todas elas como se fossem iguais [...] aí os problemas que são específicos de uma ou de outra, eles terminam desaparecendo.

P7: Eu vejo assim, diante de uma escola de várzea, eu acho interessante realmente que seja especificado devido a gente se sentir valorizado, porque dá para gente entender e perceber a nossa realidade [...] mas para muitas pessoas na visão deles, é escola do interior, então povo do interior são aqueles que não tem conhecimentos, tem menos valor, a gente sente isso, então para eles, vamos dizer assim, ah a escola de interior aquele povo de lá, aqueles professores não tem entendimento, as aulas são de qualquer jeito [...] é assim que somos classificados; então é interessante que a gente possa ter esse conceito de povo de várzea, que tem valor, tem conhecimento[...] (idem, p.42).

Os entrevistados ressaltam a necessidade de apresentar as características das escolas de Várzea e destacam o fato de que muitas escolas são invisibilizadas. Além disso, o professor 3 afirma que ao generalizar essas escolas, a partir de outras configurações de escolas, corre-se o risco de que os problemas enfrentados por essas escolas, que são específicos, acabem desaparecendo.

As questões ligadas à infraestrutura incipiente parecem ser fator determinante para definir a escola de várzea, o fato de estarem situadas em um ambiente que passa por transformações cíclicas carece de cuidado e atenção diferente das escolas localizadas nas áreas urbanas. Tal característica parece indicar que a escola localizada na várzea acaba tendo como fator de determinação que marca a sua identidade, a precarização presente nesse ambiente.

Mendes (2009) ao investigar elementos que constituem as especificidades das escolas do campo a partir da percepção de professores da rede estadual do Paraná, destaca que de modo geral, as questões curriculares e metodológicas estão também relacionadas a aspectos ligados à infraestrutura das escolas, o que na visão dos professores acabam sendo fator determinante para uma conceituação de escola do campo ligada às suas carências. Nas entrevistas realizadas pela autora, destacam-se a seguir algumas conceituações sobre as escolas do campo:

A escola do campo é uma outra realidade. Ela é mais sofrida, pois os recursos são precários e os alunos são mais educados e muitas vezes dão mais valor à escola e ao professor. (Professor C3)

Como professor de Educação Física vejo deficiência na estrutura física (Quadra), deixando o trabalho bem limitado. Mas em questão aluno, o ambiente é mais familiar, são mais interessados, educados e comprometidos com o ensino. (Professor C5)

Muda-se muito a metodologia, pois existem diferenças no campo financeiro e muitos alunos não tem recursos tecnológicos, alguns ao contrário do educando localizado na zona urbana, sem contar o acesso às bibliotecas, laboratórios que não há no campo.(Professor C7)

A escola do campo certamente apresenta uma realidade diferente as da zona urbana e por isso o trabalho com os alunos ocorre de forma diferenciada, na medida do possível, pois se percebe um interesse diferente por parte dos alunos. Nossa escola é de assentamento e faltam muitos recursos para que possamos realizar um trabalho melhor, desenvolvendo projetos na área do campo. (Professor C6)

No campo não temos biblioteca do professor nem materiais, que na cidade já temos alguns. No campo há menos recurso. Trabalhamos utilizando materiais de outras escolas. (Professor C4) (Mendes, 2009, p. 100)

As concepções expressas pelos professores entrevistados por Mendes (2009), colocam em evidência o aspecto referente às ausências presentes nas escolas do campo como marcador para conceituar essas escolas, bem como fator determinante para diferenciação das escolas urbanas e rurais, além das carências como fator limitador do trabalho pedagógico. Na concepção dos professores, a autora identifica que “além da infra-estrutura, os/as professores/as apontam outras questões que também interferem nas práticas escolares, tais como transporte escolar precário e incompatível com os horários escolares, condições das estradas, difícil acesso (Mendes, 2009, p. 100)”.

No caso das escolas de várzea, diferentemente de escolas do campo localizadas em terras firmes, a estrada em boa parte do ano é o rio, o transporte escolar não é carro, nem ônibus, mas sim, barcos e lanchas. Especificamente no caso das escolas nucleadas, embora seja possível acessar a escola por terra, as distâncias necessárias para que os alunos cheguem à escola polo ou núcleo impõe a necessidade do transporte escolar. Vasconcelos (2017) ao analisar a educação básica ribeirinha a partir de um estudo etnográfico na região amazônica, destaca as interferências dos ciclos de enchente sobre a educação escolar:

O fenômeno da cheia dos rios é um fator que interfere diretamente no desenvolvimento do processo educativo, provocando mudanças na organização pedagógica e curricular que tem início com a elaboração do calendário escolar, que deve adequar-se às condições climáticas do lugar, passando pela atividade docente do professor e pelo planejamento das atividades curriculares [...] (Vasconcelos, 2017, p. 160)”

As escolas afetadas pelas águas, não são exclusividade da Amazônia. As tentativas de caracterizá-las, conceituá-las ou mesmo de descrever esse espaço impactado pelas águas mesmo que timidamente vem sendo objeto de discussão.

Alguns estudos tratam dessa realidade e seus impactos em outros estados, a diferença apresentada na Amazônia diz respeito à localização dessas escolas em comunidades de várzea que ficam em frente aos rios, tendo o impacto direto do ir e vir das embarcações que navegam por esses espaços. Nas entrevistas feitas por Colares e Colares (2021), o professor 5 registra essas questões:

P5: [...] Mas o que interfere muita em questão da água são os navios porque ela, a escola, fica na beira do Rio Amazonas, então todos os dias passa em torno de três, cinco navios, até mais, todos os dias, então quando está nesse período de enchente devido a escola ser próxima ao rio, eles fazem a onda muito grande, o solo está se esvaindo de tanto a banzeiro bater [...]. A onda não chega diretamente na escola, mas chega perto, então com isso nós ficamos preocupados porque nós estamos prestes a perder a estrutura do salão comunitário. Isso já foi colocado para a Semed, para a Prefeitura, eles já foram lá, já olharam para fazer tipo uma contenção, mas é assim, eles vão, prometem, medem, e nada é feito [...] (p. 42).

O banzeiro¹⁰, é a forma popular de se referir às ondas, ou maresias que se formam pela passagem de grandes embarcações no rio como navios cargueiros, navios de cruzeiros marítimos, balsas ou pelo movimento natural das águas. No caso das embarcações, ocorre que estas não diminuem a velocidade ao passar em frente às comunidades e, especialmente no período da enchente provoca ondas que chegam com muita força sobre as construções na várzea piorando a instabilidade ali presentes. Para Ferraz (2010) “a terra floresta-água que presenteia o homem com uma abundante fonte natural de produtos é também aquela que, contraditoriamente, cria as condições mais adversas. Lidar com o ambiente amazônico requer mergulhar em uma materialidade singular (p. 29)”.

Retomando a fala do professor entrevistado mencionado mais acima, destaca a ausência de medidas que tragam algum tipo de segurança, estabilidade e conforto a professores e alunos na várzea por parte daqueles responsáveis pela garantia do direito à educação desses povos. E

10 "É um termo regional que se refere ao movimento das águas ocasionado pelas forças naturais, no caso, o evento. Porém, se falar o termo fora da Amazônia, a maioria não vai entender, porque em outros Estados o fenômeno se chama onda". Essa conceituação foi feita pelo prof. José Camilo, no Curso de Geografia da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), que explicou sobre a forma popular de se referir aos banzeiros da Amazônia. Disponível em: <https://portalamazonia.com/amazonia/portalamazonia-responde-o-que-sao-os-banzeiros>

pior, a ausência da própria escola, enquanto prédio físico. Essa fala remete a questões históricas sobre a oferta de educação escolar às populações do campo, de negação da presença da escola, de limitação na oferta das séries que por décadas não avançaram da 3ª ou 4ª série. Ainda hoje essa realidade persiste à medida que observamos a ausência da oferta do ensino médio em diversas realidades do campo.

Em contexto macro verificamos que a reestruturação produtiva ocorrida a partir de 1980 vão surgir mudanças em escala internacional, impondo novas exigências de produção tanto no campo como na cidade. Na área da educação esse contexto acarretará em novas exigências de formação para atender os novos modelos impostos pelo capital:

Em atendimento às necessidades de uma educação que contemple essa nova hierarquização do trabalho e suas determinações sociais, econômicas e culturais, a escola, enquanto locus privilegiado de ensino, passa a ter um caráter mais seletivo que reproduz as novas hierarquias desse novo rural. Assim, é importante que se criem programas de educação para aumentar a escolaridade da população rural, mas uma educação que não vá além dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Cassin; Botiglieri; Do Vale, 2011, p. 56).

Percebe-se, que a negação da escola rural faz parte de um projeto que visa limitar o acesso das populações campesinas à educação, ou quando ocorre vem por meio de modelos de formação limitantes que negam o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. São questões que são trazidas no bojo da temática pesquisada e que se somam ao ambiente singular da várzea, “tendo o fenômeno da enchente dos rios como peculiaridade, a educação escolar nas comunidades ribeirinhas sofre as consequências desse fenômeno natural (Vasconcelos, 2017, p. 56)”.

Anualmente tendo o fenômeno cíclico da enchente como marcador da vida na várzea,

Cada comunidade apresenta dinâmicas no morar e do viver diferentes, mesmo que estejam na várzea [...] ou na terra firme, próximas ou distantes das cidades, elas vão se configurando nas resistências do pertencimento dos habitantes, sendo influenciadas pelas florestas ou pela água (Vasconcelos, 2017, p. 81)”

As escolas imersas no mundo das águas estão presentes também na região sul mato-grossense. Nessa região, trabalhos recentes dão conta dessa realidade. Roman *et. al* (2021) destaca que nessa região as escolas chamadas “escolas da água”, embora consideradas escolas do campo, foram construídas em áreas propícias a alagar no período de cheia [...] (p. 2)”.

Na realidade pantaneira, as escolas funcionam através de unidades, divididas por polos ou extensões. De acordo com Roma *et.al* ao citar o trabalho de Oliveira (2018), as extensões referem-se às escolas que têm seu funcionamento em unidades separadas dos polos.

[...] as escolas das águas são consideradas atípicas. Com relação às questões sociais, culturais, econômicas e naturais, são necessárias ações de gestão escolar específicas, bem como metodologias apropriadas devido à influência da natureza (Roman *et. al*, 2021, p. 6).

Nozun, Rebelo e Kassar (2020) também investigam as escolas das águas do Pantanal corumbaense no Mato Grosso do Sul. O objeto de estudo dos autores são os desafios na atuação da gestão administrativo-pedagógica nas escolas da água, em que pese a diversidade situacional presentes nas escolas ribeirinhas. A estrutura física das escolas é descrita pelos autores como simples, entre duas ou três salas de aulas, com energia elétrica e sinais de internet precários.

Os estudos que buscam caracterizar as escolas no campo indicam a escola dos rios das águas e das florestas como sendo marcadas pelas fragilidades que sobressai a qualquer outro tipo de caracterização de ordem mais objetiva.

2.3 O município de Óbidos - PA: Alguns indicadores sociais e econômicos

A cidade de Óbidos, popularmente denominada como “a cidade das ladeiras” é reconhecida como uma das cidades mais portuguesas da Amazônia, condição herdada do processo de colonização, sob a qual passaram diversos municípios da região. No caso de Óbidos, sua posição geográfica era estratégica para o domínio português. Barros (2010) descreve esse contexto:

Óbidos (PA) foi fundada no século XVII, precisamente no ano de 1697, pelo português Manuel da Motta e Siqueira, superintendente das fortificações militares que estavam sendo erigidas na região do Baixo e Médio Amazonas com o propósito de servirem de defesa portuguesa contra as invasões de corsários de outros países europeus, tais como, França, Holanda, Irlanda, Espanha e Inglaterra (p.61).

A elevação à categoria de Vila ocorreu em 25 de março de 1758, quando o Governador da Província do Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, uniu a população de duas aldeias pauxis. A base econômica da vila de Óbidos era a agricultura, o extrativismo e a pecuária. A emancipação do município ocorreu em 02 de outubro de 1854. Na ocasião, através da resolução nº 252 o governador da província do Grão-Pará Sebastião do Rego Barros, elevou a vila de Óbidos e outras duas vilas à categoria de cidades.

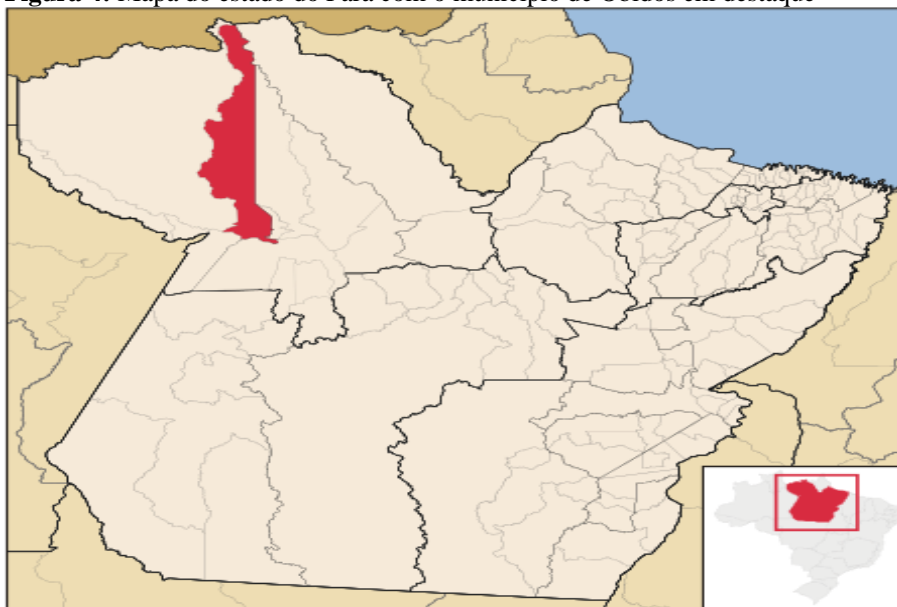
A cidade de Óbidos é banhada pelo rio Amazonas, possui área territorial correspondente a 28.011, 041 km², sendo 12,42 km² de área urbanizada (IBGE, 2019¹¹). A densidade

11 <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/obidos/panorama>

demográfica é de 1,76 hab/km² (IBGE, 2010). Do ponto de vista econômico até o ano de 2020 o PIB per capita era de R\$ 17.152,06, ocupando a posição 144º no Estado do Pará e 5.570º no país.

O percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo no censo de 2010 era de 51,7%. Na figura abaixo apresenta-se o mapa do estado do Pará com destaque em vermelho para o município de Óbidos, no canto inferior direito destaca-se a localização do estado do Pará no mapa do Brasil.

Figura 4: Mapa do estado do Pará com o município de Óbidos em destaque



Fonte: Wiki voyage ¹²

O índice de desenvolvimento humano do município nos três últimos censos demográficos realizados pelo IBGE (1991, 2000, 2010) foram de 0,347, 0,452 e 0,594 respectivamente. No aspecto meio ambiente o município possui 1,8% de esgotamento sanitário considerado adequado, 37% de arborização das vias públicas, 7,8% da urbanização de vias públicas e 3.007 pessoas consideradas como população exposta ao risco de inundações, enxurradas e deslizamentos contabilizados para município em estado crítico segundo dados monitorados pelo Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais – CEMADEN (IBGE, 2010).

Os dados de esgotamento sanitário (1,8%) do município de Óbidos¹³ são alarmantes, considerando que este constitui-se um dos elementos importantes para a garantia da qualidade

¹² Disponível em: [https://pt.wikivoyage.org/wiki/%C3%93bidos_\(Par%C3%A1\)](https://pt.wikivoyage.org/wiki/%C3%93bidos_(Par%C3%A1)) . Acesso em 01 de março de 2022.





























































¹³ O poder municipal em 09 de janeiro de 2023 criou a lei 5.915, que institui a política municipal de saneamento básico e dispõe sobre o Plano Municipal de Saneamento Básico. Disponível em: <https://obidos.pa.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/5.915-INSTITUI-A-POLITICA-MUNICIPAL-DE-SANEAMENTO-BASICO.pdf> .

de vida de uma população. Conforme Pesquisa Nacional de Saneamento Básico – PNSB realizada pelo IBGE 2017 ao analisar as soluções sanitárias do período de 2008 a 2017, verificou que no Brasil houve a diminuição do número de prefeituras atuando efetivamente na prestação de serviços referentes ao esgotamento sanitário,

Observa-se uma redução significativa: em 2008, 57,1% dos Municípios tinham as prefeituras como as únicas ou uma das entidades executoras do serviço, contra 46,2% em 2017. Em geral, a prestação dos serviços, diretamente, pelas prefeituras, sem uma estrutura separada para essa finalidade, ocorre de forma mais precária. Na PNSB 2017, tal precariedade ficou evidente quando se analisaram algumas informações reportadas pelas prefeituras, sobretudo quanto à ausência de dados: seus questionários são os que, mais recorrentemente, contêm informações ignoradas sobre o número de ligações e as economias atendidas, as vazões, a extensão das redes, entre outros aspectos (IBGE, 2020, p. 26).

Molch, Simplicio e Pinheiro (2019), ao realizarem estudos sobre aspectos do saneamento básico na mesorregião do Baixo Amazonas a partir de dados do Sistema Nacional de Informações em Saneamento (SNIS), identificaram que a maioria dos municípios deixam de informar os dados completos sobre saneamento básico. Os autores apontam que dos treze municípios que compõem a mesorregião do Baixo Amazonas apenas um município informou todos os dados (o município de Santarém), e destacam que “é alarmante a situação desses municípios, pois a ausência de dados pode indicar a inexistência desses serviços (2019, p.6)”.

Figura 5: Relatório IPS Amazônia de Óbidos, 2021

	Pontuação	Classificação		Pontuação	Classificação		Pontuação	Classificação			
Necessidades Humanas Básicas	63,77	510		Fundamentos para o Bem-Estar	57,05	296		Oportunidades	42,98	356	
Nutrição e Cuidados Médicos Básicos	92,62	121		Acesso ao Conhecimento Básico	48,54	661		Direitos Individuais	17,80	523	
Mortalidade infantil até 5 anos			Taxa de abandono Ensino Fundamental			Diversidade partidária					
Mortalidade materna			Distorção idade-série Ensino Fundamental			Mobilidade urbana (transp. público)					
Mortalidade por doenças infecciosas			Distorção idade-série Ensino Médio			Liberdades Individuais	60,23	231			
Mortalidade por desnutrição			Qualidade da educação (Ideb)			Acesso à cultura e lazer					
Subnutrição			Taxa de reprovação Ensino Fundamental			Mães adolescentes ou crianças					
Água e Saneamento	28,88	579		Acesso à Informação e Comunicação	8,21	571		Trabalho infantil			
Abastecimento de água adequado			Densidade internet banda-larga fixa			Vulnerabilidade familiar					
Esgotamento sanitário adequado			Densidade telefonia fixa			Inclusão Social	88,38	322			
Índice de atendimento de água			Densidade telefonia móvel			Violência contra indígenas					
Moradia	68,25	644		Densidade TV por assinatura			Violência contra mulheres				
Coleta de lixo adequada			Saúde e Bem-Estar	83,29	307		Violência infantil				
Domicílios com iluminação adequada			Mortalidade por diabetes mellitus			Acesso à Educação Superior	5,49	682			
Domicílios com paredes adequadas			Mortalidade por neoplasias (câncer)			Empregados com ensino superior					
Domicílios com pisos adequados			Mortalidade por doenças circulatórias			Mulheres empregadas com ensino superior					
Segurança Pessoal	65,34	171		Mortalidade por doenças respiratórias							
Assassinatos de jovens			Taxa de suicídios								
Homicídios			Qualidade do Meio Ambiente	88,15	32						
Mortes por acidente de trânsito			Áreas Protegidas								
			Desmatamento acumulado								
			Desmatamento recente								
			Emissões de CO ₂								
			Focos de calor								

Fonte: Santos *et. al*, 2021

A Figura 5 apresenta o relatório sobre o Índice de Progresso Social da Amazônia (IPS)¹⁴ para o ano de 2021 sobre o município de Óbidos. O relatório é organizado a partir de iniciativas do Imazon, Amazônia 2030, Fundación Avina e da Social Progress Imperative e traz o IPS dos municípios paraenses a partir de uma pontuação dividida em três categorias principais: Necessidades humanas básicas; fundamentos para o bem-estar e oportunidades. Os itens apresentam uma pontuação e são caracterizados também a partir das cores amarelo, verde e vermelho, sendo o verde relativamente forte, o amarelo neutro e o vermelho relativamente fraco. Essas cores representam “os scorecards [...] resultados municipais e a classificação de cada município no ranking amazônico. Cada resultado recebe um cartão verde (bom resultado), amarelo (neutro) ou vermelho (fraco) em relação a outros municípios na mesma faixa de PIB per capita em 2021 (Santos *et. al*, 2021, p. 27)”.

O relatório reitera os dados sobre o item água e saneamento como fracos, nas áreas de abastecimento de água e esgotamento sanitário adequado, seguido do item moradia que aponta a fragilidade nas áreas de coleta de lixo adequada e em domicílios com iluminação adequada. No item segurança pessoal ligado ao eixo de necessidades básicas destaca-se o índice de morte entre jovens apontados como forte no município de Óbidos.

Embora o relatório de Índice de Progresso Social para o município de Óbidos no ano de 2021 não especifique a causa das mortes de jovens no município, o plano municipal de saúde (2022-2025) elaborado em 2021 endossa os dados de mortalidade entre jovens do sexo masculino, principalmente entre os anos de 2017 a 2020 a partir de dados do DATASUS do ministério da saúde. Na faixa etária de 15 a 19 anos foram identificados 5 óbitos em 2017, 3 em 2018, 2 em 2019 e 7 em 2020. Além disso, também na faixa etária de 20 a 29 anos verifica-se os seguintes dados: 11 óbitos em 2017; 5 em 2018; 6 em 2019 e 05 em 2020. O plano municipal de saúde revela ainda “que a mortalidade no sexo masculino, também é predominante na maioria das faixas etárias (ÓBIDOS, 2021, p. 15)” que vão de 1 ano de idade a 80 anos ou mais.

No eixo de fundamentos para o bem-estar a maioria dos itens está em amarelo, sendo considerados neutros. Além disso, a distorção idade-série no ensino médio é considerada fraca, destacada em vermelho e em verde relativamente forte o item referente às áreas protegidas. No

14 O IPS é um método inovador para medir progresso social, pois foca nos resultados de forma quantitativa. O IPS é calculado a partir de dados secundários públicos provenientes de órgãos oficiais e de institutos de pesquisa e instituições da sociedade civil. Além disso, esse índice é orientado para medir resultados e não para avaliar investimentos. Dessa maneira, o IPS permite que a sociedade civil, os líderes do setor privado, os formadores de opinião e sobretudo os dirigentes públicos (esfera municipal, estadual e federal) possam orientar as suas políticas públicas e ações a partir de um diagnóstico amplo dos municípios da Amazônia Legal

eixo oportunidades, item liberdades individuais o acesso à cultura e lazer é considerado forte enquanto no item acesso ao ensino superior o relatório demonstra que as mulheres empregadas com ensino superior são consideradas fracas comparado a outros municípios.

Em relação aos dados populacionais do município, de acordo com estimativas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para o último censo realizado (2010) a população do município de Óbidos era composta por 51,62% na área urbana e 48,38% residentes na rural. Retrocedendo um pouco mais nos dados censitários verificamos que a população municipal era eminentemente rural conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 1: População urbana e rural em Óbidos nos censos de 1970-2022

Situação de domicílio	Ano					
	1970	1980	1991	2000	2010	2022
Total	26.426	38.009	42.307	46.490	49.333	52.229
Urbana	8.993	17.666	20.147	22.978	25.466	-
%	34,03	46,48	47,62	49,43	51,62	-
Rural	17.433	20.343	22.160	23.512	23.867	-
%	65,97	53,52	52,38	50,57	48,38	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir do IBGE/Censo demográfico via sistema SIDRA¹⁵

A tabela 1 demonstra dados de cinco edições do censo demográfico realizado pelo IBGE¹⁶. É possível verificar que entre os anos de 1970 a 2000 a população rural no município de Óbidos era superior à população urbana. A partir de 2010 o número de habitantes na área urbana passa a ser superior à área rural.

Od'wyer (2005) em pesquisa realizada pelo Pró-várzea ao entrevistar o chefe do IBGE à época, assim descreve tal fenômeno:

O chefe da agência do IBGE, em Óbidos, informou-nos que no censo Demográfico de 2000, realizado no bairro Bela Vista, do contabilizado de 73 domicílios haviam 57 deles ocupados e 16 eram de ocupação ocasional, pertencentes provavelmente a moradores de várzea, sendo contadas 254 pessoas. Em outro bairro, Perpétuo Socorro, dos 106 domicílios contabilizados, 88 eram de ocupação permanente, no total de 392 pessoas. Pelos dados oficiais, segundo o entrevistado, a população urbana de Óbidos era menor do que a rural. Porém, muitos bairros periféricos de Óbidos, como o de Bela Vista, chamado de “ponta de rua”, estão classificados no zoneamento municipal como bairros rurais. À medida que forem incluídos na zona urbana, essa proporção se inverte, e a zona urbana do município de Óbidos torna-se maior que a rural (Od'wyer, 2005, p. 225).

15 <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/202#resultado>

16 As atualizações de dados populacionais realizados pelo IBGE em 2022 no último censo realizado, dão conta de uma população de 52.229 habitantes, os dados para verificação da situação de domicílio (urbana e rural) ainda não estão disponíveis no SIDRA.

Conforme reconhecimento geográfico, realizado pela Secretaria Municipal de Saúde – SEMSA, até dezembro de 2022 o bairro Perpétuo Socorro possuía 4.278 habitantes, 1.164 residências, 139 comércios, 719 terrenos baldios e 284 caracterizados como outros. Tais dados demonstram a expansão presente no bairro ao longo da última década e servem de exemplo do crescimento populacional experimentado pelo município de Óbidos na última década.

De modo geral, alguns desses bairros do município foram formados por pessoas advindas das áreas rurais, especialmente os bairros mais periféricos ou próximos ao lago pauxis, que possui um grande número de casas em modelos de palafita.

Na área urbana de Óbidos, há um bairro chamado “Cidade Nova” que foi estabelecido por ex-juteiros que emigraram de suas comunidades, após os mesmos venderem ou abandonarem seus terrenos. Esta localidade é referida localmente como o subúrbio dos refugiados da juta. (Santos, 2004, p. 70)

Inúmeras razões levam à saída das populações do campo em direção às áreas urbanas. Muitos vão em busca por melhores condições de vida, emprego, ou continuidade da educação dos filhos.

verificamos que na cidade de Óbidos, nos bairros de periferia formados a partir dos anos de 1970, a maioria dos seus moradores é ligada à atividade pesqueira, segundo informações obtidas na Colônia de Pescadores Z-19 e no escritório local do IBGE (Odwyer, 2005, p. 215).

As atividades desenvolvidas por aqueles que habitam esses bairros, de certo modo, justificam a origem de seus habitantes e demonstram que mesmo na cidade continuam ligados aos seus locais de origem, ou mesmo não conseguem ser inseridos em outras atividades uma vez que as áreas rurais são reconhecidas historicamente pela baixa escolarização de suas populações. Além do fato das escolas rurais, ainda hoje, se caracterizarem pela não oferta dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e das condições materiais de funcionamento serem precárias:

Durante muito tempo, a escola do meio rural foi concebida como a “prima pobre” das escolas urbanas, para onde eram mandados todas as coisas que não serviam mais para as escolas urbanas, tais como: armários, livros, carteiras, ou o que mais fosse substituído por materiais novos nas escolas das cidades (Bezerra Neto, 2022, p. 315).

A negação da escola rural, além de histórica, na atualidade encontra determinantes resultantes “da política neoliberal, que, por vezes, são desastrosas à educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, [...] tais como expressões no esvaziamento do currículo escolar e fechamento de escolas (Taffarel, Queiroz, 2022, p. 365).

Outra faceta da problemática diz respeito à desigualdade de acesso à escola. Taffarel e Queiroz (2022) destacam que “as condições desiguais de acesso à escolarização têm, portanto, principal raiz na classe social. Por esta natureza, os jovens da classe trabalhadora são excluídos do processo de escolarização e lhes é negado o conhecimento escolar” (p. 368). A afirmação dos autores corrobora os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) Contínua sobre Trabalho de Crianças e Adolescentes, que integra as estatísticas experimentais do IBGE:

O trabalho infantil concentrava mais pessoas do sexo masculino (66,4%) do que feminino (33,6%). O percentual de pessoas de cor branca em situação de trabalho infantil era bastante inferior (32,8%) àqueles de cor preta ou parda (66,1%). Houve diferenças, também, na frequência à escola, uma vez que 96,6% da população de 5 a 17 era formada por estudantes, enquanto entre os trabalhadores infantis a estimativa baixava para 86,1%. O estudo indica que as jornadas de trabalho aumentavam na medida em que a idade das crianças e jovens se elevava (Agência de Notícias IBGE, 2020, s/p.)

A pesquisa PNAD (2020) conforme descrito acima pela agência de notícias do IBGE demonstra que crianças e adolescentes do sexo masculino são maioria nas vítimas de trabalho infantil (66,4%) e, denuncia que não apenas o recorte de sexo, mas, também de raça (66,1%) é fator preponderante para a realidade de trabalho infantil no Brasil.

2.4 A organização escolar no município de Óbidos: A várzea e a terra firme

As disposições sobre a organização do Sistema de Ensino Municipal - SME foram criadas a partir da Lei nº 3.865 de 22 de dezembro de 2010. De acordo com o art. 9º da lei, o Sistema Municipal de Ensino de Óbidos compreende:

- I. As instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Municipal;
 - II. As instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
 - III. A Secretaria Municipal de Educação;
 - IV. O Conselho Municipal de Educação;
 - V. As Instituições Educacionais da Rede Pública de outras esferas administrativas e de organizações não-governamentais que, por força de convênios, e contratos e o sejam incorporadas.
 - VI. O conjunto de Normas Complementares
- Parágrafo único - O Município, por meio dos órgãos responsáveis pela educação baixar Normas Complementares às nacionais e estaduais que garantam organicidade, unidade e identidade ao Sistema Municipal de Ensino Municipal (ÓBIDOS, 2010).

A SEMED – Secretaria Municipal de Educação, conforme disposto na Lei nº 3.865 de 22 de dezembro de 2010, compete atuar nas seguintes áreas: na coordenação da política

educacional do município; atuar na operacionalização do sistema de educação municipal em seus diferentes níveis e modalidades; oferecer capacitação aos servidores da área da educação do município; atuar no planejamento, mapeamento e avaliação dos resultados nas escolas do município.

As instituições escolares do município se dividem em escolas localizadas na área urbana e escolas nas áreas rurais. Na área urbana dispõe de escolas públicas municipais, federais e estaduais, responsáveis pela oferta de ensino médio, além de escolas privadas. As escolas rurais se subdividem escolas de várzea e terra firme.

De acordo com o plano municipal de educação 2015-2024, em 2015 o município contava com 115 unidades escolares com atendimento na Educação Infantil - EI e Ensino Fundamental – EF, sendo estas de responsabilidade da rede municipal, duas unidades de ensino responsáveis pelo ensino médio de responsabilidade da rede estadual de ensino por meio da Secretaria de Estado de educação SEDUC/PA, uma unidade do Instituto Federal do Pará – IFPA responsável pela oferta de ensino médio e técnico profissionalizante, além de duas escolas privadas (PME, 2015).

Tabela 2: Número de escolas rurais no período de 2010-2022

Ano	número de escolas rurais
2010	104
2011	105
2012	101
2013	101
2014	104
2015	101
2016	101
2017	97
2018	89
2019	76
2020	72
2021	74
2022	74

Fonte: A autora a partir de dados do qEdu, 2023.

A tabela 2 demonstra um aumento significativo no número de escolas fechadas, especialmente a partir de 2017. De 2011 a 2016 podemos inferir que algumas dessas escolas estavam paralisadas, isto é, não foram oficialmente fechadas, mas, de modo geral há uma tendência de serem extintas em anos posteriores. Conforme indica o decreto de extinção de escolas no município de Óbidos em 2019 (decreto nº 315 de 19 de outubro de 2019), por meio do qual foram extintas 17 escolas, localizadas na várzea e na terra-firme, destas, duas escolas faziam parte do polo Ipaupixuna que tratamos na pesquisa.

A tendência de fechamento de escolas rurais está ligada às políticas desenvolvidas no Brasil de ajustamento à agenda neoliberal, que, entre outras coisas, defende a redução dos investimentos públicos nos direitos sociais. Taffarel e Queiroz (2022) apontam essas questões fazendo relação entre o número de alunos *versus* o financiamento educacional:

Ressaltamos que o fechamento das escolas do campo decorre da política econômica neoliberal que, ao impor o ajuste fiscal, implica cortes no orçamento geral da União atingindo áreas sociais vitais à classe trabalhadora, como é a Educação. Como a política educacional é direcionada ao financiamento de acordo como o número de alunos, as escolas com poucos alunos são duramente penalizadas, uma vez que essa lógica de financiamento do custo-aluno torna precária a escola da comunidade campesina, impondo o ensino em classe multisseriada e por fim, não há outro caminho: o fechamento (2022, p. 365).

Dados da SEMED referentes ao ano de 2021 apontam que a rede pública municipal de ensino conta com 88 escolas, destas 15¹⁷ localizadas na área urbana representando 17,05% do percentual de escolas municipais, 55 compreende a área de terra firme representando 62,5% e 18 escolas localizadas na várzea o que representa 20,45% do total de escolas municipais.

As escolas localizadas na várzea e terra firme são todas organizadas a partir de polos educacionais. A organização por polos no município de Óbidos - PA se deu a partir do decreto nº 017, de 01 de fevereiro de 2008, que dispõe sobre a criação de um sistema de nucleação das escolas localizadas na zona rural do município. O art. 2º dispõe sobre a caracterização do sistema de nucleação:

O sistema de Nucleação de Unidades Escolares consiste no agrupamento de escolas localizadas na Zona Rural do município, que funcionam sob a responsabilidade administrativa e pedagógica de uma escola do grupo denominada escola polo, de onde emanam as diretrizes e normas de funcionamento (ÓBIDOS, s/p, 2008).

O decreto destaca que as escolas serão regulamentadas a partir de portarias específicas no âmbito da secretaria municipal de educação – SEMED, que deverá definir a escolha da escola sede e o número de escolas que constituirão o polo. Constitui-se como critério o disposto no art. 4º do decreto, que define “a Unidade Escolar denominada escola Pólo, deve ter seus cursos em funcionamento autorizados e ou em processo de autorização junto ao Conselho Estadual”.

A disposição de escolas nas áreas de terra firme no ano de 2021 compreende o total de 55 escolas, divididas em 15 polos. Os polos da terra firme tendem a apresentar número

17 Do total de 15, 1 compreende o centro municipal de educação infantil (CMEIPS- Centro Municipal de Educação Infantil Perpétuo Socorro)

relativamente maior de alunos. No quadro a seguir apresenta-se a divisão de polos nas escolas de várzea e número de alunos referente ao ano de 2021:

Quadro 1: Distribuição de Polos na área de várzea

POLO	ESCOLA	COMUNIDADE	ÁREA	ALUNOS
São Raimundo	Aristides de Aquino Vieira (Sede)	São Raimundo	Várzea	127
	Samuel de Aguiar Montes	Santa Rita	Várzea	30
	Cassilda Helena Rodrigues	Santíssima Trindade	Várzea	16
Ipaupixuna	Prof.^a Perpétua Figueira (Sede)	Vila Vieira	Várzea	97
	Dom Pedro I	Vila Barbosa	Várzea	31
	Maria Zíbia Andrade Vieira	Ipaupixuna	Várzea	83
Januária	Nossa Senhora de Nazaré (Sede)	Januária	Várzea	123
	Felipe Bentes	Ilha Grande	Várzea	13
	Armélio Santos	Auerana	Várzea	44
Núcleo Novo – Paraná de Baixo	Dr. Maria Pinto Marinho (Sede)	Núcleo Novo – Paraná de Baixo	Várzea	121
	Gonçalves da Costa	Boa Nova	Várzea	5
	São Raimundo	Liberdade	Várzea	7
	Prof. ^a Laura Dias	Nossa Senhora das Graças	Várzea	10
	Antonio Pinto Barros	Igarapé do Pinto	Várzea	20
Cristo Rei	Cristo Rei (Sede)	Cristo Rei	Várzea	69
	Pedro Estanislau Ferreira	Costa dos Ferreiras	Várzea	13
N^a S^a das Graças	Antonio Teixeira (Sede)	Nossa Senhora das Graças	Várzea	62
	Sagrado Coração de Jesus	Costa do Parú	Várzea	21
São Lázaro	Cacilda Pinheiro (Sede)	São Lázaro	Várzea	57
	Livramento	Livramento	Várzea	8
Total				960

Fonte: organização da autora com dados da SEMED, 2021.

Conforme dados contidos no quadro 1, no ano de 2021, a rede municipal de ensino teve um total de 12.228 alunos matriculados. Desse total, 6.415 somente de alunos das escolas urbanas, representando 52,46%, 4.853 alunos em escolas das áreas de terra firme, perfazendo 39,69% e 960 alunos de escolas de várzea representando 7,85 % dos alunos matriculados.

Os dados fornecidos pela SEMED quanto a número de polos, é o que melhor permite verificar as especificidades quanto ao número de matrículas e escolas, visto que os dados presentes no censo escolar, por exemplo, não permitem essa verificação, pois definem o rural a partir da uniformização de várzea e terra-firme.

2.5 Calendário escolar da várzea

O calendário para as escolas de várzea é definido pela Secretaria Municipal de Educação e posteriormente aprovado pelo Conselho Municipal de Educação. O calendário é pensado na perspectiva de garantir que o período da enchente não interfira na oferta de educação escolar.

A proposta de calendário letivo diferenciado foi proposta desde a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que previa a organização de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. No artigo 11 é definida a quantidade mínima de dias letivos nos estabelecimentos de ensino e no inciso 2º é expresso como poderia ser organizado o calendário das áreas rurais:

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas [...] organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino (BRASIL, 1971).

Em Óbidos, a divulgação do calendário escolar geralmente é feita pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação em entrevista coletiva para a comunidade, e abrange o calendário de toda a rede municipal de ensino. Dado o caráter da pesquisa documental e ausência de trabalhos que analisem a realidade do município, utilizamos uma dessas entrevistas de divulgação do calendário escolar pelo secretário de educação, bem como técnicos da SEMED em 07 de fevereiro de 2019. Na fala do secretário de educação apontam-se as metas para aquele ano:

Nossa meta para esse ano é melhorar o nosso planejamento pedagógico e financeiro, contendo o máximo possível de nossas despesas. Vamos trabalhar para manter os salários em dia, contratando apenas o essencial para manter nossa folha enxuta e o pagamento dos nossos prestadores de serviços atualizados (ÓBIDOS-NET, 2019¹⁸).

Na entrevista, a coordenação da SEMED destaca as justificativas para mudanças implementadas na organização escolar do município para aquele ano. Reforçam o modelo de nucleação de escolas localizadas na terra firme, justificadas pelos servidores da SEMED pela redução do número de alunos frequentando as escolas. Na fala, os servidores apontam que essas situações geram receitas insuficientes para garantir os custos como o que seria considerado necessário para manter as escolas funcionando: custos com a merenda escolar, pagamento de

¹⁸Reportagem disponível em: <http://www.obidos.net.br/index.php/noticias/2441-calendario-escolar-2019-em-obidos-foi-divulgado-pela-sem-ed-e-o-inicio-das-aulas-sera-dia-11-02>.

servidores e transporte. Essa organização demanda o remanejamento de alunos para comunidades que não são as suas de residências. Na entrevista destacam que foram feitos estudos para viabilizar as mudanças.

A coordenadora pedagógica da área de terra firme na SEMED indicou como se deu os encaminhamentos do processo:

Tivemos a oportunidade de explicar para algumas comunidades o porquê dessa mudança. Nós não tomamos uma decisão isolada sem compromisso com a educação. Todos esses levantamentos feitos por nossa equipe foram repassados aos pais e hoje, vamos encaminhar para dar ciência ao Ministério Público sobre o que nos levou a otimizar o projeto de nucleação das escolas”(ÓBIDOS-NET, 2019).

A fala da coordenadora deixa margem para algumas interpretações que embora não seja objeto da pesquisa, são importantes, pois representam situações que perpassam pela compreensão do processo educativo desenvolvido pelas escolas de várzea, visto que também são organizadas a partir da nucleação e, implicitamente seus motivos são justificados pela redução dos custos com as condições de funcionamento das escolas.

Retomando a fala da coordenadora pedagógica da SEMED, verifica-se que parece indicar o processo de nucleação como decidido unilateralmente, como expresso na fala: “explicar para algumas comunidades o porquê dessa mudança. Nós não tomamos uma decisão isolada sem compromisso com a educação [...] levantamentos feitos por nossa equipe foram **repassados** aos pais e hoje, vamos encaminhar para dar ciência ao Ministério Público”.

A análise da entrevista demonstra a visão da equipe gestora da SEMED sobre a oferta de educação nas escolas de várzea, impregnada de uma perspectiva economicista, reducionista sobre os investimentos públicos na área, além de apontar para um autoritarismo nas tomadas de decisões. Santos Bezerra, Bezerra Neto, e Lima (2011) em estudo que discutem as bases metodológicas e pedagógicas do Programa Escola Ativa - PEA, destacam o controle, a falta de autonomia na execução do trabalho do professor na implantação e desenvolvimento do programa, reafirmam o “verticalismo” que não é exclusivo do programa, “e sim uma característica marcante das políticas educacionais adotadas pelo poder público, que apenas informa aos professores e coordenadores sobre as decisões tomadas, e os pressionam a colocarem essa política em prática (2011, p. 35).

A citação acima serve como exemplo para mostrar que no âmbito das decisões sobre fechar a escola ou não, esse problema também se repete quando a comunidade também não é chamada para o diálogo. A análise dessa realidade a partir da fala dos responsáveis por zelar pela educação municipal são importantes para articularmos como as medidas referentes à

nucleação de escolas apontam para o fenômeno de nucleação e fechamento no Brasil, especialmente nas escolas rurais e envolvem também o financiamento da educação.

As escolas localizadas na área rural do país e que ofertam o ensino fundamental são, na maioria, multisseriadas; possuem poucos alunos e, às vezes, contam com apenas um professor. Sem profissionais para o acompanhamento e orientação do trabalho pedagógico, geralmente, esses professores são iniciantes no magistério. O número reduzido de alunos nessas escolas gera impacto direto no financiamento. A principal política de financiamento no país é o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que destina recursos para as escolas a contar pelo número de alunos matriculados. Por esse fato, as escolas rurais são prejudicadas, uma vez que, por terem poucos alunos, recebem poucos recursos, impactando diretamente na aquisição de materiais e manutenção do ensino (Ferreira, 2018, 152-153).

A nucleação surge a partir das mudanças ocorridas na década de 90, como reflexo das políticas de ajustamento do Estado brasileiro às políticas neoliberais. Com a LDB 9394/96 novas formas de redistribuição das responsabilidades com a educação foram feitas em âmbito federal, estadual e municipal.

No âmbito das escolas do campo ampliaram-se as questões relacionadas ao ensino multisseriado e a nucleação. As propostas de excluir a multisseriação para incorporação do ensino seriado via nucleação tem fins econômicos contraditórios: de um lado extinguir a multissérie sob a justificativa de ser um modelo ruim, que acarreta inúmeras dificuldades, como a sobrecarga de professores que precisam lidar com classes em estágios diferentes de aprendizagem; e de outro lado tal substituição está ligada muito mais às questões de financiamento da educação e aporte de recursos. Exemplo disso foi a criação do FUNDEF – Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério que dispõe de recursos a partir de um número específico de alunos.

No município de Óbidos não há quaisquer tentativas de despistar que o fim último da nucleação tem a ver especificamente com aspectos relacionados à concentração de número maior de alunos por escolas, na perspectiva de que determinadas escolas obtenham maior valor de recursos no âmbito do governo federal, uma vez que as entrevistas os gestores da SEMED deixam claro a opção pelas medidas: melhorar o planejamento pedagógico e financeiro, conter despesas, contratar o essencial (ÓBIDOS-NET, 2019).

Retomamos o termo mencionado anteriormente da nucleação com fins econômicos contraditórios visto que embora as escolas passem a concentrar um número maior de alunos e conseqüentemente receba mais recursos, ampliam-se os gastos com transporte escolar.

Nogueira e Nogueira (2022) em trabalho desenvolvido que investigou os motivos que levam ao fechamento de escolas públicas em áreas rurais do município de Óbidos, identificaram

que o processo de nucleação das escolas e, o consequente remanejamento de alunos colabora para o fechamento de escolas. A pesquisa demonstra ainda que o fechamento de escolas no município é patrocinado por políticas de financiamento da educação como o PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar.

As autoras, em entrevista com um ex-secretário de educação do município, evidenciam o caráter de nucleação e fechamento de escolas como norteado principalmente pela redução de gastos na manutenção desses estabelecimentos de ensino:

Se considerarmos a Lei 12.960, de 27 de março de 2014¹⁹, teríamos que ter inúmeros embates e isso dificultaria esta política de fechamento de escolas. Isso porque não há justificativa plausível para tal política, uma vez que o direito sagrado ao estudo está assegurado na carta Magna e ainda, em inúmeras legislações vigentes no país. No entanto, ao observar o que houve aqui em nosso município podemos pensar que se tratava de uma visão que simplesmente levava em consideração a redução da folha de pagamento com professores em detrimento a política de terceirização das rotas de transporte escolar. Tanto é que por quatro anos as lanchas do transporte escolar de várzea ficaram esquecidas dentro do lago Pauxis e que por diversas vezes foram alvo de matérias em sites e blogs da região. (Nogueira; Nogueira, 2022, p. 16-17)

A fala do ex-secretário obtida por meio de entrevista concedida a Nogueira e Nogueira (2022) demonstra com fidedignidade a realidade da política de nucleação das escolas rurais do município de Óbidos. O entrevistado destaca que tal política amplia a terceirização do transporte escolar, e desqualifica o transporte escolar da várzea, entregue via programa Caminhos da escola, no qual o município foi beneficiado com lanchas destinadas a fazer o percurso entre escolas da várzea. As contradições presentes na criação das medidas de nucleação e transporte escolar são passíveis de inúmeros questionamentos: a quem interessa a terceirização do transporte escolar da várzea? O que justifica tais medidas? São questionamentos que para melhor compreensão indicam possibilidade de novos estudos, visto não ser o foco desta pesquisa, mas conforme a fala do ex-secretário entrevistado por Nogueira e Nogueira (2022) podemos inferir que tal medida beneficia sobremaneira as empresas, que sem dúvida detém o monopólio sobre a oferta de transporte escolar no município.

Este último é comprovado por documentos de licitação do transporte escolar do município no ano de 2018/2019 para a várzea disponível no site da prefeitura e correspondentes à gestão municipal do período. Tais documentos indicam a estimativa mensal de 273.664,29 (duzentos e setenta e três mil, seiscentos e sessenta e quatro reais e vinte e nove centavos) de

¹⁹ A lei diz respeito à forma como deve ser precedida para que uma escola seja fechada nas áreas rurais e, uma delas refere-se à consulta prévia das comunidades.

cotação para cumprimento das rotas na várzea. Outro documento contratual para o transporte escolar do ano de 2017²⁰ destaca o objeto do contrato:

Contração de pessoas jurídicas para prestação de serviços de transporte escolar por meio de embarcações fluviais a ser executado na zona rural na região de várzea durante o período letivo de 2017 (comportando 200 dias letivos), incluindo o fornecimento de combustível, marinheiros e auxiliares com toda a manutenção corretiva e preventiva inclusa, para atender as demandas da Secretaria Municipal de Educação – SEMED (ÓBIDOS, 2017).

O preço celebrado no contrato é de R\$ 2.399.703, 00 (Dois milhões trezentos e noventa e nove mil setecentos e três reais), correspondente à 7 (sete) meses e seis dias. Esse valor é discriminado no contrato a partir de diversas fontes orçamentárias, a saber:

2525- Fundo Municipal de Educação

2.361.0401.2060-Manutenção do Programa Salário Educação; 33903000-Material de Consumo.

25-Fundo Municipal de Educação

2525-Fundo Municipal de Educação

12.122.0401.2058 - Manutenção das Atividades do Fundo Municipal de Educação; 33903000-Material de Consumo.

25-Fundo Municipal de Educação

2525-Fundo Municipal de Educação

12.361.0460.2064 - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE; 33903000-Material de Consumo.

2626-FUNDEB 12.361.0402.2066- Manutenção das Atividades do Ensino Fundamental - Administrativo 40% FUNDEB; 33903000-Material de Consumo (ÓBIDOS, 2017).

O contrato demonstra que para dar conta do valor necessário são usadas fontes diversas de recursos, o recurso do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, destinado para manutenção das atividades do ensino fundamental, se mostram expressivos para compor a dotação orçamentária para o transporte escolar.

Lima *et.al* (2020) em estudo que teve o objetivo de compreender o funcionamento do transporte escolar em Óbidos a partir da visão do setor de transporte, setor de finanças da SEMED e de alunos verificam que o transporte escolar no município é organizado por meio de processo licitatório para contratação de empresas terceirizadas e, que essa medida na visão do responsável do transporte escolar no município essa política tem sido a maneira mais barata para o município “uma vez que se tira a total responsabilidade da Gestão Municipal e, ainda, oferta-se um maior número de serviço, além dos custos que seriam menores (p. 52)”.

20 Conforme contrato administrativo nº 01/2017/PMO (pregão presencial nº 007/2017/PMO/SEMED). Disponível em: <https://obidos.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/CONTRATO-2.pdf>

Ainda no estudo Lima *et. al* (2020) verificam que duas visões se contradizem sobre o que seria mais viável para a gestão municipal. A primeira visão manifestada é do chefe de divisão do transporte escolar entrevistado que aponta os supostos benefícios, pois “contratar o serviço de uma terceirizada por cinco a seis mil reais é mais barato do que manter uma lancha do programa “Caminho da Escola”” (p. 52). Na fala o gestor justifica que isso se deve ao fato de que, além da manutenção da lancha, o município deve arcar com os custos de pagamento do motorista, de seu ajudante e o combustível (gasolina) necessário para a lancha fazer a rota com um custo mensal em torno de 10 mil reais. A segunda visão é a do setor de finanças da SEMED que justificam que seria mais cômodo e econômico para o município se este assumisse a responsabilidade sobre os serviços de transporte escolar, a partir de seus próprios veículos (LIMA *et. al*, 2020).

2.6 O polo educacional Ipaupixuna

As comunidades Vila Barbosa, Vila Vieira e Ipaupixuna onde se localizam as escolas que constituem o polo Ipaupixuna constituem uma porção do município de Óbidos conhecida como Costa de Baixo. Chega-se a essas comunidades atravessando em frente ao município e descendo no sentido da correnteza do rio Amazonas. De acordo com O’Dwyer (2005) as comunidades de “Vila Vieira e Ipaupixuna [...], faziam parte da localidade chamada Costa de Baixo, que nos anos de 1960 foi desmembrada em pequenas comunidades alinhadas na beira do rio” (p. 241).

O acesso a essas comunidades se dá apenas pelo rio, em embarcações de pequeno e médio porte, ou ainda no período da cheia ao adentrar no igarapé da Sant’Aninha que fica localizado na comunidade Santa Rita, podendo assim chegar a essas comunidades pelos lagos. Essa última rota é utilizada especialmente por pescadores, donos de barcos ou bajaranas, que em função de suas atividades pesqueira se faz útil e seguro fazer esse percurso.

Nas rotas pelo rio Amazonas destacam-se os barcos que fazem o trajeto das comunidades à cidade de Óbidos em dias fixos na semana, as rabetas e as bajaranas. As rabetas são pequenas embarcações que funcionam a partir de motores de propulsão colocados à polpa dos botes ou assentados no porão como nas bajaranas, nessa última forma, é comum usar-se os motores de força a partir de 13 *hp*. Os botes apresentam forma e estatura maiores que as canoas. As canoas, até certo período, foram o único meio de transporte na várzea. Os botes são fabricados para suportar as intempéries do rio, seja nas viagens, ou para fins de pesca comercial. Popularmente rabeta virou sinônimo de bote, e vice versa, justamente pelo fato de um exigir a

necessidade do outro, o bote exige a necessidade do motor rabeta, dado o seu tamanho, sendo muito pesado tentar movê-lo com a força do braço a remo.

As bajaranas são embarcações maiores que as “rabetas”, geralmente têm toldo para proteção do sol e da chuva, permitindo mais segurança aos pescadores, além de permitir que estes passem mais tempo no lago ou no rio e, assim retardem a volta para casa, que pode acontecer apenas quando abastecem os barcos responsáveis pela venda de peixe.

A relação com a pesca é histórica para os moradores da Várzea. O processo de inserção das máquinas remonta ao período dos anos 2001 quando as famílias da Várzea começaram dedicar-se mais à pesca comercial. Outro fator que justifica esse aumento foi os moradores começarem a acessar créditos e financiamentos bancários para essas atividades, adquiridos, principalmente através do PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. O programa foi criado através do decreto 1.946, de 28 de junho de 1996, e tinha o objetivo de “promover o desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pelos agricultores familiares, de modo a propiciar-lhes o aumento da capacidade produtiva, a geração de empregos e a melhoria de renda”.

Ferreira (2018), em pesquisa sobre escolas da floresta no Estado do Amazonas sobre manifestações culturais e processos educativos, apresenta a inexistência de empréstimos para alavancar a produção na várzea nas áreas de abrangência de sua pesquisa:

Apesar da importância que a produção na área de várzea apresenta para a Região, não há qualquer auxílio e acesso ao crédito para seus moradores. Os banqueiros exigem garantia quando emprestam dinheiro para o ribeirão, condicionante que não é possível quando se é morador da área de várzea, posto que paira a incerteza, considerando que não é possível determinar o volume de água daquele ano (p. 56-57)

Nas comunidades pesquisadas não há quaisquer serviços de saúde, na forma de um posto de saúde, por exemplo, apenas há a presença da Agente Comunitária de Saúde (ACS) que se torna a única referência em saúde, por ser interlocutora com a secretaria municipal de Saúde e, pelo exercício de sua função promover a educação em saúde, um trabalho de base para a prevenção de doenças.

Há a presença das organizações sociais ligadas às colônias de pescadores, no caso de Óbidos representada pela Colônia de pescadores Z-19. Nessas comunidades há as lideranças locais, presidida pelas capatazias, que são responsáveis por mobilizar, organizar, receber pagamentos de mensalidades e promover a interlocução com a Z-19, aproximando os pescadores filiados aos seus direitos, deveres e reivindicações.

Outro tipo de organização é a comunitária, que consiste nas pessoas que são responsáveis pela organização das festividades dos padroeiros das comunidades. De forma geral, são pessoas de algum modo envolvidas em assuntos comuns aos moradores, ou que têm influência pelas ligações com a igreja católica. Geralmente são escolhidos por votação em reuniões, ou assumem na ausência de alguém que esteja disposto a assumir o cargo.

Cada comunidade possui seu clube de futebol que também representa um elo de organização e interação comunitária. Anualmente esses clubes realizam seus torneios e festas, que mobilizam comunidades da várzea, terra firme e até cidades próximas como Santarém, Oriximiná e Óbidos. Suas sedes representam pontos para organização de ações empreendidas pelo governo municipal, como por exemplo atendimentos de saúde, vacinação, entre outros, por serem espaços amplos que garantem o atendimento de grande número de pessoas.

A unidade expressa do ponto de vista educacional entre as escolas da Vila Barbosa, Vila Vieira e Ipaupixuna foi implementada em 2010. Nesse período foi criado o polo Ipaupixuna, através do decreto nº 418 de 24 de agosto de 2010. O decreto dispõe sobre a criação de polos da rede municipal de ensino do município de Óbidos – PA, agregando escolas de várzea e terra-firme, totalizando 22 polos, incluídos nesse quantitativo 4 polos em áreas quilombolas.

De acordo com o decreto, compõe o polo Ipaupixuna 5 escolas localizadas na várzea:

Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Perpétua Figueira (sede), localizada na comunidade Vila Vieira;
Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro I, na comunidade Vila Barbosa; Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Poranga, na comunidade Vila Poranga; Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Maria Zíbia de Andrade Vieira, na comunidade São Jorge; Escola Municipal de Ensino Fundamental João Rodrigues dos Santos, na comunidade São Jorge (ÓBIDOS, 2010, p. 4).

Essa composição de escolas foi alterada pelo decreto nº 315 de 17 de outubro de 2019, que dispõe sobre a extinção de escolas rurais. No polo Ipaupixuna foi extinta a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Rodrigues dos Santos. O decreto em questão foi responsável pela extinção de 17 escolas municipais sob as seguintes justificativas:

Considerando o processo de nucleação das escolas de terra firme e várzea, promovido pela Secretaria Municipal de Educação;
Considerando a redução de demanda na Região de Terra Firme e Várzea, ocasionando a realocação dos alunos nas escolas matrizes;
Considerando a necessidade de atualização na base de Sistema do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP;
Considerando a paralisação e inatividade de algumas Instituições, por mais de um (01) ano;
Considerando o teor do Ofício nº 3.643/2019 - Semed, datado de 15 de outubro de 2019, da lavra da Secretaria Municipal de Educação, sob o protocolo nº 09931/2019 (ÓBIDOS, s/p, 2019).

O decreto destaca o processo de nucleação na várzea e terra firme como iniciativa da SEMED. Tal iniciativa traz em seu bojo o fechamento dessas escolas, justificadas pelo número reduzido de alunos e inatividade por mais de 01 ano, conforme afirma o decreto. Rodrigues *et. al* (2017) apontam que esse é um dos mecanismos utilizados para o fechamento de escolas no Brasil

Na prática, esse processo de nucleação corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas. (Rodrigues *et. al* 2017, p. 709).

Em reportagem do ano de 2019, na qual a equipe da SEMED apresenta o calendário escolar para aquele ano no município de Óbidos, e são justificadas as razões para a nucleação, enquanto política implementada pela secretaria municipal de educação. As medidas tomadas por parte da SEMED são justificadas como uma forma de extinguir o ensino multisseriado, que ocorre quando várias turmas ficam sob a responsabilidade de um único professor em algumas comunidades. Destacam ainda, na entrevista, que a medida elevaria consideravelmente a qualidade de ensino dos alunos. Outra vantagem justificada pela reportagem seria o transporte para outras escolas, “que já tenham recebido do Conselho Municipal de Educação autorização de funcionamento habilitando seus educandários a certificar os seus discentes”.

A reportagem ressalta a demanda de transporte escolar do município como uma das maiores da região, tendo em média 3.000 alunos na zona rural e que este serviço é ofertado por empresas terceirizadas. Essa última beneficia as empresas que oferecem esses serviços, além de depender enormes quantias de recursos para financiamento.

Essas medidas em âmbito municipal à primeira vista parecem inocentes, mas são resultados das políticas reformistas adotadas no Brasil a partir da década de 1990, dentre elas a municipalização, ou seja, o município ficando a cargo do ensino fundamental.

Libâneo (2018) afirma que essas análises não podem ocorrer desconectadas do processo global:

No atual contexto econômico, político e cultural, as políticas educacionais devem ser analisadas como estratégias de planejamento e de gestão estabelecidas no plano da economia política global, para além das demandas internas dos países (Libâneo, 2018, p.45).

No Brasil as principais reformas políticas na área educacional na década de 1990 tiveram influência de fundos internacionais como FMI – Fundo Monetário Internacional e

Banco Mundial, que por meio de empréstimos impuseram uma série de exigências, as quais o país deveriam se adequar. Esse movimento surge de processos de reestruturação global do capitalismo, que no campo educacional brasileiro foi assumido a partir da descentralização da gestão da educação, privatização e adoção de modelos gerenciais de educação, sobretudo, a partir de LDB 93394/1996.

Essas ações tiveram impactos sobre os municípios brasileiros, dos quais podemos utilizar como exemplo, a política de municipalização educacional, que de acordo com Gutierrez (2012) é uma estratégia de descentralização da gestão pública que foi preconizada pela redefinição do papel do Estado na década de 1990. Nessa nova redefinição do papel do Estado foram transferidas a responsabilidade da gestão educacional para os governos municipais, como no caso do ensino fundamental.

Nesse sentido, verificamos que essas mudanças conduziram e conduzem os municípios a adotar medidas que tem o objetivo de diminuir os gastos públicos na área educacional. No contexto do município de Óbidos as justificativas de manter as contas “enxutas” faz com que certas ações sejam executadas quase como uma cartilha, como a nucleação e conseqüentemente o fechamento de escolas.

3 QUANDO A ÁGUA “TUFA”: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, COMUNIDADE E ENFRENTAMENTOS À ENCHENTE

Remar uma canoa é uma forma de conhecer o rio e seus fluxos. Ainda assim, verbalizar o processo de aprendizagem dessa maneira faz o rio parecer mais uma entidade abstrata do que uma parte viva e íntima da vida cotidiana. As pessoas limpam seus corpos nele, lavam suas panelas nele, nadam nele, pegam peixe nele, observam-no, bebem dele, só para mencionar algumas interações regulares. Mesmo que o rio não se reproduza, é como um organismo vivo. Contém vida, assim como a faz ser possível (Harris, 2017, p. 118).

A palavra **tufa** presente no título desta sessão, embora não seja uma palavra usual aos termos usados na academia, ao vocabulário das pessoas a quem estamos habituados a conviver, ou seja, de desconhecimento da maioria das pessoas, foi escolhida por ser significativa no universo da várzea. Os varzeiros a utilizam para expressar-se a respeito do momento da subida d'água. Tufa se apresenta como uma palavra que possui o mesmo sentido de subir. Ao invés de dizer que a água encheu, os varzeiros costumam falar a água tufa, tufou ou está tufando.

Tal realidade se impõe ano após ano, exigindo enfrentamentos diversos sobre as populações da várzea. Se a água ameaça inundar as casas, seus donos constroem marombas, uma espécie de segundo assoalho, mais elevados, geralmente construído como rolos de madeira, e tábuas, extremamente improvisados para permitir a circulação dentro da casa,

quando a família permanece na casa durante a enchente e não vai para a cidade ou terra firme. O mesmo ocorre ao tentar manter os rebanhos na várzea, as marombas são construídas para que o gado fique em cima até que a água baixe. Nesse momento, por vezes, é necessário que o dono mesmo corte o capim para o gado se alimentar.

Esse é um exemplo de enfrentamento no âmbito familiar, mas e na escola? Este capítulo objetiva compreender como tais enfrentamentos se materializam diante das condições objetivas dos sujeitos envolvidos na realidade escolar.

3.1 A Escola Prof.^a Perpétua Figueira

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Perpétua Figueira conforme Canto (2007), teve sua construção datada de 1971, quando a moradora da comunidade Dona Francisca Vieira que anteriormente havia doado o terreno para construção da capela de Nossa Senhora Sant'Ana, doou também em 1962 parte do terreno para que a escola fosse construída. Não se tem informações sobre como essa escola funcionava, quais suas condições estruturais, quem eram seus professores ou como o ensino era ministrado.

Ferreira (2018, p. 49,) destaca essas formas de organização comunitária refletidas “na centralidade da comunidade, a igreja, a escola, a casa comunitária, (são) sinais de organização e conquistas coletivas”. A autora destaca como exemplo o simbolismo presente na casa dos moradores da várzea, com destaque para as comunidades do Alto Solimões – AM:

Há certo contraste; as casas dos funcionários públicos são casas que imitam os modelos das casas vistas comumente na zona urbana. Isso demonstra o acesso aos bens que geralmente um ribeirinho não possuía. Nota-se que os ribeirinhos vão se transformando à medida que vão desempenhando novos papéis (Ferreira, 2018), p. 79-80)

A casa, no sentido mais amplo, é o espaço real e simbólico da realização da totalidade da vida e do trabalho da unidade familiar. Nesse sentido, todo trabalho, inclusive da pescaria comercial, que ocorre a alguns quilômetros de distância desta unidade, exigindo dias e às vezes semanas de ausência do pescador, verdadeiramente se materializa no espaço da casa. Portanto, a casa, seja no seu aspecto, teto, parede chão, instrumentos que estão no seu interior, seja na sua organização social é expressão da luta cotidiana da unidade familiar pela sobrevivência.

Verificou-se que a realização da casa é a realização do trabalho, onde todos participam da sua manutenção. (CANTO, 2007, p. 72-73)

A organização comunitária se expressa na proximidade com a qual os prédios que representam essa organização são construídos, a exemplo da igreja, escola e o barracão comunitário. Na figura 6 na página a seguir isso fica evidenciado.

Figura 6: O centro da Vila Vieira



Fonte: Acervo da escola no Facebook²¹, sem ano.

No caso da escola a figura 6 demonstra que sua estrutura era construída em alvenaria, e possuía uma sala de aula. A altura do piso era bem baixa, mas não apresentava marcas de água que possam indicar que a enchente chegava a cobrir o piso. Não se sabe se, caso tenha ocorrido, a escola tenha sido pintada, por exemplo.

Figura 7: Professoras de escolas rurais na década de 1970



Fonte: Acervo da escola no facebook²²

²¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1402901856631098&set=pb.100007338905870.-2207520000&type=3> . Acesso em 26 de abril de 2023.

²² Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1727378304183450&set=pb.100007338905870.-2207520000&type=3> . Acesso em : 26 de abril de 2023

Na figura 7 retirada da página do Facebook da escola, aparecem professoras da zona rural em encontro com o prefeito de Óbidos José Ferrari e o senador Jarbas Passarinho. Essa foto em especial retrata três professoras da escola Perpétua Figueira na década de 70. De modo geral, o sexo dos professores da foto é majoritariamente feminino.

A escola até por volta dos anos 2000 funcionava até a quarta série do ensino fundamental, findado esse ciclo, as meninas eram encaminhadas para casas de famílias em Óbidos ou em cidades vizinhas. Os rapazes mais difíceis de adentrar nesse tipo de relação eram obrigados a abandonar os estudos, sendo assim, integrados ao mundo do trabalho familiar. Nesse caso, “as mulheres que saem da comunidade com maior frequência, na qualidade de domésticas ou de “filhas adotivas”, para a casa de famílias, parentes, padrinhos ou conhecidos dos residentes das cidades (Canto, 2007, p. 58)”. Nota-se o caráter da estrutura machista e exploratória presente nesse tipo de relação, de um lado as meninas tendo que se submeter ao trabalho doméstico em troca de teto e comida, enquanto os meninos ao não conseguirem ser inseridos nessas relações eram forçados a abandonar os estudos, logo passavam a ser integrados ao trabalho junto aos pais nas atividades de sustento.

A antiga escola de alvenaria com o tempo ficou muito próxima da beira do rio e, posteriormente, foi construída uma outra. O prédio escolar cuja estrutura era de madeira, mantinha os mesmos limites estruturais da antiga escola de alvenaria. Possuía uma sala de aula, uma secretaria que não funcionava como secretaria, uma vez que era adaptada para sala de aula, uma cozinha e uma despensa para guardar materiais e a merenda escolar.

Nesse período a escola não possuía profissional responsável pela merenda escolar, sendo feita pelos pais de alunos, cujas escalas eram definidas em reunião. A escola não oferecia estrutura física que comportasse todas as turmas, sendo necessária a utilização dos espaços comunitários para o desenvolvimento das atividades, como o barracão, a cozinha da comunidade e até a sede do clube de futebol.

Colares e Colares (2021) apontam que essa é uma situação muito comum apresentada nas escolas de várzea:

A ausência de equipamentos públicos. Em muitos espaços, o que existe sendo denominado de escola é tão somente um local improvisado, geralmente pertencente a alguma igreja ou a comunidade, muitas vezes para uso compartilhado, e, quase sempre, em situação muito precária no que diz respeito ao padrão de construção, manutenção e salubridade considerando a importância e a necessidade de uma escola dispor de ventilação, iluminação e limpeza, ao menos (p. 41)

A construção nas comunidades de várzea, sejam de casas ou outros espaços sociais como a igreja, o barracão comunitário e a escola, seguem um padrão, decorrem principalmente da

sua deterioração pelas enchentes, a proximidade destas à margem do rio aliado ao fenômeno de terras caídas²³, e/ou terras crescidas²⁴, ou ainda por melhora nas condições objetivas da família. No caso da escola essas mudanças decorrem também da necessidade de ampliação do espaço.

Na várzea as construções tendem a ser produzidas respeitando certa distância da beira do rio, pois as terras são muito instáveis e pode ocorrer de a terra quebrar, conforme o nível do rio Amazonas descer por conta dos períodos de estiagem. Outro fator diz respeito a no período da enchente os navios e embarcações de grande porte oferecerem risco a estrutura física das construções, provocando maresias, comumente chamadas de banzeiro.

Abaixo a figura 8 retrata uma faixa de um terreno onde é possível verificar um deslizamento de terra, conhecido como terras caídas na Vila Vieira.

Figura 8: Área de terras caídas na Vila Vieira



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2016.

Em 2012 foi construído um novo prédio para a EMEIF Perpétua Figueira. O atual prédio dispõe de 4 salas de aula, 1 sala destinada ao funcionamento da secretaria escolar (essa sala possui estantes com livros, mas não podemos considerá-la como uma biblioteca), 1 cozinha, 1 depósito anexo à cozinha, utilizado para guardar materiais diversos, incluindo a merenda

23 As terras caídas é um fenômeno presente nas extensões de terras presentes nas faixas marginais dos rios, que ao longo das secas/estiagens longas, caem com bastante frequência e muitas vezes em grandes proporções.

24 As terras crescidas são assim definidas pela razão de ocorrerem em decorrência do depósito de grandes quantidades de sedimentos durante a enchente, que vão aterrando as casas, deixando os assoalhos muito baixos.

escolar e 4 banheiros. Não há espaço que poderíamos chamar de refeitório, há apenas um espaço entre a sala da secretaria e a cozinha, no qual alguns estudantes o utilizam quando a merenda é servida, outros escolhem os corredores, ou espaços na frente da escola.

Outro espaço que pode ser identificado foi construído atrás da escola. Uma pequena construção destinada ao funcionamento de atividades do Programa mais educação (PME) nos anos de 2013, após a descontinuação do programa, o espaço permaneceu intacto.

Figura 9: Construção do espaço para funcionamento do PME



Fonte: Acervo da escola no facebook.²⁵

A construção desse espaço foi possível a partir de eventos organizados pela direção escolar em conjunto com a comunidade conforme registra a publicação do facebook da escola de onde a foto foi retirada. As atividades envolviam jogos de futebol, bingos, provas de laço e vendas de guloseimas para angariar os recursos necessários com objetivo de construção daquele espaço, visto que a escola embora tivesse que ofertar o PME, não oferecia condições físicas para tal, condição também não garantida pelo poder público, assumindo assim a escola e a comunidade a responsabilidade pela construção do espaço. Saviani (2013), ao usar o exemplo do problema histórico de superação do analfabetismo *versus* destinação de recursos, destaca a tendência de protelação do Estado na resolução do duplo problema, acarretando na responsabilização civil pela área educacional

No contexto atual a essa tendência protelatória é adicionado outro ingrediente, representado pela demissão do Estado que alimenta o recurso à filantropia e ao voluntariado, transferindo para a sociedade civil, em suas diferentes instâncias, a responsabilidade pela educação (p. 754).

²⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1564087363845879&set=pcb.1564089163845699>. Acesso em 26 de abril de 2023.

Reforça o descaso dos governos municipais com a ampliação dos espaços nas escolas de várzea. Tal fenômeno evidencia também as contradições acirradas a partir das décadas de 1980 – 1990 que envolvem a relação neoliberalismo e educação. Dessa relação o mercado passa a ditar a participação do Estado nas áreas sociais. Considerando a premissa democrática de que a educação configura como pressuposto ao exercício da cidadania.

Goergen (2013) afirma:

O abalo neoliberal restringe a responsabilização do Estado pela garantia de direitos de todos à cidadania, particularmente nas áreas de saúde e educação, por acaso as mais onerosas e, ao mesmo tempo, as mais promissoras para a explicação econômica (p. 738).

Nesse caso representado pelos governos municipais se eximindo da responsabilidade para garantia dos princípios constitucionais,

Dir-se-ia que essa tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo, operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação "direito de todos e dever do Estado", passando-se a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado. Por esse caminho será acentuada a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + proteção + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país (Saviani, 2013, p. 754).

Embora a escola tenha passado por ampliação após a construção do prédio atual, passando de uma sala de aula para quatro salas de aula, é possível identificar que esse número mesmo ampliado se mostra insuficiente, uma vez que a escola dispõe de turmas do ensino fundamental anos iniciais e anos finais, além de turmas de ensino médio, através do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME. Para atender essas demandas as salas de aula são divididas por placas em MDF.

Quanto ao processo de aprendizagem não se pode negar a influência dos fatores ambientais na efetivação desse processo. O ambiente compreende as condições materiais da existência, sociais e culturais podendo contribuir ou dificultar o processo de aprendizagem. Desse modo, as crianças e os adolescentes ribeirinhos na Amazônia vivem as influências das peculiaridades regionais: o ritmo das águas com suas subidas e descidas; a forte presença da floresta com sua variedade e grandeza das árvores; as longas distâncias entre os povoados; a presença dos índios (habitantes primitivos do lugar); a forte miscigenação (Chizzotti; Silva, 2018, p. 1418-1419)

Santos (2014) destaca que essas situações são recorrentes pois “a ausência de padrão nacional para a construção de escolas leva a essa realidade e marginaliza principalmente os que vivem na zona rural e também no norte do Brasil (p. 52)”. Essas situações, segundo a autora vai na contramão de preceitos contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDB 9394/1996 que trata da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e "garantia de padrão de qualidade", previstos, respectivamente, nos incisos I e IX do artigo 3º da LDB (idem). Além disso, questões como essa reforçam a importância de que se crie um padrão de infraestrutura para as escolas de várzea, visto que embora ampliem-se a oferta de ensino nessas localidades a infraestrutura não acompanha essa expansão.

De outro lado, a discussão em torno da infraestrutura das escolas de várzea evidencia as disparidades existentes neste tipo de escola em comparação à escola urbana e da escola do campo presente nas áreas de terra firme. Dito de outro modo, percebe-se que estamos diante de uma realidade que foge à regra da escola urbana, que desde sua construção já são pensadas para atender uma determinada demanda de séries e, tomando como referência as escolas localizadas em áreas como a terra-firme que não são impactadas pela enchente e vazante, sendo, portanto, passíveis de seguirem a infraestrutura de escolas urbanas, tanto do ponto de vista da quantidade de salas de aula, quanto de estabilidade na sua infraestrutura, não sendo passíveis de passar por qualquer processo que venha a afetar sua estrutura.

Colares e Colares (2021), ao retratar escolas de várzea na Amazônia Brasileira, apresenta escolas localizadas no município de Santarém- PA, município vizinho à cidade de Óbidos. Ao descrever a realidade dessas escolas os autores demonstram

Não há um tipo padrão. Por conseguinte, vamos encontrar, na várzea, escolas de vários tamanhos (dependendo da quantidade de moradores na comunidade e no entorno) com número variado de dependências, desde aquelas que só têm uma sala de aula, um pequeno espaço usado como diretoria/secretaria e apoio geral, e, às vezes, uma pequena cozinha construída em madeira. Banheiros, quando há, ficam um pouco afastados, tendo como ligação uma ponte geralmente rústica e precária. Mas há também escolas de porte médio, chegando a contar com algo em torno de 12 salas e outras dependências administrativas e de apoio mais bem estruturadas, com a construção em alvenaria (p. 40).

A partir das discussões tecidas ao longo desta subseção, verificamos que as questões referentes à infraestrutura das escolas de várzea devem ser planejadas previamente, com vista a superar os desafios que se apresentam na realidade concreta, uma vez que as mudanças cíclicas impostas pelas enchentes trazem consequências para o atendimento e oferta de educação nessas instituições.

3.2 Construindo pontes: desafios para a educação escolar na EMEIF Perpétua Figueira

Na escola de Perpétua Figueira, as aulas nas séries iniciais e anos finais do ensino fundamental obedecem ao calendário proposto pela SEMED, que começa em agosto e encerra-se em março. O período das cheias tende a sofrer variação anualmente, não sendo possível prever quando começa ou quando termina um ciclo ou outro (enchente ou vazante), podendo

haver antecipação do momento que a água cobre a terra ou retardamento de quando começa a secar. Esse processo tende a oferecer certas dificuldades na mobilidade e acesso à escola, seja de casa até o ponto de embarque do transporte escolar ou do desembarque para chegar à escola.

Quando encerrado o calendário letivo do ensino fundamental, a escola permanece atendendo os alunos do ensino médio, ofertado na comunidade através do sistema de ensino modular - SOME, visto que esse último segue o calendário da rede estadual de ensino, das escolas localizadas nas áreas urbanas. A lei²⁶ que regulamenta o SOME define que deve-se articular calendário próprio, mas tal organização segue muito mais a disponibilidade de professores, por conta do sistema ser organizado a partir de módulos de disciplinas. Ao chegar nesse ponto que as águas começam a cobrir a terra é necessária a construção de pontes que deem condições de acesso até que seja possível circular com embarcações de pequeno porte até a escola.

Embora seja responsabilidade do município dispor dos mecanismos para preparar as escolas para essa realidade, que anualmente se repete, não há investimento por parte do poder público de garantias nas quais essas condições realmente sejam efetivadas nas escolas de várzea. Isso se expressa principalmente no momento que a água começa a alagar próximo à escola, sendo necessária a construção de pontes.

Figura 10: Comunitários realizam a construção de pontes



Fonte: Acervo da escola no facebook²⁷

26Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014. Disponível em: <https://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.DOE.pdf>

²⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1422591521328798&set=pb.100007338905870.-2207520000&type=3>. Acesso em 28 de abril de 2023.

Na figura 10 publicada no dia oito de abril de 2014, o perfil da escola registra um momento de construção de pontes de acesso, na legenda lê-se “trabalho para construir pontes de acesso à escola”. Na foto, pais de alunos e membros da comunidade executam o trabalho, percebe-se que há pouca madeira disponível parecendo indicar que assim como o trabalho, tal ação vem dos esforços das próprias pessoas que ali residem.

Na ausência de ações efetivas do poder público, pais, alunos e membros da comunidade em geral, acabam assumindo a responsabilidade para garantir o mínimo de segurança para o acesso à escola. Para a construção das pontes é necessário dispor tanto de materiais (madeira, pregos e o que mais for necessário) como também trabalhadores para realizar o serviço. Mesmo quando as pontes são construídas, não é possível atender toda a necessidade demandada pela distância entre o local onde fica o barco até a entrada da escola, geralmente por conta dos materiais se mostrarem insuficientes. A necessidade das pontes se dá, sobretudo, pelo momento que a água começa a cobrir a terra, que não ocorre uniformemente, ou acontece rápido ao ponto que permita circular as canoas. É um momento que acontece lentamente, ficando pontos cobertos por água e outros não. Não é possível chegar de barco à escola, sendo os alunos suscetíveis a algum tipo de risco, como ataques de animais peçonhentos (cobras), arraias, entre outros.

Figura 11: Alunos do ensino médio durante a enchente



Fonte: Acervo da escola no facebook²⁸, 2014.

²⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1422593111328639&set=pb.100007338905870.-2207520000&type=3> . Acesso em 27 de abril de 2023.

A figura 11 demonstra o momento de saída dos alunos do ensino modular. Na foto é possível perceber que a ponte não atende a circulação necessária que permita a chegada até o local onde se encontra o barco. Nesse caso, os alunos precisam descer pela água para alcançá-lo.

A ausência da garantia de condições de acesso nesse caso expressa as contradições presentes na relação de cooperação entre o estado e o município. Na oferta do sistema modular, criado através da Lei nº 7.806 de 2014, tal modalidade tinha o objetivo de:

garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará (PARÁ, 2014).

A cooperação do convênio com o município deveria levar em conta as diversidades encontradas no Estado, no caso das comunidades de várzea, tal diversidade se expressa principalmente no período das cheias, que exige o cuidado com as questões logísticas e de locomoção dos alunos. Essas questões deveriam ser resolvidas pela articulação do supervisor pedagógico do SOME no município, especialista em Educação que tinha como uma das atribuições conforme o art. 10, parágrafo IV:

IV - Disseminar e apoiar, de forma articulada com o município ou localidade, a eficiência e eficácia da prestação do serviço educacional na modalidade de ensino, que implique no perfeito entrosamento entre o corpo docente, discente, técnico pedagógico, administrativo e a comunidade (PARÁ, 2014).

Outra questão que se expressa no período da enchente, diz respeito à estrutura da escola. A construção do prédio escolar não leva em conta a altura que geralmente o nível da água atinge, ou ainda, a necessária elevação do assoalho, condição possível e comum entre os moradores, quando a altura de suas casas fica muito baixa. Aqueles que podem pagar pelo serviço de elevação, contratam empresas que o fazem utilizando a ferramenta “macaco hidráulico”.

Figura 12: A escola no período da enchente



Fonte: Acervo da escola no Facebook²⁹, 2014.

A partir da figura acima é possível verificar o momento que a água começa a aproximar-se do assoalho da escola. É possível perceber ainda, capim e pedaços de madeira que vem com a água e encostam na ponte, geralmente esses materiais são retirados diariamente por trazerem formigas e até mesmo cobras que podem se alojar no ambiente escolar.

Figura 13: Frente da escola com o assoalho baixo



Fonte: Acervo da escola no Facebook³⁰, 2014.

²⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1422592441328706&set=pb.100007338905870.-2207520000&type=3>. Acesso em 26 de abril de 2023.

³⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1402509713336979&set=pb.100007338905870.-2207520000&type=3>. Acesso em 26 de abril de 2023.

A figura 13 mostra a frente da escola, com canoas, botes motorizados e alunos do ensino médio dispersos pelos corredores. O transporte com a utilização de rabetas é comum entre os alunos, principalmente, aqueles residentes na própria comunidade que optam por utilizar esse tipo de transporte ao invés do transporte escolar. É comum também o transporte escolar apresentar problemas, principalmente, com atrasos nos processos licitatórios, que implica na ausência de fornecimento do transporte durante dias ou até semanas.

O transporte escolar é definido para transporte dos alunos da rede municipal e dos alunos do sistema de organização modular se Ensino – SOME, nas rotas estabelecidas (ÓBIDOS, 2017).

A questão do meio de transporte é um fator preponderante na educação do Campo, a baixa densidade demográfica serve de justificativa para o Estado fazer o deslocamento de estudantes, fazer a nucleação de escolas. Todavia, também significa o fechamento de escolas no meio rural. A política de nucleação se sustenta na possibilidade de transportar os estudantes entre comunidades ou entre campo e cidade. Na área ribeirinha, em alguns casos, quando as lanchas escolares não conseguem suprir a demanda, os próprios comunitários utilizam seus pequenos barcos/lanchas ou até mesmo professores usam seu transporte particular para conduzir os estudantes. Essas embarcações pequenas são denominadas de rabetas ou voadeiras. A população se articula com os gestores das escolas caso ocorram problemas, são ações sem registros oficiais que servem de vias alternativas criadas na concreticidade (Pereira, 2022, p. 50).

Figura 14: Alunos do ensino médio em bote motorizado



Fonte: Acervo da escola no facebook³¹

³¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1932770943644184&set=pb.100007338905870.-2207520000&type=3> . Acesso em 26 de abril de 2023

A figura 14 apresenta um bote motorizado com rabeta cheio de alunos do ensino médio que se dirigem ao Barracão comunitário para dar continuidade às aulas quando a água inundou a escola.

A enchente é um fenômeno imprevisível quanto ao nível que a água poderá atingir, mas de modo geral na várzea do Baixo Amazonas as terras mais baixas, as várzeas tendem a atingir nível bastante elevado. Carvalho e Carneiro (2020) embora considerem o fenômeno como natural, reconhecem como nos últimos anos tal processo tem sido intensificado:

[...] nos últimos anos o nível de subida das águas e os impactos ocasionados aos moradores de áreas urbanas e rurais, principalmente no ecossistema de várzea, pressupõe apreender determinadas enchentes como uma forma de desastre socioambiental. Isso porque, está se falando de uma relação homem-natureza que, nem sempre é harmônica, mas também de exploração, poluição e destruição do ambiente (Carvalho; Carneiro; 2020, p. 256).

Os autores destacam que tal impacto se dá não somente nas áreas rurais, mas também afeta os ambientes urbanos. A cidade de Óbidos, por exemplo, tem o centro comercial intensamente afetado, a água invade lojas e impede a circulação de pessoas, sendo necessária a construção de pontes ao longo de todo o centro comercial.

Figura 15: Centro comercial de Óbidos em 2022



Fonte: Óbidos Net, 2022.

A figura 15 retirada de uma reportagem em 2022 mostra realidade imposta pela enchente. As informações da matéria dão conta que conforme informações da Defesa Civil de Óbidos o nível da enchente no mês de abril de 2022 já havia atingido a marca de 8,15m, superando a marca da enchente de 2009 (considerada a maior enchente até então) 8,08m para o mesmo período do ano.

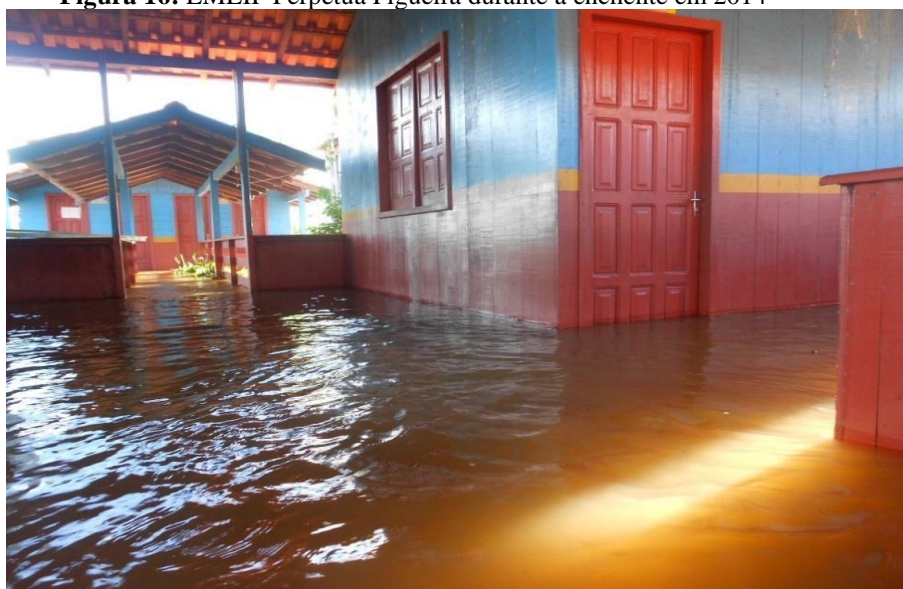
Verifica-se o tratamento dado para a construção de pontes atendida nas áreas urbanas por conta dos impasses trazidos pela enchente não é dispensado às escolas, conforme mostrado anteriormente. Carvalho e Carneiro (2020) apontam que é necessário tratar da realidade imposta pelas enchentes como problema de desastre socioambiental:

Assim, as situações de desastres demandam por atendimentos do Estado que, via políticas públicas, realiza (ou deveria realizar) intervenções qualificadas às famílias afetadas. Uma das políticas diz respeito à Assistência Social. Trata-se de uma Política interventiva com fundamentos teóricos, documentais e jurídicos, de modo que a partir de um trabalho intersetorial intervém nas ocasiões de desastres, sendo os impactos da enchente dos rios na Amazônia um caso de desastre socioambiental presente no município de Barreirinha (p. 256-257).

Os autores destacam o município de Barreirinha-AM, mas a situação referente aos problemas com a enchente também se impõe sobre outros municípios da Amazônia, na qual que carecem de ações intersetoriais, que envolvam as diversas secretarias, visto que o fenômeno impacta sobre as famílias mais vulneráveis, e na geração de renda de um grande número de pessoas (Carvalho; Carneiro, 2020).

No caso da EMEIF Perpétua Figueira, quando a água começa a dar sinais que cobrirá o assoalho é necessário fazer todo um trabalho de suspensão dos materiais das escolas de modo a evitar que sejam danificados pela água.

Figura 16: EMEIF Perpétua Figueira durante a enchente em 2014



Fonte: Acervo do facebook da escola.

Na publicação onde consta a figura 16, a direção da escola comunica as pais e alunos sobre as condições do prédio escolar e a inexistência de condições para o funcionamento do ensino médio quando a água inundou completamente. Ressalta que a SEMED e 7º URE – Unidade Regional de Ensino visitaram a escola e inspecionaram o barracão comunitário para

viabilidade do funcionamento das aulas, para posteriormente se posicionar sobre o assunto. O comunicado destaca: *“Até agora estamos seguindo o cronograma normal de aulas, pois o módulo anterior foi adiantado por conta do horário de aula que foi aumentado, não havendo prejuízo nenhum para o alunado. Aguardemos até a outra semana”*.

No comunicado acima, é possível verificar os ajustamentos feitos para cumprimento da carga horária em face às situações decorrentes dos impactos da enchente sobre as atividades escolares. Na ausência de estrutura das escolas para suportar tais impactos, medidas são tomadas para remanejamento dos alunos para outros espaços e até outras escolas.

Embora a enchente seja um fenômeno natural e recorrente, não se tomam medidas de modo a evitar situações como essa, de remanejamento dos alunos para outros locais. Fato que poderia ser resolvido com melhoria na infraestrutura da escola.

Figura 17: Alunos de Ensino Modular no barracão comunitário em Vila Vieira



Fonte: Acervo da escola Perpétua Figueira no facebook³², 2014.

Na figura acima os alunos do ensino modular estão realocados no barracão comunitário para continuidade do módulo.

3.2.1 A situação funcional dos professores

O período de encerramento do calendário do ensino fundamental, que coincide também com o período da enchente, se mostra como um momento de maior vulnerabilidade para as famílias, logo um momento desafiador para os professores contratados, visto que o encerramento do calendário escolar encerra seus contratos de trabalho. Colares e Colares (2021)

³² Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1432412160346734&set=pb.100007338905870.-2207520000&type=3>. Acesso em 28 de abril de 2023.

identificaram que a maioria dos professores que participaram do estudo que trata do retrato das escolas de várzea na Amazônia Brasileira eram temporários

a maioria dos professores/as das escolas de várzea, sejam prestadores de serviços temporários, contratados durante o ano letivo, sendo em seguida, "distratados (esse termo é usual para caracterizar que ficam sem vínculo, sem salário e sem saber se, no período seguinte, serão novamente contratados) até que se consuma o tempo máximo que a legislação prevê para que possam continuar no serviço público sem que tenham sido concursados. Ressalte-se que, em regra, as prefeituras protelam a realização de concursos públicos, mantendo essa situação que lhes possibilita redução de custos e a manutenção de velhos sistemas de pressão política sobre os que necessitam do emprego e se veem obrigados a buscar apadrinhamentos. Quase sempre, esses trabalhadores se submetem às condições mais adversas e sequer denunciam como receio de serem perseguidos e, no limite, perder o ganha pão, a única fonte de renda de que dispõem para o sustento próprio e da família (p. 47)

Após o encerramento do contrato os professores não recebem qualquer tipo de valor para passarem pelo período da enchente, dependendo assim ou de planejamento financeiro prévio ou da ajuda de familiares que obtém a renda a partir de outras atividades, como a pesca por exemplo. Colares e Colares (2021) propõem:

o Poder Público já por meio dos governos aos quais o problema está diretamente relacionado, seja por qualquer um dos responsáveis pelos órgãos com realizar as tarefas do Estado) corrija essa grave injustiça feita para com professores/as cujos contratos de trabalho são interrompidos em períodos de férias, época em que poderiam cuidar um pouco de si e da família, e alguns inclusive, estudam, buscando aprimoramento pessoal e profissional para melhor desenvolver suas atividades docentes (idem, p. 47).

Na EMEIF Perpétua Figueira, de acordo com relatório de lotação do ano de 2022, encontramos a seguinte situação funcional:

Quadro 2: Situação Funcional e atuação de professores na escola Perpétua Figueira

ID	Situação Funcional	Formação	Disciplinas
P1	Efetivo NM/Zona rural; e Concurso NS/pedagogia	Pedagogia e Letras	Educação Geral; L. Inglesa; Arte e Ensino Religioso
P2	Concurso NM/ Zona rural	História e Geografia	Educação Geral; Estudos Amazônicos; História de Óbidos e Ensino Religioso
P3	Concurso NM/ Zona rural	História e Geografia	Educação Infantil; História e Geografia
P4	Concurso NM/ Zona rural Concurso NS/Letras	Letras	Educação Geral; Língua Portuguesa
P5	Contratado N/S	Matemática	Matemática
P6	Contratado/NS	Pedagogia; Biologia e Química	Ciências
P7	Contratado/NS	Educação Física	Educação Física

Fonte: SEMED, 2022.

No quadro 2, P equivale a professor e número para diferenciação entre eles. As siglas NM equivalem a nível médio e NS a nível superior. A nomenclatura dos cargos está assim disposta na legislação do município: Professor Ensino Médio - Zona Rural, Professor Licenciatura Plena Pedagogia, Professor Licenciatura Plena Matemática, Professor Licenciatura Plena História e assim para os demais componentes curriculares (SEMED, 2022).

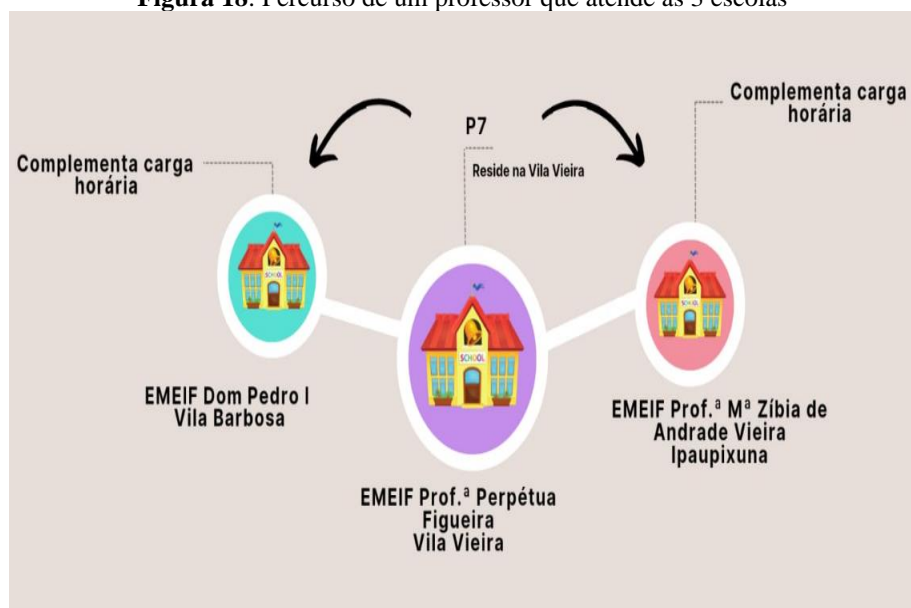
Na EMEIF Prof.^a Perpétua Figueira do total de sete professores, apenas três são contratados, os professores P1 e P4 possuem dois concursos, P1 é professor efetivo em nível médio da zona rural e um concurso em cargo de nível superior em pedagogia. Já o professor P4 possui um concurso de nível médio para zona rural e um concurso em nível superior para vaga de professor de letras. Os professores P2 e P3 possuem apenas o concurso em nível médio para zona rural.

Os dados presentes no quadro referem-se à lotação do ano de 2022 para o Polo Ipaupixuna. Embora a maioria dos professores sejam concursados, nessa lotação em específico, os professores com menos de 100 horas complementam-nas em outras duas escolas que compõem o polo. O professor P6 é lotado com 50 horas apenas na escola Perpétua Figueira e as complementa com 100 horas na EMEIF Dom Pedro I.

O professor P7 responsável pelas aulas de educação física possuía 85 horas na escola Perpétua Figueira e 100 horas complementadas nas escolas Dom Pedro I e Maria Zíbia de Andrade Vieira.

Essas situações demonstram forte precarização do trabalho docente, principalmente para esses professores que possuem pouca carga horária e que são todos contratados.

Figura 18: Percurso de um professor que atende as 3 escolas



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A figura 18 ilustra o percurso que um professor com complementação de carga horária deve fazer para atender as três escolas. As comunidades não são próximas, portanto, para fazer o percurso mais rápido, esse professor deverá utilizar algum tipo de embarcação própria, uma vez que é residente e lotado na escola da Vila Vieira. O transporte escolar que poderia ser uma opção para esse percurso não se mostra como possibilidade, pois as rotas seguem a lógica inversa, os alunos são transportados das escolas adjacentes para a escola central.

3.3 A EMEIF Dom Pedro I

Neste tópico procuramos apresentar a situação função dos professores na EMEIF Dom Pedro I a partir da ficha de lotação de servidores fornecida pela Secretaria Municipal de Educação SEMED para o ano de 2022.

3.3.1 Situação funcional dos professores

O quadro funcional de professores na escola Dom Pedro I na comunidade Vila Barbosa é composto atualmente por 100% de profissionais contratados. Havia apenas uma professora efetiva na escola, mas que já se aposentou há alguns anos.

Quadro 3: Situação Funcional, e atuação de professores na escola Dom Pedro I

ID	Situação Funcional	Formação	Disciplinas
P1	Professora Contratada N/S	Letras; Pedagogia; Gestão Escolar	Educação Infantil; 4º Ano e 5º Ano
P2	Professora Contratada N/S	Pedagogia e Teologia	E. J.A: 1ª Etapa
P3	Professora Contratada N/S	Pedagogia e Teologia	1º Ano; 2º Ano e 3º Ano
	Professora Contratada N/S	Pedagogia; Biologia e Química	Educação Geral; 4º Ano e 5º Ano
	Professora Contratada N/S	Educação Física	Educação Física

Fonte: SEMED, 2022.

O quadro acima mostra a descrição da situação funcional dos Professores na EMEIF Dom Pedro I, do total de 05 professores que trabalham na escola, apenas o identificado como P1 cumpre as 100h completas na escola. As professoras não identificadas no quadro apenas complementam carga horária na escola. A professora formada em pedagogia, biologia e química dá aula de educação geral para o 4º e 5º ano, computando 100h, e é lotada na EMEIF Prof.^a Perpétua Figueira.

A professora de educação física trabalha 30 horas na escola e também é lotada na EMEIF Prof.^a Perpétua Figueira. A Professora P2 que trabalha com educação de jovens e adultos é lotada com 100h e complementa outras 55h na Escola Professora Maria Zíbia de Andrade Vieira. A professora P3 lotada com 100h na escola Dom Pedro I, trabalhava outras 85h na Escola Professora Maria Zilda de Andrade Vieira.

3.4 EMEIF Prof^a Maria Zíbia Andrade Vieira

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Maria Zíbia Andrade Vieira está localizada na comunidade Menino Deus - Ipaupixuna, sua posição geográfica fica à margem direita do rio Amazonas, no município de Óbidos - Pará. A escola constitui a terceira escola a integrar o polo Ipaupixuna, visto que as outras duas escolas que integravam o polo foram fechadas, uma que se localizava na comunidade vizinha, Vila Poranga e outra que se localizava no São Jorge de Ipaupixuna, última comunidade de várzea do município de Óbidos situada à margem direita do rio (Costa de Baixo).³³

Conforme informações presentes no Projeto Político Pedagógico - PPP, a escola foi construída no ano de 2004, pelo então prefeito do município Haroldo Heráclito Tavares da Silva e até 2004 a comunidade não possuía espaço adequado. O PPP aqui não deixa claro se até aquele momento o espaço escolar apenas não era adequado, ou se não havia sido construído nenhum prédio escolar e as aulas ocorriam em barracões comunitários. Ainda nesse documento verifica-se uma visão romantizada sobre a construção da escola, como fruto de boa vontade e sensibilização do prefeito à época:

O Exmo. Sr. Haroldo Haroldo Heráclito Tavares da Silva, que sensibilizado com a educação de crianças, adolescentes e jovens da comunidade que na época não tinham um lugar adequado para estudarem, resolveu então mandar construir o referido prédio escolar para atender não somente alunos da própria comunidade, mas também de comunidade vizinhas, para frequentarem de 5^a a 8^a série do ensino fundamental e EJA (educação de jovens e adultos) (ÓBIDOS, 2023, s.p)

A demora em que a comunidade possuísse espaço adequado para oferta de educação reflete não só a realidade da comunidade de Menino Deus, mas de um Brasil em que até muito recentemente as escolas rurais ficavam em segundo plano. A informação na parte b do excerto acima destaca o atendimento do ensino fundamental e também da educação de jovens e adultos, não somente para a comunidade, mas também aquelas localizadas nas circunvizinhanças³⁴. O Projeto Político Pedagógico destaca as mudanças de nomenclatura que a escola passou após a construção do novo prédio:

33 A área que corresponde ao Ipaupixuna possui outra comunidade, São Jorge do Ipaupixuna e, possui diversos clubes de futebol. Essas organizações constituem, portanto, espaços de articulação, mobilização comunitária e opções de lazer para a comunidade.

34 A extensão da oferta do ensino fundamental e EJA foi essencial para a conquista do ensino médio, que após muitas reivindicações foi implantado na comunidade Vila Vieira, através do Sistema de ensino modular -SOME e passou a atender uma necessidade histórica de oferta de ensino médio a pelo menos cinco comunidades.

A escola antes denominada “Menino Deus” após a construção do prédio escolar passou a chamar-se “Professora Maria Zíbia de Andrade Vieira”, através do Decreto Nº 090/CEE de 10/09/2004, em homenagem a uma educadora que desenvolveu relevante função durante vários anos na comunidade ajudando na educação dos filhos dos comunitários que mesmo sem ter prédio escolar do município utilizava a sua própria residência de sala de aula (ÓBIDOS, 2023, s.p).

As condições descritas no PPP sobre como ocorria a oferta e o espaço onde se realizava as atividades escolares dão conta de uma realidade na Amazônia que remontam ao que ocorria no período imperial:

As escolas públicas da época não eram como as de hoje. Nos primórdios do Império, o professor dava as aulas na própria residência ou então numa casa que alugava com esse fim. Ele podia ter de alguns poucos alunos a mais de uma centena. Não havia separação por idade ou série. Os estudantes ficavam todos na mesma sala, e o professor os dividia segundo o conhecimento que tinham (Westin, 2020, s.p).

A prática dos professores precisarem utilizar suas casas para ministrar aula perdurou por bastante tempo. Parente e Luck³⁵ (1998) em estudo que teve o objetivo de mapear a descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental constataram que:

As escolas de pequeno porte e com uma sala de aula estão concentradas predominantemente nas zonas rurais, (cerca de 70%) e encontram-se localizadas, na grande maioria, nas regiões Nordeste e Norte. São unidocentes e multisseriadas e funcionam muitas vezes na casa do professor, em uma igreja ou até em casa de alunos. O seu prédio é, geralmente, uma estrutura bastante simples e precária. (Parente; Luck, 1998, p. 29).

O projeto político pedagógico registra o estrago causado pelas cheias sobre a escola, como quando o prédio escolar entregue em 2004, “por motivo da grande enchente do rio Amazonas foi totalmente destruído no ano de 2008 ficando a comunidade novamente sem prédio escolar e as aulas passaram a funcionar em um barracão comunitário assim também como sedes sociais³⁶ da comunidade (ÓBIDOS, 2023, s.p)”. As aulas funcionaram assim nesses espaços comunitários por praticamente dois anos, quando

após várias reivindicações dos comunitários ao prefeito municipal de Óbidos foi somente no ano de 2010 que o mesmo (**o prefeito**) resolveu então mandar construir um novo prédio de acordo com o padrão MEC, medindo 35 m de comprimento com 25 m de largura composto por (04) quatro salas de aula,

35 A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica nº 02/1998 celebrado entre o IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e o Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação.

36 Locais construídos pelos clubes de futebol e onde realizam suas festas anualmente.

sendo que uma das salas é dividida ao meio devido ao aumento do número de alunos atendidos pela instituição, 01(uma) sala de secretaria, 01 (uma) copa cozinha, 01 (um) depósito, 04 (quatro) banheiros e 01 (uma) área entre a secretaria e a copa cozinha que funcionam as atividades extraclasse [...] (idem, 2023, **grifo nosso**).

Embora o PPP afirme que na construção dessa nova escola tenha sido adotado o padrão MEC, mais adiante se verifica no próprio documento que no ano de 2015 o Conselho Municipal de Educação exigiu que fosse construída uma sala da direção e uma sala da secretaria, construída a partir de recursos do PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola.

Figura 19: Fotografia da EMEIF Profª Maria Zíbia Andrade Vieira



Fonte: Acervo pessoal de Manuela Costa, 2023.

Outro elemento identificado sobre a nova escola foi que a construção não possibilitou que houvesse o número de salas suficientes para o atendimento da demanda escolar, uma vez que a escola atende “educandos da Educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, recebendo crianças, adolescentes e jovens vindos das comunidades vizinhas: São Jorge e Vila Poranga” (PPP, 2023, s.p). Essas duas comunidades tiveram suas escolas fechadas, sendo a escola EMEF João Rodrigues dos Santos que na verdade foi extinta pertencendo à Comunidade de São Jorge - Ipaupixuna e a escola Vila Poranga que foi paralisada.

A escola é caracterizada pelo catálogo de escolas do INEP ³⁷ como tendo porte entre 51 a 200 matrículas e localização diferenciada em área de assentamento. Sobre a regulamentação pelo Conselho Municipal de Educação, a EMEIF Profª Maria Zíbia de Andrade Vieira encontra-se em processo de tramitação.

37 <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

A lei 3.865 de 22 de dezembro de 2010, que dispõe sobre a organização do sistema de ensino no município de Óbidos disciplina sobre a forma como serão organizadas as instituições escolares:

Art. 12-A organização administrativo-pedagógica das instituições educacionais será regulada no regimento escolar, segundo normas e diretrizes básicas fixadas pelos órgãos competentes do Sistema Municipal de Ensino.

§ 1º. O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar das instituições educacionais deste Sistema de Ensino constituem referencial para autorização de funcionamento de cursos, para a avaliação de qualidade, supervisão e fiscalização dos órgãos competentes do Sistema Municipal de Ensino.

§ 2º. As instituições educacionais deste Sistema de Ensino serão supervisionadas por órgão específico da Secretaria Municipal de Educação, a partir das normas gerais emanadas pelo Conselho Municipal de Educação e, mediante o compromisso educacional expresso em seus Projetos Políticos Pedagógicos (ÓBIDOS, 2010, s.p).

A lei destaca o Projeto Político Pedagógico e o Regimento escolar como referenciais para autorização de funcionamento dos cursos, bem como fundamentais para acompanhamento, avaliação e fiscalização. A existência do PPP, constitui-se como o raio-x da escola, por meio do qual é feita a análise do contexto social no qual a escola está inserida. São destacados os pontos fortes e fracos presentes no ambiente escolar, além de apontar caminhos para decisões mais assertivas da equipe gestora, como do poder público municipal a partir da construção coletiva e de atualização contínua. A EMEIF Profª Maria Zíbia de Andrade Vieira é a única escola do polo Ipaupixuna que possui PPP, a versão anterior do documento era do ano de 2013 e apenas em 2023 foi reelaborado como exigência do Conselho Municipal de Educação.

No âmbito do seu quadro funcional a escola possui 17 funcionários no total e 73 alunos. (PPP, 2023).

Tabela 3: Distribuição de docentes na EMEIF Profª Mª Zíbia (2010-2022)

Ano	número de docentes
2010	5
2011	6
2012	5
2013	7
2014	7
2015	6
2016	7
2017	7
2018	6
2019	6
2020	6
2021	*
2022	7

Fonte: Elaborado pelo LDE a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 - 2020, dados de 2022 – SEMED/Óbidos

A tabela 3 foi elaborada a partir da plataforma laboratório de dados educacionais -LDE da Universidade Federal do Paraná. Como é elaborada a partir de microdados do censo escolar do Inep de 2010 a 2020, um mesmo professor pode ser contado mais de uma vez se vier a atuar em mais de uma escola, por exemplo, ou região, etapa/modalidade ou dependência administrativa.

Com relação a escolas e processo de enchente e vazante, o PPP registra que “nos anos de 2020 e 2021, a escola foi totalmente invadida pelas águas do rio Amazonas sofrendo dessa forma algumas danificações em sua estrutura física (idem)”. As questões apontadas pelas no PPP reforçam a necessidade de atenção dos órgãos competentes, para assim minimizar os danos e preparar a escola tanto antes da enchente como após.

3.4.1 Situação funcional dos professores

A escola Maria Zilda Andrade Vieira possui sete professores atuando na escola, destes, três professores são concursados, os outros quatro são contratados. Três desses professores contratados são lotados em escolas diferentes do Polo. No quadro abaixo apresenta-se essa distribuição.

Quadro 4: Situação Funcional e atuação de professores na escola Prof.^a Maria Z. A. Vieira

ID	Situação Funcional	Formação	Disciplinas
P1	Professora Concurada N/M	Química e Biologia	Educação Infantil; Ciências; Arte; Ensino Religioso
P2	Professor Concurado N/M	Letras	Educação Geral; Língua Portuguesa
P3	Professora Concurada N/M	História e Geografia	Educação Geral; História e Geografia
PDP1	Professora Contratada N/S	Pedagogia e Teologia	L. estrangeira/Inglês; Ensino Religioso
PDP1	Professora Contratada N/S	Pedagogia e Teologia	História de Óbidos; Estudos Amazônicos
	Professor Contratado N/S	Matemática e Física	Matemática
PPF	Contratado/NS	Educação Física	Educação Física

Fonte: SEMED, 2022.

Na EMEF Professora Maria Zíbia de Andrade Vieira há apenas três professores concursados. Chama atenção na lotação referente ao ano de 2022 a professora P1 com formação em química e biologia sendo responsável pelas turmas de educação infantil, arte e ensino religioso, as duas últimas bem diferentes da sua área de formação e, principalmente no caso da educação infantil. A lotação disponibilizada pela Semed não especifica se a mesma possui formação em nível de Magistério.

Outra questão referente à área de atuação, diz respeito à professora identificada como PDP1 que foi identificada assim por ser professora da Escola Dom Pedro I, formada em pedagogia e teologia e responsável pelas disciplinas de língua estrangeira - inglês e a professora PDP2 também funcionária da escola Dom Pedro I com formação em pedagogia e teologia sendo responsável pelas aulas de História de Óbidos e Estudos Amazônicos. Essas duas professoras enfrentam uma enorme distância para cumprir essa carga horária de trabalho, bem como a professora PPF, professora da Escola Perpétua Figueira, responsável pela disciplina de educação física que também tinha que cumprir uma carga horária com a diferença que a mesma precisava passar o dia naquela escola.

4 QUANDO A ÁGUA DESCE - TEMPO DE (RE) COMEÇAR NAS TERRAS E NAS ESCOLAS DA VÁRZEA

Nesta sessão apresento o projeto que foi implementado nas escolas de várzea do município, destacando como se organizavam as ações desenvolvidas, bem como problematizo as aproximações do projeto com o Programa Escola Ativa. Além disso, menciono alguns obstáculos que vão além do ciclo das águas, referindo-se a problemas mais recentes que impactaram as escolas pesquisadas, como a pandemia de COVID-19 e as alterações no calendário de várzea do município de Óbidos-PA. Por fim, questões ligadas às questões materiais e equipamentos no polo Ipaupixuna.

4.1 O Projeto SEIVA – Sistema de Ensino Integrado na Várzea

No levantamento dos projetos desenvolvidos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação para as escolas de várzea no período de 2010 a 2022 identificamos um projeto criado em 2011, e que tem sido objeto de trabalho nas escolas de várzea do município e no polo Ipaupixuna. De acordo com Ferreira e Ximenes-Rocha (2020) o projeto Seiva é responsável pela oferta de Educação do campo

A Educação do Campo na Rede de Ensino Pública Municipal é ofertada a partir do Projeto Sistema de Ensino Integrado da Várzea – Projeto SEIVA, [...] em contínuo funcionamento e aperfeiçoamento desde o início de sua trajetória, o referido Projeto foi incorporado ao Sistema de Ensino de Óbidos-PA, embora tenha sido criado em contexto situado e, concordando com HÖFLING (2011), a sua continuidade e incorporação nas agendas educacionais dos governos posteriores, como referência para promoção da Educação do Campo, possibilitaram que alcançasse status de política educacional em âmbito municipal (Ferreira; Ximenes-Rocha, 2020, p. 30).

Esse status de política pública apontado por Ferreira e Ximenes-Rocha (2020) esteve presente até por volta do ano de 2019, período da última eleição municipal, em que houve a troca do governo, quando o projeto perdeu o caráter de importância até então dado, havendo no âmbito da SEMED a troca da gestão que cuidava da proposta. Não podemos desconsiderar o impacto da pandemia de COVID-19, que também contribuiu para a sua descontinuidade com a suspensão das atividades presenciais.

O documento possui oito páginas, contendo a justificativa do projeto, os seus objetivos, o público envolvido, a metodologia, os conteúdos, a avaliação e a autoavaliação. O projeto SEIVA destaca que seu objetivo consiste em “executar ações pedagógicas que promovam a aplicação de metodologia específica da Educação do Campo (ÓBIDOS, s.d, p. 2)”. Para o seu desenvolvimento, os elaboradores apresentam como devem se dar as atividades no projeto, incluindo os procedimentos que encaminharão as atividades, destacando o registro e a organização a partir do planejamento pedagógico coletivo – PPC, que deve ocorrer com a participação dos agentes educacionais (professores, pais e alunos). Estas pessoas definirão o tema e os conteúdos para o Ensino Integrado e interdisciplinar. Como objetivos específicos são apresentados nove no total, contendo diretrizes de como o projeto deveria ser desenvolvido.

- ❖ Realizar estudo dirigido e integrado de temas transversais a partir da implementação de atividades pedagógicas e didáticas.
- ❖ Planejar o ensino integrado das disciplinas curriculares associando o currículo, de acordo com o tema escolhido, a partir do qual surgirá a abordagem, os debates e reflexões acerca dos assuntos em estudo.
- ❖ Contribuir com a investigação do (s) tema (s) essencial para a aprendizagem dos alunos permitindo momento de exploração e consequentemente apresentação de resultados obtidos em pesquisa.
- ❖ Despertar nos educandos senso de curiosidade acerca do tema escolhido para estudo.
- ❖ Promover o efetivo acompanhamento pedagógico aos professores, bem como orientação nas áreas de planejamento, currículo e organização escolar.
- ❖ Aperfeiçoar o conhecimento cultural, social, pessoal, econômico e histórico dos alunos e alunas das escolas de várzea.
- ❖ Buscar a participação e ajuda efetiva dos pais e da comunidade na construção e execução das atividades;
- ❖ Produzir conhecimentos valorizando os saberes a nível local, regional, global atendendo às especificidades das escolas de várzea (ÓBIDOS, s.d, p. 2).

Na justificativa do projeto argumenta-se o que os elaboradores entendem por Educação do Campo:

A Educação do Campo funciona quando se elabora um plano de atendimento com objetivos que atendam a diversidade educacional encontrada em classes multisseriadas. Esse plano de atendimento requer uma parceria entre os profissionais da educação, sendo que estes devem contribuir com sugestões de

atividades diversificadas e apresentação de propostas educativas inovadoras para que se obtenha um bom desempenho no desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos educandos do campo. (ÓBIDOS, s.d, p.1).

O conteúdo do projeto indica forte ligação com a perspectiva de educação do Campo contida nas políticas educacionais que são marcadas por protagonismo do MST e de instituições da sociedade civil, visto a contribuição do grupo em defesa da educação para as populações rurais e, sobretudo, dentro do movimento. Santos Bezerra e Santos (2017) destacam que nos estudos junto ao grupo GEPEC- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre educação no campo apresentam seu entendimento sobre as concepções de educação “do” e “no” campo a partir da opção teórico metodológica - o materialismo histórico-dialético, e entendem que “a especificidade da educação não deve se limitar e/ou restringir às realidades necessidades físicas locais das populações que habitam no campo (p.26)”.

A afirmação dos autores, coerente à opção teórica adotada, conduz-nos a refletir sobre o caráter de reprodução da escola, ou seja, da escola ser determinada socialmente. Sendo assim, significa dizer que numa sociedade dividida em classes antagônicas a finalidade da escola será de reproduzir essa divisão. Logo, uma educação escolar no campo que se ocupa dos processos mais restritos à realidade local deixa de contribuir para apropriação dos conhecimentos que a humanidade produziu e, que são importantes para os alunos no campo e na cidade serem inseridos na cultura letrada, ou que se ampliem as possibilidades para alcançar outros lugares se assim o desejarem.

Trabalhar em uma perspectiva da educação escolar limitada à realidade imediata, presta um ótimo serviço para a manutenção das condições desiguais presentes na várzea, por exemplo, pois conforme Duarte (2017)

reproduzir seria algo sempre idêntico a si mesmo, não ocorrendo a transformação. Mas, o conceito dialético de reprodução reflete o movimento contraditório da realidade e, assim, reproduzir significa tanto conservar o que existe como transformá-lo em algo distinto de si próprio” (Duarte, 2017, p. 12)

Isso nos remete a duas questões principais: do potencial contra hegemônico da escola e de que em hipótese alguma a educação escolar deve deixar de lado os saberes do cotidiano, o que se problematiza são os limites impostos por essa visão presente no âmbito das políticas de educação do campo tanto no contexto nacional quanto municipal. Saviani (2013) aponta elementos essenciais que permitem compreender a indissociabilidade do saber popular e do saber erudito na educação escolar. Para o autor,

a cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto *ponto de partida*. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de

chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será a sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que corresponde aos seus interesses (Saviani, 2013, 69-70).

Nessa direção, Santos Bezerra e Santos (2017) reiteram que o questionamento que se faz, se dá, sobretudo, pelo fato da realidade do trabalhador do campo nem sempre serão as mesmas

questionamos o que se compreende por realidade, visto que nem sempre se entende que a realidade do sem-terra é a mesma realidade do trabalhador que foi expropriado de suas condições de sobrevivência e, portanto, não teve outra opção senão a de ocupar a terra, participar dos acampamentos, conseguir a sua posse, permanecendo integrado e explorado ao e pelo sistema produtivo capitalista (Santos Bezerra; Santos, 2017, p. 27-28).

Embora verifiquemos a presença da multiplicidade presente no campo, concordamos como Cassin, Vale (2011) “devemos procurar entendê-la em sua singularidade e em sua totalidade, pois se trata de uma realidade determinada historicamente pelas relações locais, porém sempre subordinadas aos interesses gerais do capital (p.53)”. Reconhecido o caráter de subordinação das relações sociais no campo é preciso compreender que os projetos educativos desenvolvidos no campo em âmbito municipal, consciente ou inconscientemente poderão reproduzir a subordinação ao capital.

Na metodologia do projeto Seiva verificamos que se trata de uma proposta que incorpora elementos da pedagogia freiriana a partir de temas geradores, que originalmente foi utilizado para alfabetização de adultos.

Primeiramente o grupo docente se reúne de maneira coletiva fazendo o Planejamento Pedagógico Coletivo (PPC) por todas as modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Multissérie e EJA), quando é feita a escolha de um tema transversal a ser trabalhado com os alunos. Logo é escolhido um gênero textual (imagem, gravura, tirinha, paródia, parlenda, etc.) que será explorado por todas as disciplinas ocorrendo à seleção de conteúdos [...] Durante o bimestre a escola constrói conhecimentos segundo a realidade da comunidade associando-os ao currículo formal de acordo com o tema escolhido para abordagem, a partir do qual serão trabalhados: a ortografia, a gramática, a produção textual, leitura, cálculo e os conteúdos das demais disciplinas através de textos, músicas, paródias, exercícios, jogos pedagógicos, atividades práticas de pesquisa (de campo, bibliográfica, entrevistas com membros da comunidade), registro fotográfico, gincanas, exposições em painel, teatro, dança, artesanato, culinária, credos, etc. (ÓBIDOS, s. d, p. 3).

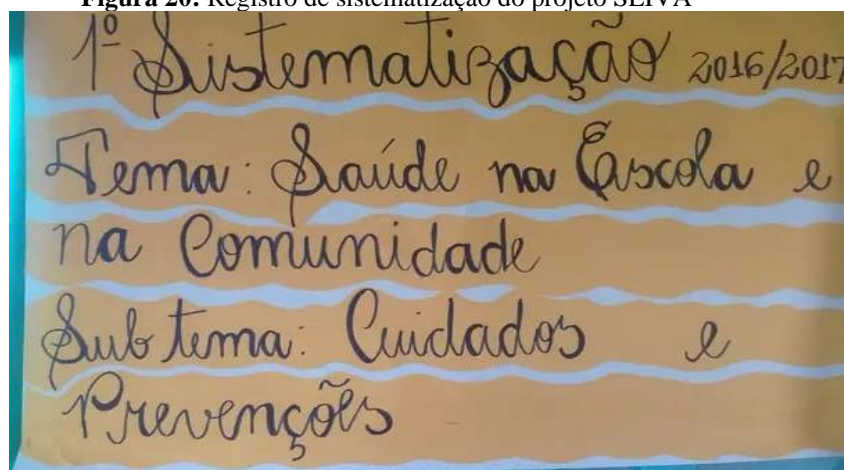
A partir do excerto acima do projeto verificamos como se dava o projeto na prática a partir das sugestões de abordagens. É notório que há um enfoque no processo de produção de

conhecimentos a partir da realidade e só a partir desse aspecto que os conteúdos formais seriam tratados. No âmbito da produção bibliográfica sobre os referenciais da educação do campo, Bezerra Neto e Santos Bezerra (2011) destacam o ecletismo pedagógico presente nas propostas sobre o tema

A produção bibliográfica amplamente divulgada pelos componentes do Movimento deixa transparecer que os pressupostos teóricos estão assentados em concepções advindas do idealismo, impulsionados por um ecletismo pedagógico que pode ser constatado na maioria de seus projetos de educação. Essa postura de cunho idealista de viés fenomênico tem influenciado na interpretação da realidade brasileira e do mundo, tornando a análise superficial. Destacamos dois aspectos fundamentais para contextualizar as implicações deste tipo de análise: a concepção de educação do campo e o entendimento quanto ao desenvolvimento da agricultura.

Do ponto de vista da educação, tanto a organização escolar quanto as propostas pedagógicas se enquadram nos perfis de tais correntes filosóficas, aproximando a educação do campo dos pressupostos da pós-modernidade. Nesse sentido, estão ligadas a propostas de educação que supervalorizam a prática e o cotidiano, derivadas da concepção de que é pela cultura que se formam os indivíduos (Bezerra Neto; Santos Bezerra, 2011, p. 106).

Figura 20: Registro de sistematização do projeto SEIVA



Fonte: Acervo do facebook da escola, 2016

Na figura 20 acima verificamos o registro de uma das sistematizações realizadas no âmbito do projeto SEIVA na escola Prof^a Perpétua Figueira realizada em 2016/2017. Durante a sistematização eram apresentados os resultados das atividades realizadas na escola a partir do tema escolhido. Para Ferreira e Ximenes-Rocha (2020) a formulação, organização e implementação do Projeto SEIVA no município teve referências do Programa Escola Ativa do governo federal. Tal afirmação está contida no documento que orienta o projeto SEIVA.

A elaboração do Projeto SEIVA foi um desafio diante da situação em que se encontravam educadores e educandos das escolas de várzea. Quando escrito e apresentado parecia que seria impossível aplicá-lo. Porém, quando estudado seu desenvolvimento (utilizando as sistematizações e o PPC) e aproveitado as orientações que havia recebido nas Formações do Programa Escola Ativa, fora

pensado: É possível, sim, trabalhar com turmas multisseriadas e de forma interdisciplinar (ÓBIDOS, s.d, p. 05).

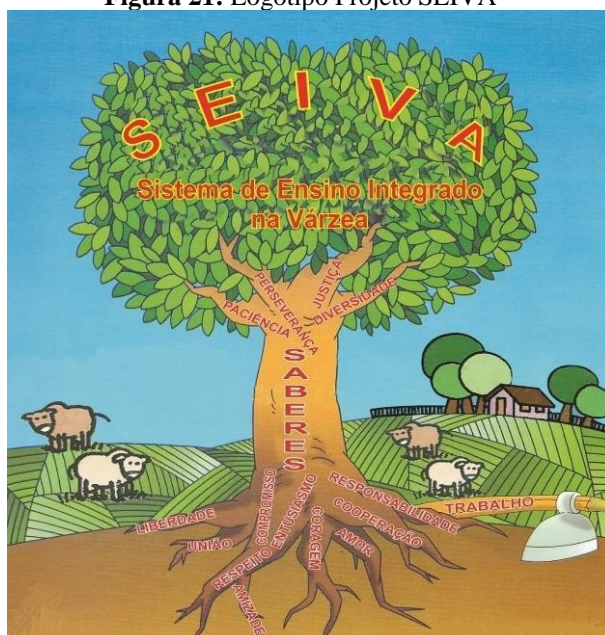
O Programa Escola Ativa – PEA de acordo com Santos Bezerra, Bezerra Neto e Lima (2011) embora se apresentasse como novidade no Brasil, já existia desde longa data no atendimento das populações rurais fora do país, tendo sido importado de um programa desenvolvido inicialmente na Colômbia em 1975, momento em que toda a América Latina estava imersa em ditaduras.

O PEA é um programa voltado para o trabalho com classes multisseriadas do campo e se coloca como um novo paradigma educacional, tendo como objetivo aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, diminuir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do Ensino Fundamental, ou seja, de 1º a 4ª série (Santos Bezerra; Bezerra Neto; Lima, 2011, p. 30).

No município de Óbidos o projeto SEIVA iniciou em 2011 em 08 escolas de várzea, que compunha 2 polos, “sendo 03 do Polo São Raimundo (Cassilda Helena Rodrigues, Aristides de Aquino Vieira e Samuel de Aguiar Monte) e 05 do Polo Ipaupixuna (Perpetua Figueira, Dom Pedro I, Vila Poranga, Maria Zíbia de Andrade Vieira e João Rodrigues dos Santos) (ÓBIDOS, p. 6). Somente a partir de 2012 que o projeto foi incorporado às 33 escolas de várzea do município. Na avaliação do projeto os relatores descrevem que “o Projeto apresenta falhas e para conseguir lidar com a realidade que encontramos nas escolas e comunidades de várzea é necessário compreender e respeitar a vida do/no Campo” (idem).

O projeto não descreve de maneira clara e objetiva quais eram as dificuldades que tiveram que lidar na realidade das escolas e ao mesmo tempo relaciona essa questão ao respeito à vida do/no campo.

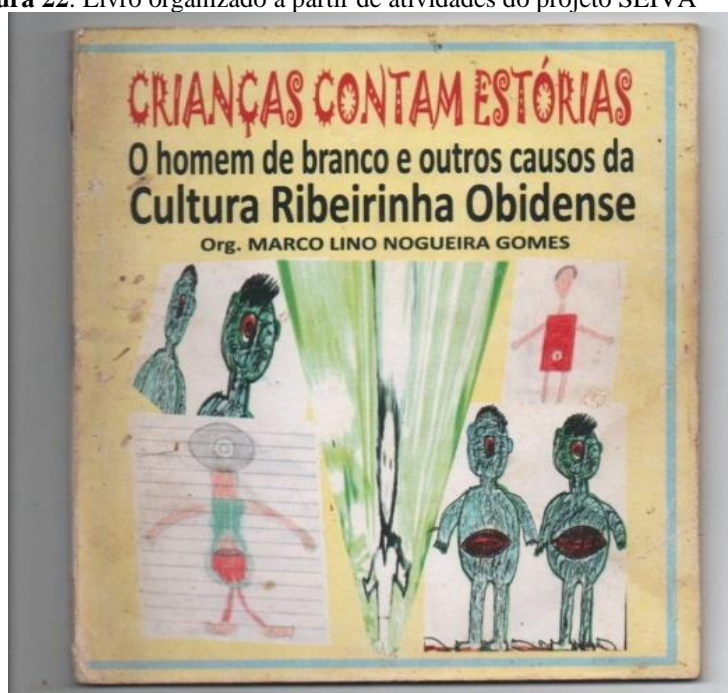
Figura 21: Logotipo Projeto SEIVA



Fonte: SEMED, 2022.

Na figura 21 apresentamos a logo do projeto SEIVA, podemos inferir que a imagem representa elementos que os idealizadores da proposta compreendem que a educação nas escolas de várzea deve estar alicerçada, isto é, com as relações presentes no ambiente da várzea, da comunidade. Apesar das críticas que possam ser feitas ao projeto, especialmente pelas vinculações históricas e ideológicas que estão por trás de sua formulação, verificamos ações desenvolvidas nas escolas que se materializaram em ações significativas para a produção do conhecimento e da relação dos conhecimentos formais às vivências dos alunos. Exemplo disso, foi a elaboração de um livro organizado por um professor da EMEIF Profª Perpétua Figueira a partir de produção textuais desenvolvida por alunos.

Figura 22: Livro organizado a partir de atividades do projeto SEIVA



Fonte: Arquivo Pessoal de Josilene Nogueira

Ademais a iniciativa de organização do livro a partir do projeto SEIVA demonstra como a escola pode articular-se com a cultura popular, sem com isso desconsiderar sua função social de socialização dos saberes historicamente produzidos pela humanidade conforme destaca Saviani (2013) a partir de sua definição do ato educativo a partir da Pedagogia Histórico-crítica.

4.2 Um desafio para além do regime das águas

Não podemos deixar de falar a partir do recorte da pesquisa sobre como se deu a educação nas áreas rurais na pandemia, sobretudo, na várzea. Trata-se da COVID-19, que em 11 de março de 2020 foi classificada pela OMS - Organização Mundial de Saúde como

pandemia, isto é, uma doença amplamente disseminada sobre vários continentes, deixando de ter caráter endêmico (local).

No Projeto Político Pedagógico - PPP da escola Prof^a Maria Zíbia de Andrade Vieira, escola que integra o polo Ipaupixuna sobre o qual essa pesquisa debruça-se, verificamos apenas uma breve menção sobre o período:

Em 2020 com o surgimento do vírus da covid -19 as aulas foram totalmente suspensas, sendo assim os alunos tiveram que se ausentar da escola e passar a estudar em casa com a ajuda de seus responsáveis. As atividades se deram por meio de atividades pedagógicas não presenciais, amparado pelo parecer CNE/CP nº 5/2020, parecer CNE/CP nº 11/2020 e parecer CNE/CP nº 15/2020. Retornando a sua normalidade no ano de 2022 (ÓBIDOS, 2023).

Apesar de descrever brevemente como se deu a educação na pandemia, o PPP não registra as dificuldades enfrentadas nesse momento de crise sanitária, mas, sabe-se que certamente esse processo não se deu de maneira positiva nem no ambiente urbano, quiçá nas áreas de várzeas da Amazônia que carregam problemas históricos relacionados à falta de energia elétrica, ausências de tecnologias educacionais, especialmente, no caso amazônico no qual a ausência de energia elétrica é um empecilho para a implantação de tecnologias principalmente na escola.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 citado no PPP trata do ajuste do calendário escolar e a consideração de atividades não presenciais para atender ao requisito de carga horária anual mínima, devido à pandemia da COVID-19:

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19 (BRASIL, 2020).

A medida não permitiu que as escolas de imediato estivessem prontas para organizar suas atividades a partir do modelo de ensino remoto emergencial. Pelo contrário, a pandemia colocou novas lentes sobre velhos problemas educacionais, uma vez que nem as escolas, nem os professores e nem os alunos estavam preparados para se adequar a essa realidade. Primeiro por encontrarmos escolas que não tinham equipamentos necessários para uso de tecnologias educacionais, segundo que para a comunidade escolar, de modo geral os mais pobres, maioria no país e na escola pública, a democratização do uso das tecnologias não é uma realidade.

Além de todas estas dificuldades enfrentadas pelos professores, a partir de 2020 tivemos que passar a conviver com a pandemia de corona vírus, COVID19, dificultando ainda mais o trabalho dos professores, sobretudo devido ao fato de que além dos professores não estarem preparados para o trabalho no modo remoto, o estado e os municípios também não estavam preparados para apoiar este tipo de trabalho (Bezerra Neto, 2023, p. 319).

Conforme a citação anterior, os estados e municípios não estavam aptos para apoiar o trabalho remoto e os preços inflacionados dos computadores e notebooks durante a pandemia tornavam tudo ainda mais inacessível, tanto para professores quanto para alunos. Situações inflamadas pela pandemia, na qual a população tinha que escolher entre não morrer contaminada por COVID -19, ou de fome, enfim, sobreviver. Sobre o preço dos notebooks verificamos que:

[...] um desktop custava, em média, R\$2.150, e um notebook R\$2.670 em abril do ano passado. Um ano depois, o preço médio do desktop ficou em R\$3.607,08 e do notebook em R\$4.342,45, altas de 67,8% e 62,6%, respectivamente. Já em relação aos três primeiros anos de 2020, a alta foi de 46,7% para desktops e de 38,2% para notebooks (ITFÓRUM, 2020).³⁸

Percebemos que as mudanças em âmbito federal, que dizem respeito à implantação do ensino remoto emergencial não vieram acompanhadas de condições adequadas, isto é, investimentos, subsídios para que a comunidade escolar pudesse se adequar. Isso, porque, no Brasil, enfrentávamos várias pandemias, uma causada pelo vírus SARS-CoV-2 e outra do negacionismo científico, do descaso, da maldade, da incompetência encabeçado pelo governo federal na pessoa do inominável Jair Bolsonaro, que deu aulas de como não se comportar em um contexto de crise sanitária, além do descaso com a vida das pessoas e da educação brasileira.

As atitudes de ataque à educação começaram bem antes da pandemia e eram acompanhadas de afrontas, ora nos discursos, mas especialmente em decisões que afetaram a população brasileira como um todo, mas, sobremaneira às populações mais vulneráveis.

O presidente Jair Bolsonaro vetou integralmente o projeto de lei da Câmara dos Deputados que previa ajuda financeira de R\$ 3,5 bilhões da União para estados, Distrito Federal e municípios garantirem acesso à internet para alunos e professores das redes públicas de ensino em decorrência da pandemia (Agência Câmara de Notícias, 2021).³⁹

A proposta acima beneficiaria aqueles alunos oriundos de famílias inscritas no Cadastro único do governo federal que é voltado para os programas sociais que atendem famílias em situação de vulnerabilidade social. Tais medidas atrapalharam as iniciativas de ensino por meios remotos.

Não podemos perder de vista que o trabalho remoto emergencial foi inviabilizado na forma como foi projetado, nas escolas do campo, sobretudo, na várzea:

38 <https://itforum.com.br/noticias/pandemia-e-aumento-de-precos-derrubam-venda-de-computadores-e-notebooks-no-segundo-semester/>

39 <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-d>

Para ter uma ideia, muitas instituições, principalmente, na região oeste do Pará, não possuem acesso à internet na própria escola, quanto mais recursos tecnológicos para utilização em massa. Tudo isso, sem esquecer-se da realidade de instituições ribeirinhas e/ou do campo, situadas em contextos logísticos deficitários (Colares; Colares; Soares; 2021, P. 91)

O estudo empírico de Colares, Colares e Soares (2021) aponta as questões latentes sobre o trabalho pedagógico em contexto pandêmico no oeste paraense:

Quanto às ações desenvolvidas na pandemia, em algumas instituições os estudantes receberam auxílio de alimentação escolar e atividades impressas, formas encontradas para minimizar as desigualdades reveladas. Em linhas gerais, não se viu muitos investimentos, por parte dos governos, no campo educacional, funcionando apenas como alternativas para demonstrar que algo está sendo feito (idem, p. 91).

Algumas ações paliativas foram realizadas como forma de atenuar os efeitos da pandemia como “a destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes” (BRASIL, 2020). No município de Óbidos foram organizados pequenos kits advindos da merenda escolar para cada aluno, uma vez que as aulas presenciais estavam suspensas.

Nas escolas de várzea, sobretudo no polo Ipaupixuna, não foi possível adequar-se ao ensino remoto, visto que as comunidades não possuem energia elétrica, tão pouco equipamentos. As escolas possuem sistema fotovoltaico, que é insuficiente, um limitador para que tenham energia suficiente para usar plenamente. O Projeto Político Pedagógico da EMEIF Maria Zíbia de Andrade Vieira destaca como um dos pontos negativos da escola “a falta de manutenção do sistema fotovoltaico por parte da SEMED (ÓBIDOS, 2023)”.

Diante da inviabilidade de utilização de meios tecnológicos para acesso às aulas, as decisões em âmbito municipal para que os alunos não tivessem maiores prejuízos escolares foi a partir de cadernos de atividades impressos. Colares, Colares e Soares (2021) descrevem como se deu esse processo no oeste paraense:

No curso da pandemia e diante da decisão de continuidade das aulas, discutiram-se, a partir de reuniões com gestores, docentes e equipe pedagógica (coordenadores pedagógicos), possibilidades metodológicas viáveis a garantia do processo ensino - aprendizagem, optando nas instituições pela: entrega, aos estudantes, de atividades impressas (apostilas), com conteúdos dos livros didáticos; distribuição de chips de dados móveis para acesso a internet (ação visível apenas na rede estadual) e; criação de grupos no Whtasapp. Além disso, tem - se visibilizado na rede estadual a realização de aulas pela TV, direcionadas os alunos concluintes do 3º Ano do Ensino Médio, alternativa encontrada para possibilitar uma condição menos desigual na realização do Enem (p. 93).

No âmbito das escolas estaduais paraenses, percebemos algumas ações mais efetivas ao longo da pandemia que tiveram como objetivo os enfrentamentos ao contexto pandêmico, como distribuição de kit de higiene com álcool em gel e máscaras, ticket de alimentação para alunos no valor de R\$ 80,00 e chips telefônicos com 20 gigas para uso de internet.

Conforme informado no PPP da EMEIF Prof^a Maria Zíbia Andrade Vieira “as atividades se deram por meio de atividades pedagógicas não presenciais, amparadas pelo parecer CNE/CP nº 5/2020, parecer CNE/CP nº 11/2020 e parecer CNE/CP nº 15/2020. Retornando a sua normalidade no ano de 2022 (PPP, 2023)”. Os cadernos de atividades eram organizados pelos professores de diferentes disciplinas e, recebido pelos pais dos alunos, que deveriam entregá-los com até 15 dias.

Essas questões colocam-nos diante da necessidade de indagar sobre “quais são as condições de estudo para os aprendizes em situação de vulnerabilidade social” (Buchweitz, 2021, p. 17). As alternativas de trabalho pedagógico, por meios não presenciais realizados na pandemia levantam questões sobre aspectos ligados às condições materiais de inserção dos estudantes e quanto a qualidade do ensino ofertado:

Refletir as condições dos estudantes para a inserção no novo modelo de ensino, por meio das tecnologias educacionais, tem constituído amplo debate no que tange a garantia e qualidade da aprendizagem, no cumprimento do calendário escolar e da nova rotina para acompanhamento das atividades direto do ambiente familiar (Colares; Colares Soares; 2021, p. 87).

As questões citadas por Colares, Colares e Soares (2021) nos apontam para a relação ensino-aprendizagem, ora tidos como sinônimos ou interligados, uma vez que os dois fenômenos possuem íntima relação, pois ambos integram o fenômeno educativo. Saviani (2013) ao elucidar a diferença sobre o trabalho material e não material, situa a educação no âmbito do segundo:

se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno” (Saviani, 2013, p.12).

A definição de Saviani (2013) traz contribuições para entendermos o processo educativo na pandemia. Desse modo, se a aula pressupõe a presença física ou virtual do professor e aluno, e que esta interação tem a ver com o ensino, o resultado dessa relação se ocorre efetivamente, conduz ao processo de aprendizagem. Assim, como aferir o que os alunos aprendiam (aprendizagem) sem o contato com professor-aluno? De todo modo, alunos, professores e

gestores ficaram imersos num rio de incertezas, não sendo possível mensurar o quê, e se, os alunos aprendiam.

Essas foram questões que já eram apresentadas no parecer CNE/CP nº 5/2020 a partir de inúmeros questionamentos tais como:

Como reorganizar os calendários escolares, considerando as condições particulares de cada rede, escola, professores, estudantes e suas famílias? Dentre os desafios a serem enfrentados, destacam-se:

- [...] Como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação?
- Como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas? (BRASIL, 2020)

Muitos elementos problematizados no parecer adquiriram contornos emblemáticos na realidade material das escolas públicas, especialmente pelas dificuldades de se ter uma interação mais efetiva entre professores e alunos. No ambiente urbano, mesmo com as dificuldades inerentes ao contexto pandêmico, com limitações das possibilidades para diversificação das atividades, ter pelo menos um celular com acesso à internet já se constituía como uma esperança de que o aluno não estaria completamente excluído das adaptações de ensino. Ao passo que na várzea, por exemplo, o sinal de internet é muito precário, os celulares dão sinais em locais específicos, assistir um vídeo aula sobre determinado assunto na internet é praticamente impossível, pois a fragilidade da conexão não permite carregar os vídeos.

Nesse aspecto, é significativo lembrar que em muitas áreas rurais as populações sequer tem acesso à internet, pois, como o oferecimento do serviço é feito pela iniciativa privada e as áreas rurais são pouco populosas, não há interesse por parte das operadoras na instalação de antenas, dado os custos das mesmas. Nesse caso, em muitos municípios de pequeno porte, as populações ainda são obrigadas a utilizarem a tecnologia 2G, quando as tem, pois muitas áreas nem esta tecnologia possui (Bezerra Neto, 2023, p. 319).

Essa realidade se expressa nas comunidades onde se localizam as escolas, verifica-se que a internet via satélite se apresenta como uma opção para o uso nessas localidades, mas os custos para manter este tipo de serviço ainda se tornam muito caros, especialmente do ponto de vista de uso individual. É salutar notar que são necessárias políticas públicas efetivas para inclusão digital nessas localidades, mas que comece com a oferta de energia elétrica nas comunidades de várzea.

Para Barberia, Cantarelli e Schmalz (2021) em estudo sobre avaliação de programas de educação pública remota, revela relação entre as desigualdades regionais preexistentes com o desempenho em estados e municípios durante a pandemia de COVID-19. Para os autores:

Esses resultados mostram que, além do aumento da desigualdade esperado da falta de preocupação com acesso, desigualdades regionais também são consideravelmente agravadas por programas desiguais sendo adotados por estados ricos e pobres e estados que já performavam bem em exames nacionais e aqueles que não o fizeram. Planos foram fracos ou negligentes em prover acessos para alunos vulneráveis, o que impacta a capacidade dos planos de aumentar a porcentagem de estudantes participando das aulas à distância. Sem aumentar o acesso, melhores planos só fornecem educação para aqueles já cobertos

Logo, podemos inferir que os estados e municípios que pouco investem na área tecnológica também pouco avançaram em alternativas durante a pandemia. Isso corrobora os resultados de Lopes e Santos (2021), em pesquisa de conclusão de curso que analisou a educação na pandemia a partir dos desafios enfrentados por professores que ministravam a disciplina de ciências durante aulas remotas no município de Tomé-Açu-PA. O estudo revela que:

no município de Tomé-Açu, a principal estratégia de ensino utilizada pelos professores durante a pandemia consistiram em materiais impressos entregues aos alunos para estudo em casa, dentre os quais se destaca o uso de apostilas (30%), livros didáticos (24%) e sugestão de leitura de livros, revistas e outros impressos (11%); os três recursos impressos somam mais da metade (65%) das estratégias utilizadas pelos professores, enquanto que o uso de recursos envolvendo tecnologias (sugestões de pesquisa na internet e uso de plataformas digitais) representam apenas 27% (Lopes; Santos, 2021, p 37).

Os dados de Lopes e Santos (2021) não são generalizantes, mas servem para mostrar que mais da metade (65%) das estratégias utilizadas pelos professores situam-se em atividades de cunho impresso. Essa realidade, de acordo com Barberia, Cantarelli e Schmalz (2021) está diretamente ligada a poucos investimentos “em dispositivos ou subsídios para internet” (p. 29).

Tal realidade refletiu na condução das atividades nas escolas de várzea, nas quais as fragilidades expressaram-se também nos cadernos de atividades impressos fornecidos pelas escolas, que eram bastante resumidos, reflexo das dificuldades financeiras enfrentadas nas instituições. No oeste paraense (região da qual Óbidos faz parte) fica evidenciado no estudo de Colares, Colares e Soares (2021) que as medidas de escolha pelas atividades impressas se deram a partir de

[...] um levantamento se todos teriam condições de acompanhar as aulas, foi que constatamos que não, restando a alternativa de imprimir questões selecionadas, deixando as tecnologias apenas para troca de informações e dúvidas” (GD 5, 2020). Todavia, apesar de reconhecimento dos esforços na organização “democrática” do ensino, não podemos abandonar o fato de que tais ações não correspondem a aulas, diante de um enfraquecimento do processo ensino-aprendizagem do estudante em formação (Colares; Colares; Soares, 2021, p. 94).

No caso das escolas rurais, e também urbanas, mas, sobretudo, nas rurais, essa medida assumida como única possibilidade teve seus desdobramentos que evidenciaram muitas dificuldades, especialmente porque pais e alunos ficaram responsáveis pela compreensão dos temas e resolução das atividades. Tal realidade é comum por termos pais de alunos, ou mesmo familiares que estudaram somente as séries iniciais do ensino fundamental, e à medida que avançam os anos finais os conteúdos vão ficando mais complexos, dificultando que ajudem os alunos com as atividades em casa. O suporte que os alunos tinham para tirar dúvidas era através do aplicativo de mensagens WhatsApp.

Nessa perspectiva, Colares, Colares e Soares (2021) identificam as dificuldades enfrentadas no ensino remoto na visão dos gestores, os desafios na rotina das famílias e a relação com os pais x escola/professores no curso do ano letivo em contexto pandêmico:

Com a pandemia, a nova rotina noturna das famílias é auxiliar os alunos na resolução de extensas questões, registrando -se que “*ao chegarem do trabalho, os pais vão ajudar os filhos nas atividades e, inaptos aos conteúdos, começam a ligar e /ou mandar mensagens, uma situação desconfortável, já que sou mãe e tenho um ambiente familiar para cuidar também* (GD 1, 2020)” (Colares; Colares; Soares, 2021, p. 94).

Percebemos que essa metodologia utilizada colocou os alunos e seus pais como responsáveis pela sua formação, pois não havia possibilidade de contato mais próximo com os professores, uma vez que uma das formas de evitar se contaminar pelo vírus era a adoção de medidas de isolamento social. Sendo assim, se surgiam dúvidas nem sempre o horário que os pais poderiam ajudar os filhos coincidia com o horário de trabalho dos professores. Além disso, o excerto acima escancara a baixa escolaridade presente nas famílias e retrata a realidade daqueles que mesmo em meio à pandemia precisavam trabalhar, só podendo dar atenção às atividades das crianças no horário noturno.

Toda essa situação também gerou sobrecarga de trabalho para os professores, que tiveram que se desdobrar para produzir os materiais, atender alunos fora do horário de sua carga horária e ainda dividir o seu tempo com as atividades domésticas:

Num contexto controverso entre o que se pretende trabalhar nas escolas e o que realmente se pode trabalhar, tem-se o professor quase como um malabarista, no sentido de encontrar alternativas para aproximar o tanto que há de possibilidades e recursos para mediar o conhecimento com a quantidade de recursos disponíveis em suas escolas (Buchweitz, 2021, p. 08).

Apesar dos desafios, da superexploração na vivência do professor, o trabalho pedagógico realizado durante a pandemia não foi levado em conta para contagem dos benefícios trabalhistas dos professores de escolas públicas, isso porque através da “Lei Complementar

191/22[...], a matéria sancionada pelo presidente Jair Bolsonaro determina que o tempo de trabalho dos professores entre março de 2020 e dezembro de 2021 não seja contabilizado para buscar direitos como licença-prêmio, anuênios, quinquênios, entre outros”(SINTERN, 2022)⁴⁰. No momento que mais os professores trabalharam foi lhes roubado o direito sobre o tempo de trabalho. Para Bezerra Neto (2023):

Roubar do trabalhador da educação os direitos sobre um tempo de serviço em que ele dedicou muito mais horas de trabalho do que aquelas pelas quais foi contratado e recebeu seu salário, não apenas é cruel e desumano, mas a prova de que a educação, para o grupo que assumiu o poder no país a partir do golpe de 2016 se tornou algo a ser combatido, como se um povo educado se transformasse em inimigo daqueles que pensam apenas em como explorar cada vez mais a classe trabalhadora, classe esta que sempre foi expropriada pela burguesia Nacional e internacional (Bezerra Neto, 2023, p. 320).

Além das perdas enfrentadas no âmbito da carreira dos professores, no contexto municipal houve a decisão de mudanças no calendário de várzea, modelo garantido por lei e justificado pelas alterações socioespaciais anuais no período da enchente. Trata-se de um calendário unificado para a várzea e terra-firme instituído por meio da Resolução nº 005 de 18 de janeiro de 2022 expedidas pelo Conselho Municipal de Educação - CME do município de Óbidos.

A mudança de calendário fere o disposto sobre o calendário escolar na LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que diferente da lei 5692/1971 conferiu também a respectiva diferenciação baseada nas mudanças climáticas, conforme se lê “§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, **inclusive climáticas** e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996)”. O parecer do CNE- Conselho Nacional de Educação nº 05/1997 que se caracteriza como parecer interpretativo da LDB de 1996, destaca:

Sobre calendários escolares, é mantido o que já se permitia na lei anterior. Em outras palavras, é admitido o planejamento das atividades letivas em períodos que independem do ano civil, recomendado, sempre que possível, o atendimento das conveniências de ordem climática, econômica ou outras que justifiquem a medida, sem redução da carga de 800 horas anuais. Este dispositivo deverá beneficiar, de modo especial, o ensino ministrado na zona rural (BRASIL, 1997, p. 2).

40 <http://sintern.org.br/lei-sancionada-por-bolsonaro-rouba-18-meses-de-tempo-de-servico-dos-professores-da-rede-publica/#:~:text=Lei%20sancionada%20por%20Bolsonaro%20rouba,dos%20professores%20da%20rede%20p%C3%BAblica&text=J%C3%A1%20est%C3%A1%20em%20vigor%20a,rede%20p%C3%BAblica%20durante%20a%20pandemia.>

Essas diretrizes justificam a adoção do calendário diferenciado nas escolas de várzea do município de Óbidos. Sendo assim, as aulas obedeciam, no passado, ao ciclo enchente-vazante ligadas às cheias do rio⁴¹.

A Resolução nº 005/2022 do CME não aponta os motivos que justifiquem a necessidade de alteração do calendário ano letivo da várzea, apenas aprova a mudança, igualando-o ao da terra firme. Nessa nova organização, os professores passariam a ter férias complementares/2021 em fevereiro, com início das aulas em 07 de março de 2022, as férias escolares foram previstas para o mês de abril, com retomada para a continuação do ano letivo de 02 de maio até 30 de dezembro de 2022.

Embora o calendário já fosse organizado para o decurso do ano 2022, não foi implementado nas escolas de várzea do polo naquele ano, somente a partir de 2023. De início, imaginávamos que a alteração viesse acompanhada de propostas para contornar os efeitos da enchente, como elevação do assoalho das escolas para que não pudesse ser recoberto pelas águas.

Verificou-se na verdade que o novo calendário não trouxe quaisquer benefícios para as escolas, uma vez que com a enchente as escolas tiveram que suspender suas atividades por dois meses, cujos dias letivos perdidos não foram repostos. Após esse período houve a elaboração de atividades extraclasse, aulas durante alguns feriados, mas podemos inferir que tais medidas não se mostram efetivas para recuperar o tempo perdido durante a suspensão das aulas.

4.3 A EMEIF Dom Pedro I

A EMEIF Dom Pedro I é uma escola que fica localizada na comunidade Vila Barbosa, na região de várzea do município de Óbidos. A escola é de estatura pequena. Possui 2 salas de aulas, uma secretaria, cozinha e 2 banheiros.

41 É importante destacar que apesar de sua importância para resguardar os estudantes das intempéries causadas pela enchente, os alunos que concluíram os anos finais, ou que ainda estão em processo formativo no ensino fundamental, por exemplo, e que por alguma razão precisam mudar para as cidades, enfrentam dificuldades para serem aceitos no ano letivo no ambiente urbano, visto que os calendários não coincidem. Isso porque, quando finalizam o calendário da várzea, o ano letivo das escolas urbanas já está avançado. Por essa razão, acabam muitas vezes tendo que repetir o ano, ou a escola de várzea “acelera” as atividades avaliativas para o aluno não ser “prejudicado”.

Figura 23: Fotografia da EMEIF Dom Pedro I

Fonte: Arquivo pessoal de Isabely Magno, 2023.

De acordo com o catálogo de escolas do MEC, o porte da instituição é de até 50 matrículas de escolarização, considerado de menor porte em uma escala que vai de 50 a 1000 matrículas. Na instituição são oferecidas as etapas e modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Na tabela 4 inserida a seguir verificamos as matrículas por etapa e modalidade na EMEIF Dom Pedro I no período de 2010 a 2022

Tabela 4: Matrículas por etapa e modalidades na escola Dom Pedro I (2010-2022)

Ano	Etapas e modalidades					Total de alunos
	Pré – Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	EJA	Ed. Especial	
2010	11	32	-	22	-	65
2011	15	40	-	8	-	63
2012	10	33	-	-	-	43
2013	8	33	8	7	-	56
2014	7	30	16	-	-	53
2015	9	25	13	-	-	47
2016	9	27	15	14	-	65
2017	13	25	14	-	-	52
2018	12	28	-	-	-	40
2019	10	31	-	-	1	41
2020	-	28	1	-	1	30
2021	8	22	-	-	1	31
2022	10	19	-	7	2	38

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados do QEdU, 2023.

A tabela mostra a distribuição de alunos por etapa da Educação Básica no recorte pesquisado. Entre os anos de 2010 e 2012 a escola não ofertou vagas para os anos finais do ensino fundamental, somente a partir de 2013 a 2017 que houve oferta. A partir de 2018 a

2022 a escola não ofertou mais vagas para os anos finais do ensino fundamental, podemos inferir que os alunos aptos a cursar os anos finais passaram a frequentar a EMEIF Profª Perpétua Figueira, transportados a partir de transporte escolar.

A escola durante o período de 2010-2022 ofertou turmas de Pré-escola em praticamente todos os anos, exceto no ano de 2020 (ano de início da pandemia). Conforme mencionado acima, a escola pouco ofertou vagas para os anos finais do ensino fundamental, no entanto, teve a oferta de educação de jovens e adultos – EJA, como por exemplo, em 2010 com o número de 22 matrículas, perfazendo o percentual de 33,84% das matrículas da escola para aquele ano. A oferta de EJA se repete por pelo menos cinco anos do recorte pesquisado (2010, 2011, 2013, 2016 e 2022).

Embora seja interessante verificar que a oferta da EJA é animadora, no sentido de indicar que pessoas que não puderam por alguma razão concluir o ensino fundamental na idade própria estão buscando formação, não podemos desconsiderar que tal realidade reflete problemas históricos presentes na região amazônica, que está ligado, sobretudo, à negação da escola nas áreas rurais ou a não extensão do ensino fundamental para além das séries iniciais.

De acordo com Cruz e Portella (2021) em relatório de pesquisa que realiza um diagnóstico sobre a Educação na Amazônia Legal, denunciam que o contexto amazônico é marcado por baixas taxas de escolarização ao longo de todo o percurso educacional. O estudo confirma a ideia de que a procura pela EJA é reflexo da não conclusão do ensino fundamental na idade correta

Embora uma escolarização mais alta na EJA indique que uma parcela maior da população tem interesse em qualificar-se para o mercado de trabalho, ela reflete uma população que não completou a educação básica na idade correta. Isto é corroborado pelo fato de que 66% dos alunos matriculados nessa modalidade cursam EJA do ensino fundamental [...] O quadro é reflexo de uma série de obstáculos, que incluem o número reduzido de vagas em escolas na zona rural, as altas taxas de analfabetismo e reprovação, e a desilusão do jovem em relação ao mercado de trabalho (Cruz; Portella, 2021, s.p).

A tabela na próxima página apresenta-se a taxa de rendimento escolar para os anos iniciais na E.M.E.I. F Dom Pedro I no período de 2010 a 2020. A taxa de rendimento corresponde à soma do número de alunos matriculados em escolas públicas brasileiras que ao final do ano letivo podem ter sido aprovados, reprovados ou ter abandonado a escola.

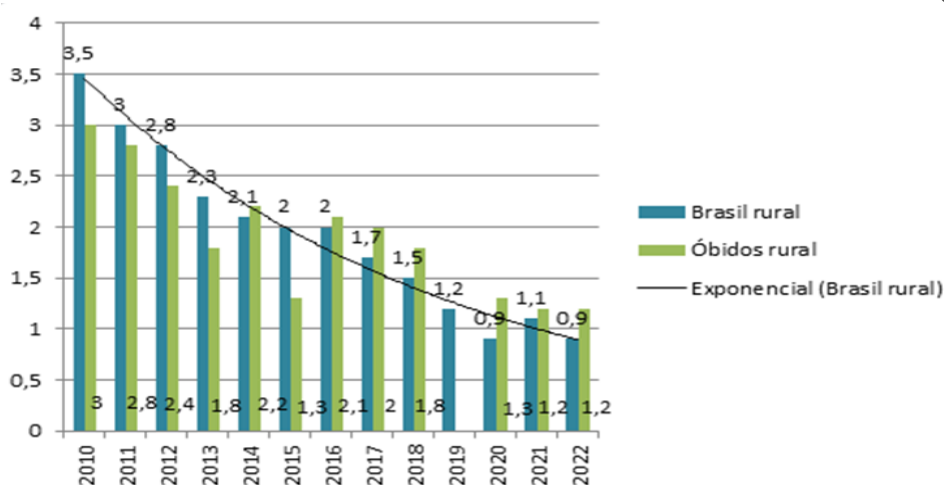
Tabela 5: Taxas de rendimento escolar anos iniciais na escola Dom Pedro I (2010-2020)

Anos iniciais			
Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
2010	12,5%	0,0%	87,5%
2011	12,5%	7,5%	80,0%
2012	12,1%	0,0%	87,9%
2013	9,1%	12,1%	78,8%
2014	13,3%	10,0%	76,6%
2015	0,0%	4,0%	96,0%
2016	0,0%	0,0%	100%
2017	0,0%	0,0%	100%
2018	14,3%	0,0%	85,7%
2019	10,3%	4,3%	85,4%
2020	0,0%	0,0%	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do qEdu, 2023

As taxas de rendimento escolar na E.M.E.I. F. Dom Pedro I apresentadas na tabela acima demonstram percentuais de reprovações nos anos iniciais, nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2018 e 2019. Outro dado que chama a atenção são as taxas de abandono já nos anos iniciais como descrito a seguir: 2011 foram três alunos (7,5%); 2013 quatro alunos (12,1%); 2014 três alunos (10,0%); 2015 um aluno (4,0%) e 2019 um aluno (4,3%).

De acordo com o Observatório da Criança e do Adolescente, as taxas de abandono nas séries iniciais do município de Óbidos se comparado com a média de dados do Brasil segundo a localização rural verificamos que ao longo da série histórica 2010-2022 as taxas de abandono em âmbito municipal sofreram oscilações em relação à média nacional.

Figura 24: Taxas de abandono escolar nas séries iniciais em áreas rurais no Brasil e em Óbidos (2010-2022)

Fonte: Adaptado pela autora a partir de dados sintetizados pelo Observatório da Criança e do Adolescente ⁴²

⁴² <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-fundamental/899-taxa-de-abandono-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-segundo-localizacao-urbana-e-rural?filters=1,1423;267,1423>

Percebe-se pelo gráfico contido na figura 24, que de 2010 a 2013 o município de Óbidos seguia a tendência nacional de queda nas taxas de abandono nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, a partir de 2016 - 2022 o índice passa a ser superior à média nacional, sobretudo, a partir de 2020 a 2022. Neste último, podemos inferir que tais dados sofrem impacto pela crise sanitária da COVID-19, uma vez que os dados para o nível nacional também obtiveram aumento em 2021.

Com relação aos dados referentes ao rendimento escolar nos anos finais na E.M.E.I. F Dom Pedro I no recorte da pesquisa a tabela a seguir sintetiza os percentuais do período.

Tabela 6: Taxas de rendimento escolar nos anos finais na escola Dom Pedro I (2010-2022)

Anos finais			
Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
2013	0,0%	12,5%	87,5%
2014	6,3%	12,5%	81,2%
2015	7,7%	23,1%	69,2%
2016	0,0%	0,0%	100%
2017	0,0%	0,0%	100%
2020	100%	0,0%	0,0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do qEdu, 2023

Na E.M.E.I. F. Dom Pedro I, tendo em vista que não foram ofertadas turmas para os anos finais do ensino fundamental em todos os anos ao longo do recorte da pesquisa, a tabela 6 sintetiza os percentuais apenas nos anos que foram ofertados. Pela tabela verificamos que os anos de 2013, 2014 e 2015 apresentam dados de abandono escolar com um (12,5%), dois abandonos (12,5%) e três (23,1%) abandonos respectivamente.

Portella, Bussmann e Oliveira (2017) a partir de revisão de literatura apontam a relação entre a defasagem idade-série e o abandono escolar. A defasagem idade-série ocorre quando um aluno tem uma idade diferente da idade média dos alunos em sua série.

[...] a defasagem idade-série se relaciona de maneira positiva com o abandono, aumentando as chances de os alunos abandonarem a escola, além de indicarem um desempenho pior e mais chance de reprovações. Além desses resultados individuais, uma maior variância na idade dos estudantes relacionou-se com uma proficiência média menor. Ao analisar as características dos indivíduos, vemos que, em sua maioria, as características relacionadas com maiores probabilidades de defasagem são relacionadas com piores níveis socioeconômicos, de educação familiar/capital cultural e também com a cor negra e com o sexo masculino (2017, p. 484).

Os apontamentos feitos pelos autores, convergem ao relatório cenário da exclusão escolar no Brasil realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, no qual a exclusão e o abandono escolar “tem como origem os contextos socioeconômicos e culturais, e as desigualdades sociais se reproduzem nas escolas” e, portanto, também as “limitações e demandas

do cotidiano e também as vivências escolares são obstáculos ou motivos para que crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória deixem de estudar (Unicef, 2021, p. 51)”.

Logo, em se tratando de escolas rurais como as de várzea os obstáculos se apresentam de forma multifacetada, expressos tanto nas condições materiais quanto objetivas presentes no dia a dia das famílias que residem nesses locais.

4.4 A EMEIF Prof.^a Perpétua Figueira

A Escola Prof.^a Perpétua Figueira por ser uma escola que se localiza entre as comunidades Vila Barbosa e Ipaupixuna recebe alunos oriundos dessas duas comunidades, sendo desta última os alunos que se destinam ao ensino médio. A escola não possui quadra esportiva, especialmente pelas condições impostas pelas condições do próprio ambiente da várzea. Após a vazante o terreno fica bastante acidentado, seja por durante a enchente os entulhos, pedaços de madeira que desce o rio vão ficando encalhados, cursos de correnteza que durante a enchente provocam buracos no terreno, ou ainda, a circulação de rebanhos bovinos que também deixa a terra com muitos buracos. É levado um tempo até que o terreno fique mais uniforme. Essa é uma das características marcantes após a enchente, o terreno permanece íngreme por algum tempo.

Figura 25: Alunos no recreio, EMEIF Prof.^a Perpétua Figueira



Fonte: Acervo da escola, 2013.

A partir da figura acima podemos perceber alunos na Escola Professora Perpétua Figueira durante o recreio. Ao fundo da imagem é possível verificar uma cerca que é construída

para servir de barreira contra troncos de madeira, capim que descem o rio no período da enchente e podem também causar prejuízos ao prédio escolar.

Essas situações em que troncos de madeira chegam atingir a escola podem com facilidade danificá-la e são questões como essas que a comunidade muitas vezes reivindica melhorias, como mostra a figura abaixo.

Figura 26: Professor e lideranças comunitárias em reunião com o prefeito de Óbidos



Fonte: Acervo da escola no Facebook⁴³, 2014.

Na figura 26, lideranças comunitárias reúnem-se no ano de 2014 com o prefeito municipal para reivindicar melhorias na infraestrutura da escola, ressalta-se que nesse ano de 2014 conforme descrito a partir da figura 16, que mostra a Escola Prof^a Perpétua Figueira teve o assoalho completamente coberto pelas águas.

As questões que envolvem adequação e ampliação da estrutura física das escolas perpassam pela consideração sobre o financiamento dos Estados para a educação básica. Schneider, Frantz, Alves, (2020) destacam que

é necessário considerar a capacidade de financiamento da educação básica de cada estado da federação, a demanda por recursos financeiros para realizar a adequação da infraestrutura e estimar o impacto financeiro de um possível plano de adequação (Schneider, Frantz, Alves, 2020, p.8)

A não realização dos levantamentos das necessidades das escolas, bem como o descaso e não priorização da área educacional colabora para que tais instituições funcionem com inúmeras improvisações. O descaso do poder público faz com que haja mobilização

⁴³ Disponível em <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1516085001979449&set=pb.100007338905870.-2207520000&type=3> . Acesso em 26 de abril de 2023.

comunitária, como o caso da situação do transporte escolar. A figura 27 publicada em novembro de 2014 retrata um grupo de mães da comunidade Vila Vieira em frente à prefeitura reivindicando transporte escolar para os seus filhos.

Figura 27: Mulheres reivindicam transporte escolar em frente à prefeitura



Fonte: Acervo do facebook⁴⁴ da escola, 2014.

É possível verificar que de modo geral, as escolas representam nas comunidades o único sinal da presença do Estado e, constitui-se enquanto ponto de integração de objetivos comuns aos moradores, estes últimos ao menor sinal de ausência de condições garantidoras de acesso ao direito de acesso e permanência dos alunos tomam para si a necessidade resguardar esse direito mobilizando coletivos.

4.4.1 A condição escolar quanto a materiais e equipamentos no polo Ipaupixuna

Pensando a educação na perspectiva do direito social e, reconhecida a qualidade também como integrante desse direito, é necessário que na realidade das escolas a qualidade seja materializada em elementos que garantam condições de acesso, permanência e funcionamento das escolas, ou seja, todo um conjunto de aparatos materiais e imateriais.

Há de se fazer um adendo quanto ao termo qualidade, visto que é um termo que pode adquirir conotações diversas a partir do contexto e das intencionalidades com as quais é empregado. No contexto das políticas neoliberais, que compõem o pano de fundo das atuais políticas educacionais, a qualidade aparece como elemento fundante para aferir a eficiência de

⁴⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1516085001979449&set=pb.100007338905870.-2207520000&type=3> . Acesso em 25 de abril de 2023.

uma escola ou de uma rede de ensino. No Brasil, um exemplo marcante da utilização do termo na educação é o IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, gerado com base nos resultados de um conjunto de avaliações em larga escala, como a Provinha Brasil, que junto a outras avaliações constituem o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

As críticas direcionadas a esse modelo de avaliação se dão, sobretudo, nas possibilidades de falseá-lo, à medida que a escola decida preparar seus alunos para obter bons resultados. O resultado dessas avaliações cria um índice de qualidade que não leva em conta aspectos ligados à infraestrutura e demais desafios que a realidade escolar apresenta.

Na escola, a qualidade de infraestrutura relaciona-se com a sua função social, com vistas à expansão da cidadania. Portanto, implica na disponibilidade de espaços e recursos que respeitem a dignidade humana e potencializem experiências, vivências e interações entre os sujeitos se entre estes e os conhecimentos e os ambientes educativos (Schneider; Frantz; Alves, 2020, p. 2).

Ressaltadas as conotações do termo qualidade, concordamos com Schneider; Frantz; Alves (2020), quando inferem a qualidade como sendo a disponibilidade de elementos necessários que potencialize as experiências no ambiente escolar.

Na sociedade em contexto de exploração capitalista quando se trata da garantia dos direitos sociais, especialmente no caso do direito à educação verificamos que há uma tendência à relativização, uma vez na sociedade dividida em classes, a burguesia é favorecida, enquanto que a classe trabalhadora é expropriada de seus direitos ou ainda de condições necessárias e adequadas para a oferta da educação escolar.

Desse modo numa sociedade em que se admite conviver no mesmo espaço geográfico com profundas desigualdades, torna-se fundamental o mapeamento do território municipal e de suas diversas realidades socioeconômicas, a fim de explicitar as desigualdades para agir corretamente (Alves; Silva, 2013, p. 861).

Nesse sentido, compreendendo que um mesmo espaço pode comportar inúmeras desigualdades, organizamos nessa subseção as condições de infraestrutura presentes no polo Ipaupixuna. As categorias foram sistematizadas a partir do que é definido pelo censo escolar, sendo quatro categorias referentes à infraestrutura de uma escola, a saber: dependências; serviços; tecnologia e equipamentos.

A categoria Dependências diz respeito aos espaços físicos presentes na escola, como por exemplo, biblioteca, laboratório de informática, cozinha entre outros. A categoria serviços diz respeito, as questões ligadas a saneamento básico, energia elétrica entre outros. A categoria Tecnologia abrange apenas dois itens, internet e banda larga. Já na categoria Equipamentos são definidos alguns tipos de aparelhos necessários ao uso pedagógico nas escolas.

O quadro a seguir demonstra as categorias de infraestrutura presentes na Escola Professora Perpétua Figueira.

Quadro 5: Categorias de infraestrutura da EMEIF Prof.^a Perpétua Figueira

CATEGORIA	ITEM	P/A
Dependências	Sanitário dentro da escola	Verde
	Biblioteca	Vermelho
	Cozinha	Verde
	Láb. Informática	Vermelho
	Láb. Ciências	Vermelho
	Sala de Leitura	Vermelho
	Quadra de Esportes	Vermelho
	Sala da Diretoria	Vermelho
	Sala de Professores	Vermelho
	Sala de Atendimento Especial	Vermelho
Serviços	Água tratada (rede pública)	Vermelho
	Água poço artesiano	Vermelho
	Água de Cacimba	Vermelho
	Água de fonte de Rio	Verde
	Água inexistente	Vermelho
	Energia Elétrica (rede pública)	Vermelho
	Energia Elétrica (Gerador)	Vermelho
	Energia Elétrica (Outros)	Verde
	Sem energia elétrica	Vermelho
	Água tratada (rede pública)	Vermelho
Esgoto (Fossa)	Verde	
Tecnologia	Internet	Vermelho
	Banda Larga	Vermelho
Equipamentos	Aparelho DVD	Vermelho
	Impressora	Vermelho
	Parabólica	Vermelho
	Copiadora	Vermelho
	Retroprojektor / Projetor	Vermelho
	TV	Vermelho

Fonte: QEdu, 2023, organizado pela autora

No quadro 6 as categorias referentes a dependências e serviços não estão em sua totalidade, foram inseridos apenas os principais itens considerados essenciais, presentes ou ausentes. Os itens presentes estão identificados pela cor verde e os ausentes pela cor vermelha. No quadro 6, destacamos apenas a escola Prof.^a Perpétua Figueira por ser a escola polo e após verificarmos que a realidade da escola quanto às ausências possuía vários pontos em comum com as outras duas escolas, razão que não justificava fazer outros dois quadros praticamente idênticos.

Dessa forma optamos por descrever os itens presentes em cada uma das escolas. No item dependência, a EMEIF Prof.^a Perpétua Figueira possui apenas sanitário dentro da escola

e cozinha. No item serviços, a escola não possui água tratada, a água utilizada é de fonte do rio, energia elétrica de rede pública também não possui, sendo a energia elétrica produzida a partir de fontes de energia solar. Esses mesmos elementos estão presentes na EMEF Dom Pedro I e EMEIF Prof^a Maria Zíbia de Andrade Vieira.

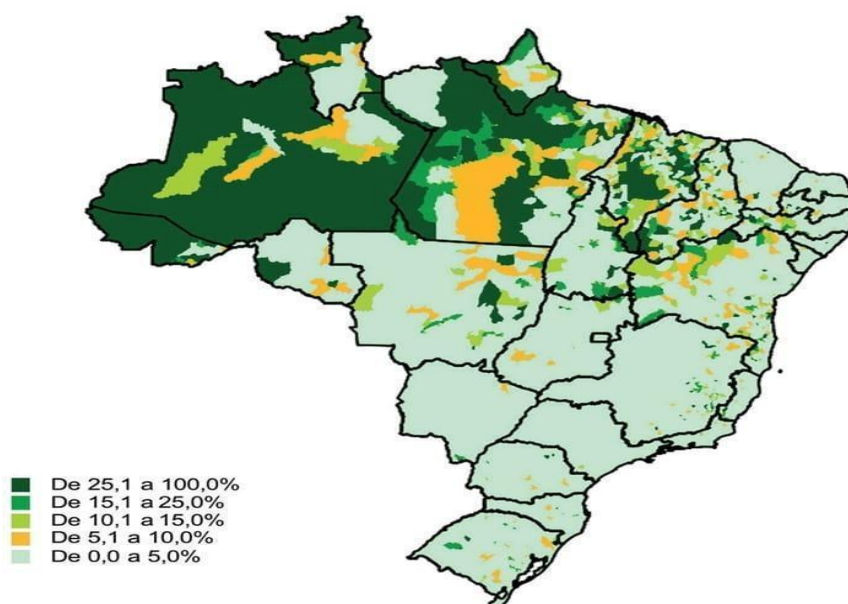
O esgoto utilizado é a fossa, na categoria tecnologia a escola não possui internet nem banda larga e na categoria equipamentos nenhum dos aparelhos que aparecem no Censo escolar estão presentes na escola.

Considerando a realidade nacional de escolas no Brasil, como vinculada ao processo de expansão capitalista e, logicamente, esse processo materializado na urbanização, percebe-se que regiões como a Amazônia que tiveram esse processo mais tardio, as desigualdades se mostram mais acentuadas. Conforme resumo técnico sobre o censo escolar da educação básica (2017) realizado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, publicado em 2019:

No Brasil percebe-se que o principal gargalo em relação à disponibilidade de saneamento básico nas escolas (água, esgoto e energia) está relacionado à ausência de esgoto sanitário. A falta de esgoto sanitário (rede pública ou fossa) nas escolas de ensino fundamental é mais frequente na região Norte (INEP/MEC, 2017, p. 44).

A figura a seguir sintetiza alguns desses dados e demonstra os estados que detêm o menor percentual de destinação do esgoto sanitário da região Norte, sendo, Acre, Amazonas e Roraima (INEP, 2019).

Figura 28: Destinação do esgoto sanitário no Brasil



Fonte: Censo Escolar, 2017.

Se visualizarmos os itens de tecnologia em âmbito municipal, estadual e nacional verifica-se que a cidade de Óbidos ao longo de 10 anos (2010-2019) não teve crescimento significativo quanto a oferta de internet nas escolas municipais, não chegando nem a 10% das escolas, o percentual do estado do Pará teve crescimento tímido no período e no Brasil o percentual chegou a 70% em 2019 conforme vemos na tabela 7.

Tabela 7: Comparativo de escolas municipais com acesso à internet por local (2010-2019)

Local	Item	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Óbidos	Internet	3%	3%	3%	3%	5%	4%	8%	4%	4%	9%
	Banda larga	3%	1%	1%	2%	2%	2%	1%	2%	1%	4%
Pará	Internet	12%	15%	17%	19%	20%	25%	27%	28%	29%	34%
	Banda larga	8%	10%	12%	13%	14%	17%	17%	19%	20%	23%
Brasil	Internet	40%	44%	48%	50%	53%	59%	62%	62%	67%	70%
	Banda larga	32%	37%	40%	41%	43%	47%	49%	19%	54%	61%

Fonte: Organização da autora a partir de dados do qEdu, 2022.

Em relação a equipamentos presentes nas instituições no polo Ipaupixuna apenas a EMEIF Prof^a Maria Zíbia de Andrade Vieira possui registro de equipamentos sendo aparelho DVD, retroprojetor e TV (qEdu, 2023). O PPP da escola também denuncia a necessidade de adequar o espaço físico da instituição para atender os alunos com necessidades educativas especiais (ÓBIDOS, 2023).

Essa realidade quanto a ausência de infraestrutura, expressa-se não apenas nas escolas aqui objeto da pesquisa, mas em âmbito municipal para escolas urbanas e rurais.

Tabela 8: Dados sobre infraestrutura escolar municipal (2010-2019)

Acessibilidade	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Escola com Acessibilidade	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3%	5%	3%	8%
Dependências com Acessibilidade	3%	6%	5%	6%	7%	8%	8%	8%	8%	45%
Sanitário com Acessibilidade	3%	4%	4%	5%	6%	7%	8%	9%	7%	9%

Fonte: Organização da autora a partir de dados do qEdu, 2022.

Analisando os dados é possível perceber que é tímido o crescimento da implantação de infraestrutura que garanta acessibilidade nas escolas do município. Os dados evidenciam que as três categorias embora interligadas não são desenvolvidas concomitantemente. Pode-se inferir que uma escola não necessariamente pode ser considerada acessível por ter uma sala de recurso multifuncional, quando não oferece outros elementos que constituem a acessibilidade. Em nível nacional a disponibilidade de banheiros para alunos com deficiência, ou mobilidade reduzida apresenta disparidades em escolas públicas federais, estaduais, municipais e privadas:

apenas 32% das escolas municipais, 53,2% das privadas, 54,7% das estaduais e 74,5% das federais. Dependências e vias adequadas para o mesmo público são encontradas em 22,8% das escolas municipais, 40,9% das estaduais, 43,5% das privadas e 63,8% das federais (INEP, 2019, p. 45).

Os baixos percentuais presentes nas escolas municipais em nível nacional, são refletidos nas categorias de equipamentos em âmbito local, no município de Óbidos. Com relação aos dados sobre equipamentos nas escolas municipais, notamos que também são baixos e alguns itens não atingem nem 50% das escolas.

Tabela 9: Dados sobre equipamentos nas escolas municipais (2010-2019)

Equipamentos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Aparelho DVD	18%	22%	20%	21%	27%	29%	28%	29%	29%	36%
Impressora	15%	15%	18%	20%	29%	29%	29%	29%	34%	45%
Parabólica	4%	4%	4%	2%	3%	3%	3%	4%	4%	12%
Copiadora	9%	12%	11%	11%	9%	9%	9%	6%	8%	8%
Retroprojektor/ projetor	3%	6%	4%	4%	3%	5%	4%	4%	5%	4%
TV	20%	25%	23%	21%	25%	33%	30%	32%	35%	43%

FONTE: Organização da autora a partir de dados do qEdu, 2022.

Os dados mostram crescimento do número de escolas com impressoras, que foi de 25% em 2010 e chegou a 45% em 2019. A presença de antena Parabólica responsável pela transmissão de sinais via satélite se manteve estável de 2010 a 2018 (entre 3 e 4%) alcançando 12% somente em 2019, ou seja, pouco avançou ao longo do período.

O percentual de escolas com copiadoras já era pequeno e não se vislumbrou aumento no período, tendendo a diminuir. O percentual das escolas com retroprojektor também é relativamente pequeno. A presença de aparelhos de TVs mostra uma tendência de aumento nos percentuais durante o período.

Esses percentuais sobre infraestrutura tornam-se mais baixos à medida que restringimos o filtro na plataforma qEdu somente para as escolas rurais do município. No ano de 2022, por exemplo, na categoria equipamentos: 16 escolas possuíam impressoras (21%); parabólicas 9 (12%) e TV 14 (19%). Já com relação ao item tecnologia, 16 escolas possuíam internet (21%) e banda larga 7 escolas (9%) (qEdu, 2023).

Nas comunidades pertencentes ao polo Ipaupixuna a internet é utilizada a partir de dados móveis dos celulares, pois, diferentemente do sinal oferecido pelas operadoras nos locais urbanos, na várzea, especialmente em comunidades mais distantes da sede do município, o sinal é super instável, tanto para internet quanto o sinal necessário para fazer ligações. A internet funciona em pontos específicos, logo não é possível se locomover com o celular e ainda assim manter o sinal. A figura 29 apresentada a seguir, retirada do perfil do Facebook da escola Prof.^a

Perpétua Figueira mostra os celulares em um único ponto de acesso onde é possível obter sinal, no parapeito do prédio escolar.

Figura 29: Ponto em que a internet funciona na escola EMEIF Prof.^a Perpétua Figueira



Fonte: Acervo da escola no facebook ⁴⁵.

Embora não se tenha a possibilidade de internet via fibra óptica, por exemplo, serviços possíveis de uso de internet são os de sinal via satélite, que em lugares da Amazônia como a várzea já se mostram como uma opção, no entanto os custos são muito altos.

Na categoria serviços, 36 escolas utilizam água do rio correspondendo ao percentual de 48%. Com relação a energia elétrica: 34 escolas rurais são atendidas a partir da rede pública representando o percentual de 45%; motor gerador 1 escola (1%); energias de outras fontes 15 escolas (20%) e 26 escolas sem energia elétrica um percentual de 35% das escolas rurais do município.

De acordo com Algebaile, Silva e Viveiros (2019) ao analisar o processo de eletrificação e condições de realização da escola no Brasil afirmam:

A expansão da eletrificação se realizou segundo uma lógica relativamente distinta, fazendo parte, em tempo real, da criação das condições gerais de produção nas áreas urbanas – e, gradualmente, também nas áreas rurais –, mas cobrindo prioritariamente as áreas e atividades mais integradas aos setores centrais do capital e, por conseguinte, mais lucrativas para a própria comercialização do fornecimento de eletricidade. Com isto, mantém, às vezes por longo tempo, verdadeiros vazios socioterritoriais de acesso a eletricidade, incluindo-se, neste caso, áreas que, apesar de atravessadas por redes elétricas, não são a elas interligadas (p. 682).

Os aspectos expressos por Algebaile, Silva e Viveiros (2019), quando se refere ao vazio socioterritorial de acesso a eletricidade mesmo em áreas atravessadas por redes elétricas e não

⁴⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1949367515317860&set=pb.100007338905870.-2207520000&type=3>. Acesso em: 21 de junho de 2023.

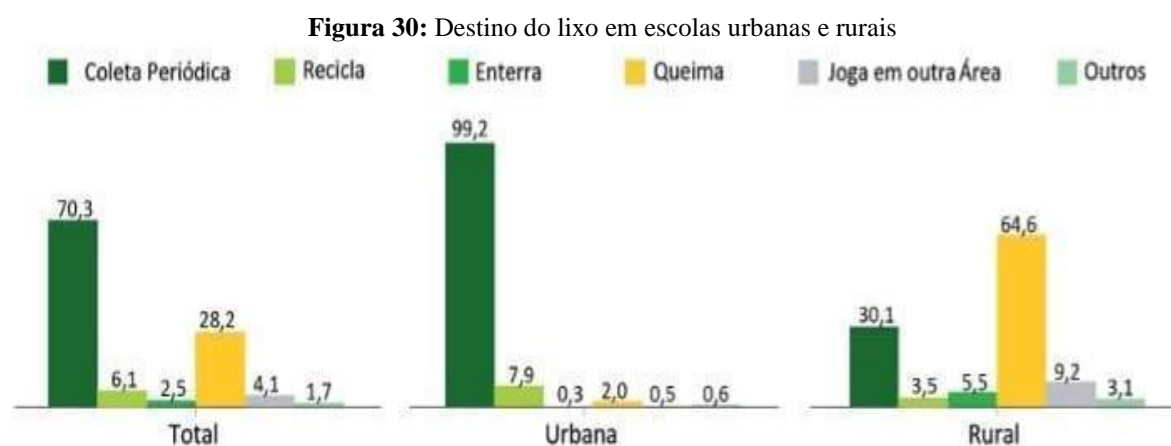
são a elas interligadas, puderam ser verificados no município de Óbidos a partir de 2021 quando foi atravessada pelo linhão Oriximiná – Parintins, que saiu da cidade Oriximiná, passa por Óbidos, Juruti até chegar a Parintins. O projeto atravessa o rio Amazonas em frente a cidade de Óbidos em direção às comunidades da margem direita do rio, mas não foram e talvez nem sejam por ele beneficiadas.

Quanto a recursos financeiros a EMEIF Prof^a Maria Zíbia de Andrade Vieira recebe recursos repassados anualmente pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O PPP não afirma explicitamente que o repasse é insuficiente, mas no item diagnóstico da unidade escolar, no âmbito da dimensão socioeconômica contida no Projeto Estratégico de gestão para a escola com vigência para 2023-2024 descreve “como a escola depende de recursos financeiros diariamente para funcionar, são promovidos jogos esportivos e outros eventos culturais com fins lucrativos objetivando assim, valorizar a cultura regional e local” (ÓBIDOS, 2023).

Como não o documento não faz relação explícita, indiretamente, a afirmação parece indicar que o recurso não é suficiente e a escola precisa fazer evento para angariar dinheiro para questões mais imediatas, e ao mesmo tempo com essas ações procura valorizar a cultura local.

Na EMEF Dom Pedro I não há informação de presença de equipamentos na instituição. Com relação aos dados referentes às dependências, a escola possui sanitário dentro da escola e cozinha. No item serviços a água é de fonte do rio Amazonas e filtrada. o esgoto é de fossa, o lixo é queimado e enterrado.

Se verificarmos a nível nacional nota-se que a realidade das escolas de várzea do polo Ipaupixuna não destoa de dados sobre escolas rurais no Brasil quanto ao destino do lixo. Na figura 30 verificamos um gráfico que sintetiza o destino do lixo nas escolas urbanas e rurais a partir de dados do INEP de 2019.



Fonte: INEP, 2019.

Nota-se que a partir da avaliação do tratamento dado ao destino do lixo em escolas urbanas e rurais, apenas 70,3% das escolas de ensino fundamental estão assistidas com coleta periódica. A queima constitui (28,2%) dessas escolas e a segunda forma mais frequente de destino dos resíduos. Se verificarmos apenas do ponto de vista das escolas rurais a queima vai ser a alternativa mais adotada (64,6%), ao passo que nas escolas urbanas o percentual de coleta periódica é de 99,2% (INEP, 2019).

Ao avaliar o tratamento dado à destinação de lixo pelas escolas, percebemos disparidades e o retrato de um rural que é esquecido no âmbito do saneamento básico, sendo as condições adversas ligadas as características físicas, distância entre as cidades, utilizadas muitas vezes como justificativa para que não sejam criadas formas das escolas e comunidades serem atendidas com alternativas para coleta de lixo.

No Projeto Político Pedagógico – PPP da EMEIF Prof^a Maria Zíbia de Andrade Vieira registra as muitas ausências presente na instituição e os coloca como entraves para o melhor desempenho das funções educativas na escola, “eis algumas carências: falta de sala de aula; biblioteca; refeitório; sala dos professores; sala de educação infantil; sala da coordenação pedagógica, secretaria ampliada; ventiladores nas salas; quadra esportiva, etc” (ÓBIDOS, 2023, s.p).

A respeito de merenda escolar os dados demonstram que 100% das escolas oferecem merenda, no entanto, situações particulares podem ocorrer de atraso na entrega, dentre outros, dificultando que na prática isso se efetive plenamente.

Sobre o percentual de estrutura definido pelo Inep através do Censo escolar, são categorizadas de acordo com as dependências disponíveis. Na tabela a seguir dispõem-se os dados das escolas públicas municipais.

Tabela 10: Dados sobre dependência das escolas municipais (2010-2019)

Dependências	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Sanitário dentro da escola	27%	29%	28%	26%	28%	30%	31%	38%	41%	87%
Biblioteca	9%	7%	4%	4%	5%	5%	3%	0%	0%	0%
Cozinha	82%	90%	91%	95%	87%	88%	87%	89%	93%	95%
Lab. de Informática	3%	2%	11%	11%	13%	13%	12%	12%	13%	14%
Lab. De Ciências	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%
Sala de Leitura	7%	8%	10%	10%	10%	11%	9%	9%	10%	11%
Quadra de Esportes	10%	8%	11%	11%	10%	10%	10%	11%	12%	13%
Sala da Diretoria	21%	19%	17%	17%	18%	19%	19%	18%	21%	25%
Sala de professores	9%	9%	10%	11%	11%	10%	11%	12%	13%	16%
Sala do AEE	3%	3%	4%	4%	11%	11%	10%	10%	14%	15%

Fonte: Organização da autora a partir de dados do qEdu, 2022.

Os dados apresentados na tabela 10 demonstram o crescimento gradativo da melhoria nas dependências de sanitário dentro da escola. Chama a atenção o item biblioteca no qual decresceu até o seu desaparecimento, nesse caso o MEC – Ministério da Educação, considera biblioteca o espaço onde há a presença de um bibliotecário ou profissional responsável.

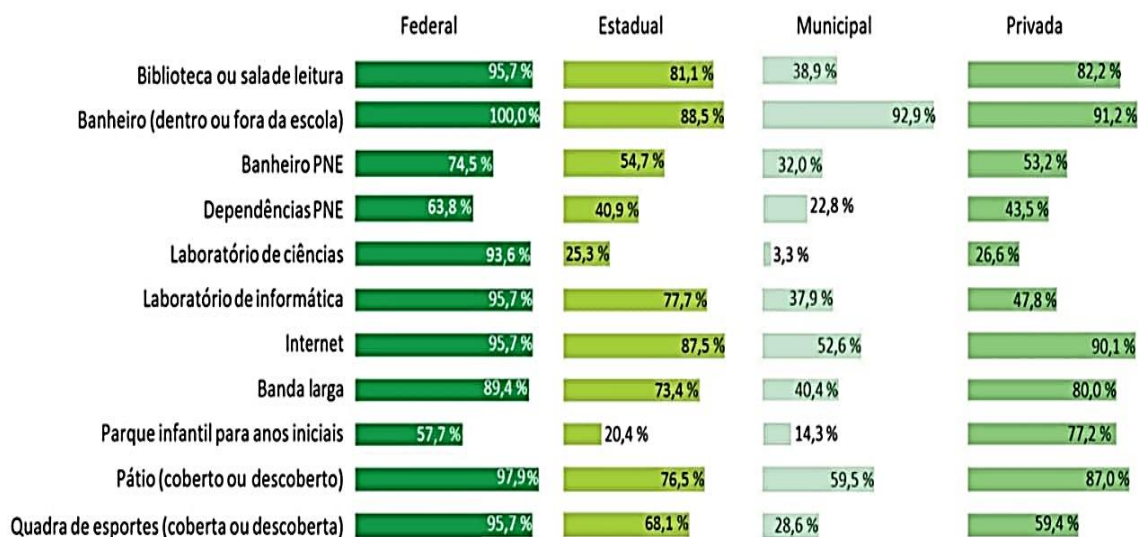
No que se refere a presença de recursos tecnológicos dados do Inep apresentam disparidades em escolas em nível municipal e federal.

A presença de recursos tecnológicos como laboratórios de informática e acesso à internet ainda não é realidade para muitas escolas municipais. Laboratórios de informática são encontrados em apenas 37,9% das escolas de ensino fundamental da rede municipal e apenas 52,6% das escolas dispõem de acesso à internet. A presença desses recursos tecnológicos passa de 95,0% nas escolas federais (INEP, 2019, p. 45).

Nas escolas municipais também não há laboratórios de ciências. Se levarmos em conta o percentual a nível nacional percebe-se a disparidade, “enquanto mais de 90,0% das escolas federais dispõem de laboratório de ciências, esse recurso é encontrado em pouco mais de 3,0% das escolas da rede municipal (INEP, 2019, p. 45).

O item sala de leitura saiu de 7%, mas manteve-se estável entre 10 e 11%, demonstrando não chegar nem à metade das escolas do município. O mesmo acontece com o item quadra de esportes. Os espaços e recursos associados a atividades de lazer e pátio, tendo cobertura ou não, podem ser encontrados em muitas escolas brasileiras. Se restringir esse dado às escolas municipais a disponibilidade de quadra de esportes é menor, perfazendo apenas 28,6% (INEP, 2019). Esse mesmo levantamento indica que os espaços pedagógicos, no caso de bibliotecas ou salas de leitura, apresentam maior incidência em escolas federais (95,7%), enquanto na rede municipal o percentual é menor (38,9%).

As salas da diretoria, se considerarmos o percentual (21%) no início do período analisado (2010), as oscilações e o percentual (25%) final (2019). É possível perceber que o item sala de diretoria não é uma realidade na maioria das escolas municipais. As salas dos professores também não são uma realidade para a maioria das escolas.

Figura 31: Dados de infraestrutura de escolas brasileiras

Fonte: Censo escolar, 2017

As disparidades nos dados que se referem ao acesso à internet quando comparados dados de escolas federais, municipais e estaduais já é grande. Quando se restringe utilizando o critério por localização geográfica, as diferenças são abissais.

Os autores Schneider, Frantz e Alves (2020) evidenciam a importância de que a superação das desigualdades deve passar pelo reconhecimento das diversas realidades das escolas públicas nos municípios, estados e regiões, uma vez, que quando se fala em infraestrutura deve-se levar em conta “as especificidades das escolas rurais cuja grande maioria é de pequeno porte” (com até duas salas de aula e até 50 alunos). Em 10 estados do norte e nordeste, essas escolas representavam mais de 50% (AC, AM, PA, RR, AL, BA, MA, PE, PI e SE)” (SCHNEIDER, FRANTZ, ALVES, 2020, p..6).

É notório que as escolas de várzea e as populações na Amazônia ainda estão à margem de muitos recursos, a realidade das escolas não destoa da maioria das escolas rurais brasileiras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa partindo da compreensão de que as escolas de várzea representam uma constituição diferente de escola, tanto do campo quanto urbana. Compreensão oriunda da vivência. Para confirmar ou refutar, por meio da pesquisa científica, definiu-se a seguinte problemática: quais aspectos singulares podem ser identificados nas escolas de várzea pertencentes ao polo Ipaupixuna que apontam para uma configuração diferente de escola do

campo? O percurso investigativo foi conduzindo para a identificação dos aspectos fundamentais entre eles: a realidade das instituições formadas por escolas nucleadas.

O marcador espacial foi necessário, pois toda escola de várzea é ribeirinha, mas nem toda escola ribeirinha é de várzea. A escola de várzea é aquela que está localizada em áreas de terras baixas que anualmente são inundadas a partir das cheias dos rios, enquanto escolas chamadas ribeirinhas, embora estejam às margens de rios, são construídas em terras que não ficam inundadas.

O impacto das cheias traz fortes prejuízos para as comunidades de várzea. Na pesquisa verificamos que a EMEIF Prof^a Maria Zíbia de Andrade Vieira teve seu prédio escolar destruído durante a cheia de 2008. Já a EMEIF Prof. Perpétua Figueira foi inaugurada em 06 de dezembro de 2008 e já na enchente de 2009 teve seu assoalho coberto pelas águas. Nota-se que além de terem seus prédios depreciados pela enchente, os projetos de construção não levam em conta os efeitos da enchente, na perspectiva de contorná-los visto ser um fenômeno anual, improvável de mensurar sua grandiosidade e impacto.

Olhar para essas questões socioambientais, colocando-as em movimento com processos mais gerais da sociedade, permitiu verificar que a realidade das escolas do campo no Brasil caminha entre a precarização e o fechamento e, no caso das escolas de várzea tal fenômeno não destoa, sendo amplificados pelas singularidades presentes no ambiente.

A escola, seja pequena, multisseriada ou uma grande escola, na ausência de outros serviços públicos é o único sinal da presença do Estado, quando se fecha a escola, fecha-se uma porta de diálogo com o poder público.

Ao longo da pesquisa, verificamos que o polo Ipaupixuna era formado inicialmente por cinco escolas, mas atualmente é composto três escolas, a EMEIF Dom Pedro I, A EMEIF Prof.^a Perpétua Figueira, EMEIF Prof^a Maria Zíbia de Andrade Vieira. As outras duas escolas que o compunham uma foi extinta (Escola Municipal de Ensino Fundamental João Rodrigues do Santos, na comunidade São Jorge - Ipaupixuna) e outra paralisada (Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Poranga) no período que corresponde ao recorte temporal do estudo (2010-2022). No município de Óbidos, fechar escolas tem sido uma ação frequente por parte dos governos municipais.

Constatamos que a nucleação de escolas tem suas origens tanto no discurso, como na prática impregnada do caráter neoliberal, que vê a educação como mercadoria, com justificativas esdrúxulas e incoerentes de que não é bom (financeiramente) para o município manter pequenas escolas em funcionamento. Com o processo de nucleação, pequenas escolas

são fechadas, ou paralisadas até que possam ser extintas definitivamente, retirando das populações rurais o direito à educação em seu próprio local de origem.

Além disso, a nucleação vai exigir deslocamento diário de alunos ao longo dos rios, tendo barcos como transporte, ou ainda lanchas e rabetas (pequenas embarcações motorizadas) quando o deslocamento do aluno se dá por conta própria. De todo modo, na realidade municipal a nucleação exige um alto investimento em transporte escolar, cujo repasse realizado pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE não é suficiente para suprir a demanda de recurso necessária. Tal realidade contrapõe-se ao discurso do governo municipal em suas diversas instâncias sobre os motivos que justificam o fechamento de escolas seria por motivo de contenção de despesas.

Outra consequência da nucleação verificada é a precarização do trabalho docente, e sobrecarga da equipe gestora do polo. No primeiro caso, o estudo verificou a partir de documentos de lotação do ano de 2022 a presença de professores atuando fora da sua área de formação inicial e ao mesmo tempo tendo que atuar em escolas diferentes.

No segundo caso, a equipe gestora do polo que são pagos pelo município pelo valor de trabalho como se fosse de uma escola, mas tem que se desdobrar para atender três instituições. Sabe-se que a precarização não se expressa apenas na má remuneração dos profissionais, mas neste caso das escolas investigadas refere-se a um conjunto de elementos impostos tanto pelo modelo de organização das escolas, quanto aos fatores ambientais, que envolve o deslocamento, esforço, perigo enfrentado até esse profissional chegar até o seu local de trabalho, não tendo adicional salarial por isso. Esses elementos apontam para a precarização do trabalho, pois de acordo com Sampaio e Marin (2004) envolve tanto as condições de salário, trabalho, tamanho de turmas, rotatividade e itinerância.

As consequências práticas são diversas, entre elas: o deslocamento contínuo entre as comunidades, que não são tão próximas, enfrentando intempéries presentes no rio Amazonas em pequenas embarcações, sujeitos a alagamentos causados por temporais, banzeiro de navios ou grandes embarcações; dificuldade de gerenciamento das escolas visto o pouco tempo para se desdobrar para resolver problemas de escolas distintas.

O indicativo acima corrobora ao verificado durante o levantamento de fontes documentais, quando das três escolas investigadas apenas uma possuía Projeto Político Pedagógico – PPP (EMEIF Prof^a Maria Zíbia de Andrade Vieira), cuja versão era do ano de 2013, sendo atualizado apenas em 2023, 10 anos depois da versão inicial, a partir de exigência do Conselho Municipal de Educação – CME para o processo de regulamentação da escola. Não estamos com isso culpabilizando a equipe gestora, mas demonstrando que toda a estrutura por

trás da nucleação também contribuiu para que as escolas não avancem em questões mais organizacionais, afinal: que sentido há em regulamentar uma escola que no âmbito de sua organização é considerada uma sala anexa, ou um “puxadinho” de outra escola?

Além dessas questões ligadas a fatores organizacionais, verificamos a partir da investigação que três escolas funcionam a partir de condições elementares, isto é, com condições mínimas de funcionamento, desde energia elétrica fotovoltaica insuficiente, quando de equipamentos, neste último caso podemos inferir que a ausência de energia dificulta a aquisição de equipamentos. Essa realidade corrobora ao retrato de escolas rurais no município que a energia elétrica de rede pública está presente em apenas 45% das escolas, seguida de 20% que utilizam outras fontes (como exemplo a fotovoltaica) e 35% de escolas que não possuem energia elétrica.

Contraditoriamente, a EMEIF Prof^a Perpétua Figueira, a escola polo, segundo o decreto nº 017 de 01 de fevereiro de 2008, deve possuir além de cursos autorizados ou em processo de autorização, condições mínimas de infraestrutura (ou seja, a escola deve ter as instalações adequadas como salas de aula suficientes, laboratórios, biblioteca, uma vez que sendo a escola polo passará a receber alunos de diversas comunidades), no entanto, a escola não possui nenhuma sala a mais do que a EMEIF Prof^a Maria Zíbia de Andrade Vieira. Inclusive essas duas escolas compartilham do mesmo problema: sala de aula insuficiente para a quantidade de séries ofertadas, ambos os casos possuem salas divididas ao meio para atendimento da demanda.

Identificamos um projeto implementado no âmbito das escolas, o Projeto SEIVA – Sistema de Ensino Integrado na Várzea, elaborado e implementado pela Secretaria Municipal de Educação. Constatamos a partir das análises que o projeto embora se proponha ao trabalhar numa perspectiva coletiva, possui vinculações com o Programa Escola Ativa criado em 2011, cuja característica a partir de referenciais mais críticos aponta para um modelo de programa controlado por especialistas de organismos internacionais (Santos Bezerra; Bezerra Neto; Lima, 2011) e cercado de forte crítica em torno dos limites das propostas formativas para a classe trabalhadora do campo devido seu alinhamento com o capital.

Por fim, a pesquisa demonstra que as escolas de várzea estão subordinadas a questões que excedem o regime das águas, como o caso identificado na mudança do calendário escolar de várzea em 2022 no município de Óbidos que tudo indica ter ampliado os problemas com prejuízos no tempo escolar. Tal como o período da pandemia, requer estudos específicos e aprofundados para a compreensão para além da percepção inicial.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS IBGE . **Trabalho infantil cai em 2019, mas 1,8 milhão de crianças estavam nessa situação. Disponível em:**

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29738-trabalho-infantil-cai-em-2019-mas-1-8-milhao-de-criancas-estavam-nessa-situacao> Acesso em: 30 out 2023

ALVES, T.; SILVA, R. M. DA .. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. Educ. Soc., 2013 34(124), jul. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/VTbfjyChdDycwqZztc9LDVg/?lang=pt#> . Acesso em: 04 de janeiro 2023.

AVIZ, A. de,. A pesca artesanal e a empresa pesqueira no município de Óbidos, Pará. Boletim Do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, 1(2), 77–94, .. (2006).. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/j4nRHZcm9tcgxc3CFDDqn9H/#> . Acesso em: 15 set 2023.

BARBERIA, L.G; CANTARELLI; L.G.R; SCHMALZ, P. H. S. Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. **Rede de Pesquisa Solidária em Políticas Públicas e Sociedade**. 2020. Disponível em: <https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2021/01/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-copy.pdf> .. Acesso em: 15 set 2023

BARROS, Marilene Maria Aquino Castro. **O farol que guia: a educação de mulheres no Colégio São José / Óbidos-PA (1950 a 1962)**, 2010. 196 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. - Campinas, SP: [s.n.], 2003.Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

BEZERRA NETO, L. “Escola da terra” em tempos de negação da escola. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 313–325, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/67549>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BENATTI, José Heder. **Várzea e as populações tradicionais: a tentativa de implementar políticas públicas em uma região ecologicamente instável**. In: ALVES, Fábio (org.). A função socioambiental do patrimônio da União na Amazônia. Brasília: IPEA, 2016. cap. 1, p. 17-29. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/343>. Acesso em: 21 de abril de 2022.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 13 dez de 2022.

BRASIL. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> . Acesso em: 08 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Disponível em: > <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. PARECER Nº: 5/97: RELATOR: Ulysses de Oliveira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf. Acesso em: 21 jan 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. PARECER CNE/CP Nº:5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação**, Brasília, DF.

BUCHWEITZ, M. Um olhar para o professor no processo de ensino e aprendizagem remoto. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 24, p. 1–22, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.16185.008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16185> . Acesso em: 30 set. 2023.

BURAWOY, Michael. **Marxismo Sociológico: Quatro países, quatro décadas, quatro grandes transformações e uma tradição crítica**. Tradução Marcelo Cizaurre Guirau, Fernando Rogério Jardim. 1ª ed. São Paulo Alameda, 2014, 350p.

BURAWOY, Michael. **Entrevista – Michael Burawoy**. Entrevista concedida a Rui Braga. *Revista Cult*. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-michael-burawoy/#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20do%20E2%80%9Cestudo%20de,na%20qual%20eles%20est%C3%A3o%20inseridos>. Acesso em 30 set de 2023.

CANTO, O. **Várzea e varzeiros da Amazônia**. Belém: Editora Museu Paraense Emílio Goeldi, 2007.

CARDOSO, D. M. Os impactos sociopolíticos do Projeto Jari e de seu subprojeto São Raimundo nas vilas de Almeirim-Pará. **Revista Pós Ciências Sociais**, [S. l.], v. 9, n. 18, 2013.

Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/1338>. Acesso em: 01 jan. 2023.

CARVALHO, Kássia Karise, CARNEIRO Patrício Azevedo Ribeiro. Situações de desastres, enchente dos rios e assistência social: reflexões sobre a realidade de um município amazônico. **REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**. Volume I, número 2, jul-dez, 2020, pág. 255-279.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 309–331, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912> . Acesso em: 27 set. 2023.

CASSIN, Marcos; BOTIGLIERI; VALE, Samila Bernardi do. **Reestruturação produtiva no campo e as novas exigências de formação e qualificação**. In: BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS BEZERRA, Maria Cristina dos (Orgs). **Educação para o campo em discussão: Reflexões sobre o programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011, p.43-60.

CHAVES, Rui de Souza, VIEIRA, Lúcio Salgado. Potencial das várzeas da Amazônia: Uso e manejo. In: **Potencial das várzeas da Amazônia: em especial as do Estado do Pará**. Belém, PA: FAEPA, 2012. p. 14-24.

CIAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis , v. 12, n. 1, p. 33-45, abr. 2012 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jan. 2022.

COLARES, A. A. Historiografia educacional da Amazônia: uma introdução. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 48, p. 13–24, 2013. DOI: 10.20396/rho.v12i48.8640005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640005>. Acesso em: 12 fev. 2022.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, M.L.I.S. Retratos de escolas de várzea na Amazônia brasileira (PA). In: SILVA, Alexandra Lima da; LIMEIRA, Aline de Moraes; LEONARDI, Paula (orgs). **Um mar de escolas: mergulhos na história da Educação (1850-1980)**. Curitiba: Apris, 2021. p. 35-48.

COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A.; SOARES, L. de V. A organização do trabalho pedagógico no oeste do Pará: discussões no contexto pandêmico. *Revista Educar Mais*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 83–98, 2021. DOI: 10.15536/reducarmais.5.2021.2119. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2119> . Acesso em: 1 dez. 2023.

COLARES, A. A. . A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022043, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2003. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2003>. Acesso em: 12 dez. 2023..

CHIZOTI, Antônio, SILVA Rosa Eulalia Vital da. Base Nacional Comum Curricular e as Classes Multisseriadas na Amazônia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p.1408-1436 out./dez.2018.

CRUZ, Tássia, PORTELLA Juliana. A Educação na Amazônia Legal Diagnóstico e Pontos Críticos. **Amazônia 2030**. Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2021/12/AMZ2030-A-Educacao-na-Amazonia-Legal.pdf> . Acesso em: 01 set 2023.

DALMAGRO, Sandra Luciana **A escola no contexto das lutas do MST** [tese– Florianópolis, SC, 2010. 312 p.: graf. Tese(doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores associado, 2016.

EMBRAPA. **ABC da agricultura familiar: Barragens, cacimbas e poços amazonas**. Cartilha, 2004. 13p.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do estado: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan (N. Schneider, trad.). Boitempo. (2019). Disponível em: <https://averdade.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Livro-62-FRIEDRICH-ENGELS-A-ORIGEM-DA-FAM%C3%8DIA-DA-PROPRIEDADE-PRIVADA-E-DO-ESTADO.pdf> Acesso em: 13 set de 2023

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Pesquisa, memória e documentação desafios de novas tecnologias. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org). **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

FERRAZ, Lidia Rochedo **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade**. Ribeirão Preto, 2010. 256 p. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.

ARAÚJO, I. A. F. ; XIMENES-ROCHA, S. H. . Desenvolvimento profissional docente em escolas do campo: primeiras aproximações com o Projeto SEIVA. *In*: Tania Suely Azevedo Brasileiro; Juracy Machado Pacífico. (Org.). **Educação para a Amazônia: estudos e pesquisas em movimento**. 1ed.Santarém-PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas,, 2021, v. 1, p. 180-188.

FRAXE, T. J. P.; PEREIRA, H. S.; WITKOSK, A.C. **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais**. Manaus: EDUA, 2007.

GAMA, Antonia da Socorro Pena da. **Educação Ambiental e a construção da sustentabilidade na Região de Várzea de Santarém (PA) Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.

GOERGEN, P.. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do **Estado**. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. Educ. Soc., 2013 34(124), jul. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/fnSxbMMFwkM6kqxVrR5Z8Gc/abstract/?lang=pt#> . Acesso em: 04 de janeiro 2023.

GOMES, Carlos Valério Aguiar. Ciclos econômicos do extrativismo na Amazônia na visão dos viajantes naturalistas. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. **Ciências Humanas** [online]. 2018, v. 13, n. 1 pp. 129-146.

GUTIERRES, D. V. “A municipalização Do Ensino E a democratização Educacional No município De Altamira (PA)”. Educação Em Foco, vol. 15, nº 20, abril de 2013, p. 123-44. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/116> : Acesso em: 20 set 2023.

HARRIS, Mark, “Descobrimos conexões ao longo do rio no Baixo Amazonas, Brasil”, *Anuário Antropológico* [Online], v.42 n.1 | 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/1666>. Acesso em: 04 de janeiro 2023.

HOMMA *et. al.* **Linha do tempo do Baixo Amazonas Paraense: (re) territorialização de um espaço de várzeas**: In: _____ Belém, PA : Embrapa Amazônia Oriental, 2010.

IBGE. **Pesquisa nacional de saneamento básico 2017: abastecimento de água e esgotamento sanitário**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2020, 124p. Disponível em: https://salommao.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Pesquisa-Nacional-de-Saneamento_2017.pdf . Acesso em: 12 de outubro 2023.

IMAZON. **A Amazônia em números**. 2009. Disponível em: <https://amazon.org.br/imprensa/a-amazonia-em-numeros/amp/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico : Censo da Educação Básica 2017** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 56 p.

IOEPA, **Plano Plurianual 2016-2019 Região de Integração: Baixo Amazonas**. Disponível em: https://www.ioepa.com.br/pages/2015/12/30/2015.12.30.DOE.suplemento_338.pdf .Acesso em: 13 dez 2022

JESUS, Adriana do Carmo de; SANTOS BEZERRA; Maria Cristina dos; LIMA, Rhaysa Moraes de. Educação do campo, educação rural e a necessária perspectiva histórica. In: SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS BEZERRA, Maria Cristina dos (Orgs). **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2017. p. 163-181.

JUNK, W.J., Piedade, M.T.F., Schongart, J. & Wittmann, F. (2014): A classificação dos macrohabitats das várzeas amazônicas. In: Nunes da Cunha, C., Piedade, M.T.F. & Junk, W.J. (eds.): **Classificação e delineamento das áreas úmidas brasileiras e de seus macrohabitats**. Instituto Nacional de Áreas Úmidas (INCT-INAU), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, MT: 124-153.

LAURINDO JUNIOR, Luiz Carlos. “Propriedade imoral, mas garantida pela constituição do império”: população, economia e tráfico de escravos no Baixo Amazonas (segunda metade do século XIX): *In*: ARENZ, Karl Heinz, LAURINDO JUNIOR, Luiz Carlos, GOIS, Diego Marinho de (Orgs.). **Baixo Amazonas histórias entre rios, várzeas e terras firmes**. São Paulo: Intermeios, 2022. p. 161 -202.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva: *In*: LIBÂNEO, José Carlos, FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública : uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico] / Organizadores J. – 1ª ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018. 44-87p.

LOPES, Adriane Neves, SANTOS, Weslane Batista dos. A educação na pandemia: realidade e desafios vivenciados por professores de ciências durante as aulas remotas do município de Tomé-Açu/PA / Adriane Neves Lopes. 2021. Disponível em:<https://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/1782?mode=simple> . Acesso em 12 set 2023.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Educação básica como Direito humano e capital social: o caso amazônico como retrato da desigualdade . **Direito humano à educação na Amazônia: uma questão de justiça** : *In*: ARAÚJO, Flávia L. G. Marçal Pantoja de (org.). Belém, 2013, 139-181p.

LIMA, Sônia Maria Soares de, et.al. TRANSPORTE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS PERSPECTIVAS: GESTÃO MUNICIPAL, CONSELHO DO FUNDEB E ESTUDANTES. *In*: FERREIRA, Maria Antônia Vidal (Org). **Anais do II Encontro Intermunicipal de Formação de Pedagogos; II Seminário de Iniciação Científica; I Fórum de Educação do /no Campo – Óbidos, PA: UFOPA, 2020.** 213p.; il.; <https://www.ufopa.edu.br/ufopa/servicos/publicacoes/livros-digitais/anais-do-ii-encontro-intermunicipal-de-formacao-de-pedagogos/>

LIMA, Deborah. Apresentação do estudo. *In*: _____ **Diversidade socioambiental nas várzeas dos rios Amazonas e Solimões: perspectivas para o desenvolvimento da sustentabilidade** (Org) Manaus: Ibama, ProVárzea, 2005, 11-37p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAZZEU, Lidiane Teixeira. A pedagogia histórico - crítica como expressão teórica do marxismo e a crítica à formação por competências. **Revista de Educação PUC-Campinas**, nº 23, 2007, p.45-53. Disponível em:. Acesso em:21 de abril de 2022

McGRATH, David G.*et. al*, Varzeiros, Geleiros, e o manejo dos recursos naturais na várzea do Baixo Amazonas. **Cadernos do NAEA**, nº 11, nov 1993.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de Professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná**. Curitiba 2009. Universidade Federal do Paraná. Programa de pós-graduação em educação.

MOLCH, Cristiano de Oliveira, SIMPLÍCIO, Luane Castro, PINHEIRO, Antônio do Socorro Ferreira. ASPECTO DO SANEAMENTO BÁSICO DO BAIXO AMAZONAS. **Revista DELOS Desarrollo Local Sostenible**. Vol 12. nº 35, Diciembre 2019 Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/delos/35/saneamento-baixo-amazonas.pdf> . Acesso: 20 de outubro de 2023.

NOGUEIRA , Josane Cristina Figueira , NOGUEIRA, Josilene Socorro Figueira. **Fechamento de escolas rurais do município de Óbidos-PA entre 2015 a 2020: na contramão da educação do campo e da escola georreferenciada**. Monografia de Conclusão de Curso. Óbidos, PA: Ufopa, 2022, p. 1-25 (Arquivo próprio: material impresso).

NOZU, W. C. S.; REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Desafios da gestão nas escolas das águas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1054–1067, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14331>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ÓBIDOS. Decreto nº 017 de 01 de fevereiro de 2008. Dispõe sobre a criação do sistema de nucleação de Escola da Zona Rural, nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino. **Prefeitura Municipal de Óbidos**, Óbidos, 1 fev 2008.

ÓBIDOS. Lei nº 3.865/2010, de 22 de dezembro de 2010. Disciplina a organização do Sistema de Ensino do Município de Óbidos, e dá outras providências. **Prefeitura Municipal de Óbidos**, Óbidos, 12 dez 2010. Disponível em: <https://obidos.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/3.865-de-22.12.2010-DISCIPLINA-A-ORGANIZA%C3%87%C3%83O-DO-SISTEMA-DE-ENSI.pdf> . Acesso em: 22 nov 2022.

ÓBIDOS. Decreto nº 418 de 24 de agosto de 2010. Dispõe sobre a polarização da rede municipal de ensino de Óbidos. **Prefeitura Municipal de Óbidos**, Óbidos, 24 ag 2010.

ÓBIDOS. Decreto nº 315 de 17 de outubro de 2019. Dispõe sobre extinção de escolas municipais do meio rural. **Prefeitura Municipal de Óbidos**, Óbidos, 17 out 2019. <https://obidos.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/315.pdf> Acesso em: 22 nov 2022.

ÓBIDOS, Projeto SEIVA: Sistema de Ensino Integrado na Várzea. **Secretaria Municipal de Educação – SEMED**. [2012 ou 2013. Pdf.

ÓBIDOS. Plano Municipal de Educação 2015 – 2025. **Conselho Municipal de Educação**. Disponível em: https://sgeobidos.gtcontroller.com.br/portal_obidos/files/outros/PME_obidos_Ultima_formata_o_22-06-2015-1.pdf Acesso em: 22 nov 2022.

ÓBIDOS. Plano Municipal de Saúde 2022-2025. **Secretaria Municipal de Saúde**. Disponível em: <https://obidos.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/PLANO-MUNICIPAL-DE-SAUDE-OBIDOS.pdf> Acesso em: 22 nov 2022.

OBIDOS NET. **Enchente em Óbidos chega à marca dos 8,15m e supera em 7cm a de 2009**. Disponível em: <http://www.obidos.net.br/index.php/noticias/4970-enchente-em-obidos-chega-a-marca-dos-8-15m-e-supera-em-7cm-a-de-2009> . Acesso em: 20 dez 2022.

ÓBIDOS. Projeto Político Pedagógico Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Maria Zíbia Andrade Vieira, 2023.

O'DWYER, Eliane Cantarino. A CONSTRUÇÃO DA VÁRZEA COMO PROBLEMA SOCIAL NA REGIÃO DO BAIXO AMAZONAS In: LIMA, Deborah (Org). **Diversidade socioambiental nas várzeas dos rios Amazonas e Solimões: perspectivas para o desenvolvimento da sustentabilidade** (Org) Manaus: Ibama, ProVárzea, 2005, 207-264p. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/16L00002.pdf> Acesso em: 08 jun de 2022.

PARÁ (Estado). **PORTARIA SEMAS Nº 1.129, DE 15 DE JUNHO DE 2023**. Homologa o Acordo de Pesca da região do Lago Grande do Curuai, localizado nos municípios de Santarém, Óbidos e Juruti, no estado do Pará. SEMAS: Belém: 15/06/2023. Disponível em: <https://www.semas.pa.gov.br/legislacao/files/pdf/311098.pdf> . Acesso em: 19 jan 2023.

PARÁ (Estado). **Lei 7.806 de 29 de abril de 2014**. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. DOE, cad. 1, p. 5-6. Belém: 30 abr. 2014.

PARENTE Marta Maria de A., LÜCK, Heloísa. Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0675.pdf . Acesso em: 03 set 2023.

PEREIRA, Ronilsa Braga. Estudo sobre regiões de várzea em Programas de Pós-Graduação. **Relatório Técnico-Científico do Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica – PIBIC**. Santarém-PA. Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2022, 22p.

PEREIRA, Waldiléia do socorro cardoso. **O fórum de educação do campo, águas e florestas da Amazônia: realidades, contradições e Possibilidades na construção das políticas Educacionais no período de 2014-2018**. Tese de doutorado.

PORTELLA, A. L., BUSSMANN, T. B., OLIVEIRA, A. M. H. de .. (2017). A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova Economia**, 27(3), 477–509. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/tSsm5bXV3KNmvhC9tRNJv4h/?lang=pt#> .Acesso em: 13 jun 2023.

RAGAZZINI, D.. (2001). Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?. **Educar Em Revista**, (18), 13–27. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/stdS9BXTz783zPQkKvcFCsF/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 28 de set 2023.

ROMAN, Andreza Sumára Gomes dos Santos *et. al*. Caracterização das “Escolas das Águas”: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, e50110515321, 2021.

ROSSATO, Geovânio, PRAXETES, Walter. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. Edições Loyola, 2016.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira, MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade* [online]. 2004, v. 25, n. 89 pp. 1203-1225. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7piz85czHRW3GcKpB9dmNb/?format=pdf&lang=pt> < Acessado 1 out 2023.

SANTOS ,José Flávio dos, NOGUEIRA, Juliana Figueira. **O Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME na comunidade Vila Vieira: Educação Rural ou Educação do Campo?** Monografia de Conclusão de Curso. Óbidos, PA: Ufopa, 2019, p. 1-46 (Arquivo próprio: material impresso).

SANTOS, Cláudio Félix dos. Formação Humana e práticas educativas escolares no campo: Reflexões à luz da pedagogia histórico crítica. *In*: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO José Leite dos; Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 114-132.

SÁ, Wendell Rocha. **Educação e organização política dos moradores da Ilha de São Miguel Santarém-Pa**, 2017 125f. Dissertação (Mestrado)-, Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal do Oeste do Pará.

SHAJI, Thomas et.al. Regulamentação fundiária na Amazônia e projetos agroextrativistas na várzea do baixo amazonas. BAHIA, Mirleide Char; NASCIMENTO, Durbens Martins (Org). *In*: **Estado, sistemas produtivos e populações tradicionais**. Belém: NAEA, 2014. Disponível em: https://www.naea.ufpa.br/images/Livros/Estado_Sistemas_Produtivos_e_Populaes_Tradicionais.pdf . Acesso em 20 jan 2023

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D..Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. Educ. Soc., 2013 34(124), jul. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?lang=pt#> . Acesso em: 04 de janeiro 2023.

SCHNEIDER, G.; FRANTZ, M. G.; ALVES, T. Infraestrutura das escolas públicas no Brasil: desigualdades e desafios para o financiamento da educação básica. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, p. 1-13, 2020. https://educacaobasicaemfoco.net.br/02/Artigos/Infraestrutura_das_escolas_publicas_no_brasil_SCHNEIDER-Gabriela_FRANTZ-Maira-Gallotti_ALVES-Thiago.pdf.

SANTOS, D.; LIMA, M.; Wilm, Marcelo Mosaner. Índice de Progresso Social na Amazônia Brasileira IPS Amazônia 2021. Belém: Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon), 2021.

SANTOS BEZERRA, Maria Cristina dos; BEZERRA NETO, Luiz; LIMA, Elianeide Nascimento. Programa Escola Ativa: De que educação para o trabalhador do campo estamos falando? *In*: BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS BEZERRA, Maria Cristina dos (Orgs). **Educação para o campo em discussão: Reflexões sobre o programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011, p.19-42.

SANTOS BEZERRA, Maria Cristina, SANTOS, Flávio Reis dos. Educação do campo: elaborações teóricas e práticas. In: SANTOS, José Leite dos; BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS BEZERRA, Maria Cristina dos (Orgs). **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos, Pedro & João, 2017, p. 15-37

SANTOS, Aline da Paixão Prezotto. **No banheiro do amazonas: realidade e perspectivas das aulas de educação física nas escolas de várzea do município de Santarém-Pará**. Dissertação de Mestrado. - Natal, 2014.

SANTOS, Fernanda Carla Tavares da Costa. **Uso múltiplo dos recursos naturais da varzea por camponeses no Baixo Amazonas**. 2004. 170 f.: Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Tropicó Umido, Belém, 2004.

SANTOS et. al. ÍNDICE DE PROGRESSO SOCIAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA IPS AMAZÔNIA 2021 : **Resumo executivo**. Imazon, 2021, 87p. Disponível em: <https://imazon.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Resumo-Executivo-IPS-Amazonia-2021.pdf> . Acesso em: 03 jun de 2023.

SOUZA, Rosana Ramos de. **A nucleação escolar no assentamento Vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo..** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12288>

SCHELBAUER, Analete Regina. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). **História da Educação**. 2014, v. 18, n. 43, pp. 71-91

SERUDO, Tereza Paula de Alencar. **Os tempos acíclicos e cíclicos da natureza e sua influência nas escolas ribeirinhas de várzea e terra firme nos municípios de Manaus e Careiro da Várzea no estado do Amazonas**. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia no município de Parintins**. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal do Amazonas, 2006.

TAFFAREL , C. N. Z.; QUEIROZ, S. G. A juventude do campo e a disputa de projetos de escolarização: relações entre capital, trabalho e educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 363–382, 2022.. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67552>. Acesso em: 5 jul. 2023

VASCONCELOS, M. E. de O.; ALBARADO, E. da C. . Currículo e saberes dos territórios de várzea e terra firme nas amazônias. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58093>. Acesso em: 13 fev. 2022.

VASCONCELLOS, E. A. de. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 65–73, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/940>. Acesso em: 25 out. 2022.

VASCONCELOS, Georgina Terezinha Brito de. **Educação Básica Ribeirinha: um estudo etnográfico na região amazônica**. 2017, 178 f. Tese de Doutorado (Programa de Estudos PósGraduados em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2017.

WESTIN, R. Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos. Fonte: Agência Senado. Texto publicado em 2/3/2020 e disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura#:~:text=A%20primeira%20grande%20lei%20educacional,li%C3%A7%C3%B5es%20do%20que%20os%20garotos> .