



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KARINA CRISTIANE DA COSTA LIRA

**DAS IDAS E VINDAS PELO CAMINHO DO RIO: O TRABALHO DOCENTE NA
UNIDADE PEDAGÓGICA DO JUTUBA II/FUNBOSQUE NO CONTEXTO DA
AMAZÔNIA RIBEIRINHA PARAENSE**

Belém/Pará
2025

KARINA CRISTIANE DA COSTA LIRA

**DAS IDAS E VINDAS PELO CAMINHO DO RIO: O TRABALHO DOCENTE NA
UNIDADE PEDAGÓGICA DO JUTUBA II/FUNBOSQUE NO CONTEXTO DA
AMAZÔNIA RIBEIRINHA PARAENSE**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará – UFPA, do Instituto de Ciências da Educação - ICED, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Conceição dos Santos Costa.

Belém/Pará
2025

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

L768i LIRA, KARINA CRISTIANE DA COSTA.
DAS IDAS E VINDAS PELO CAMINHO DO RIO: O
TRABALHO DOCENTE NA UNIDADE PEDAGÓGICA DO
JUTUBA II/FUNBOSQUE NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA
RIBEIRINHA PARAENSE / KARINA CRISTIANE DA COSTA
LIRA. — 2025.
157 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Maria da Conceição dos Santos
Costa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2025.

1. TRABALHO DOCENTE. 2. TERRITÓRIO
RIBEIRINHO. 3. EDUCAÇÃO DO CAMPO. 4.
CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE. 5. AMAZÔNIA
PARAENSE. I. Título.

CDD 370

KARINA CRISTIANE DA COSTA LIRA

**DAS IDAS E VINDAS PELO CAMINHO DO RIO: O TRABALHO DOCENTE NA
UNIDADE PEDAGÓGICA DO JUTUBA II/FUNBOSQUE NO CONTEXTO DA
AMAZÔNIA RIBEIRINHA PARAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA, Instituto de Ciências da Educação - ICED, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Conceito: ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa (Orientadora)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Salomão Antônio Muffarej Hage
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Hellen do Socorro de Araújo Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura/Cametá/UFPA

Dra. Arthane F. Menezes
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Dedico esse trabalho à minha família, em especial, à minha mãe Sulamita Costa, e ao meu esposo Giovani Lopes, por todo apoio e companheirismo incondicional no decorrer deste trabalho. Sem vocês, a concretização deste estudo seria muito mais difícil.

Ao meu filho Gian Lucca, que é a razão da minha existência.

À comunidade da ilha do Jutuba, aos professores (as) da Funbosque, em especial às docentes da Unidade Pedagógica Jutuba II.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho exigiu, inicialmente, esforço e persistência, bem como o apoio, acolhimento e colaboração de indivíduos de grande importância, aos quais expresso minha gratidão.

Agradeço, em primeiro lugar, aos professores e professoras da Funbosque, especialmente as docentes da UP Jutuba II que se disponibilizaram a participar desse estudo, compartilhando conosco suas experiências de vida e trabalho.

À minha Orientadora, Professora Dr.^a Maria da Conceição dos Santos Costa, pela confiança, por acreditar em minhas potencialidades e por ter sido acolhida como uma de suas primeiras orientadas, motivo de profunda gratidão. Agradeço o suporte durante o processo de formação e desenvolvimento deste estudo, conduzindo-o com paciência e humanismo. Gostaria de destacar que a professora Concita, nome pelo qual prefere ser chamada, é uma das pessoas mais humana que eu tive o privilégio de conhecer. Sua postura altruísta e dedicação constante são exemplos inspiradores. Obrigada por tudo, Conci!

À Professora Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, pelo acolhimento e incentivo desde o período de graduação. Agradeço a oportunidade e os conhecimentos valiosos compartilhados.

Agradeço às professoras Dr.^{as}. Arthane F. Menezes e Hellen do Socorro de Araújo Silva, bem como ao professor Dr. Salomão Antônio Muffarej Hage, pelas contribuições, direcionamentos e sugestões no momento da qualificação, as quais foram essenciais para o aprimoramento deste estudo. Professores(as) que são, para mim, exemplos de pesquisadores comprometidos com a defesa da educação do campo.

À minha mãe, Sulamita do Socorro e ao meu pai Luiz de Jesus Pereira, pelo exemplo de dedicação, amor e cuidado. Apesar das trajetórias escolares terem sido interrompidas em decorrência de circunstâncias adversas, ambos mantiveram a convicção acerca potencial transformador da educação na vida das pessoas e, por isso, sempre me incentivaram a estudar e a buscar meus objetivos.

Às minhas avós Maria da Conceição Rodrigues da Costa e Filomena de Jesus Pereira (*in memoriam*) pelos constantes gestos de afeto e dedicação. Embora a saudade permaneça, tenho convicção que ambas zelam por mim, onde quer que estejam.

Ao meu filho Gian Lucca, que desde seu nascimento me ensina diariamente a compartilhar os sentimentos mais puros e profundos que existem, o amor de mãe. Seu carinho, abraço são meus combustíveis para seguir lutando nessa vida.

Ao meu marido, Giovani Lopes, pela parceria, apoio, e amor dedicados a mim e ao nosso filho. Por sempre acolher os meus sonhos e estar comigo em cada conquista.

Aos professores (as) e coordenação do PPGED/UFPA, especialmente os (as) docentes da linha de Formação de Professores, que contribuíram significativamente para meu processo formativo no mestrado, muito obrigada.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Educação Física (GEPEF), Julliene, Marcelo, Laíse, Vanessa, Vanderson e Jeannfer, pela parceria e companheirismo. Em especial agradeço a minha amiga Barbara Araújo, que sempre esteve comigo, me incentivando e oferecendo sua mão amiga. Te adoro!

Um agradecimento particular às minhas amigas Andréa Vieira, Danielle Brito e Joana Campos, pelo apoio constante, me incentivando e oferecendo bons conselhos e uma palavra amiga.

Gratidão a todos e todas!

Educação do campo, das águas e das Florestas

“Uma coisa não falta na Educação do Campo, das Águas e das Florestas é a alegria, o som do batuque, as festas e as cantorias.

Somos frutos das ancestralidades do povo brasileiro, da natureza e da terra.

Temos que reaprender, olhar como os pássaros amazônicos, o jacaré Açu, boto rosa e tucuxi.

[...] Produzir esperança e esperar pela educação com o mestre Paulo Freire, com o mestre Lucindo, mestre Apolo de Caratateua, cacique babau tupinambá, escritor Juraci Siqueira, Dalcídio Jurandir, Ailton Krenak (ABL), entre outros.

Você e eu!

[...]Exorto solenemente, nesse tempo e poesia os músicos da Educação do Campo, cheio de charme e vigor, como as maresias dos rios da Amazônia; um pingo de chuva da tarde da história do Boto - Juraci Siqueira; Professor Salomão Hage, defensor da Educação do Campo.

[...] E cada um de nós é e seremos os agricultores dessa cultura ancestral.

Temos que apreender o campo, a terra, seus segredos e sua importância.

Conhecer o movimento das águas e sua dialética no tempo-espço cultural.

E reconhecer a floresta como nossa irmã e nossa parceira de transmitir o fôlego da vida.

Pensar uma escola com essa abordagem é ter a sensibilidade de ver a educação humanista, planetária, global, desamarrada das correntes didáticas.

A Educação não deveria ter tantos descritores qualificatórios.

Educação disso ou daquilo.

Educação é cativar, olhar o próximo em suas buscas e buscar com ele.

Educação escolar é uma amarra que deve ser quebrada pra efetivarmos uma educação sem barreiras, uma educação emancipatória e diversa.

Terra cabana de educar será nosso território de resistência e aprendizagem das condições dos povos do Campo, das Águas e das Florestas.

Vamos que vamos “perseguido” a identidade da educação do Campo, das Águas e das Florestas”.

(José Maria Andrade Filho)

RESUMO

O presente estudo aborda a realidade concreta do trabalho docente no território ribeirinho de Belém, no estado do Pará, e busca problematizar as contradições presentes na materialidade desse trabalho em suas múltiplas dimensões. O objetivo geral analisar a configuração do trabalho docente na Unidade Pedagógica do Jutuba II, vinculada à Funbosque, localizada no território ribeirinho de Belém do Pará. Ressaltamos que o trabalho docente tem sido duramente impactado pelas intervenções hegemônicas do capitalismo neoliberal, que encontrou na educação uma oportunidade para empreender e difundir sua lógica mais cruel. Essa lógica busca consolidar concepções de mundo voltadas ao controle da organização societária, inserindo a educação na lógica dos negócios — o que representa um risco à efetiva função social da escola. Diante desse cenário, elegemos como foco o trabalho docente no contexto amazônico paraense, especificamente no território ribeirinho de Belém, por compreendermos que a educação voltada aos sujeitos dos territórios das águas e das florestas exige uma concepção que valorize o território. Trata-se de uma educação que inclua a natureza, a dimensão social, os saberes e a cultura dos povos ribeirinhos, com o objetivo de tornar visível sua existência, escutar suas vozes e reconhecer o protagonismo dessas populações na construção da história e na produção da vida. Assim, nosso estudo buscou responder à seguinte questão central: Qual a configuração o trabalho docente na Unidade Pedagógica Jutuba II/Funbosque, situada no território ribeirinho de Belém do Pará? A metodologia adotada baseou-se na abordagem qualitativa, com o propósito de interpretar e analisar a realidade considerando as condições objetivas de trabalho dos sujeitos, em articulação com seus contextos sociais (Flick, 2009). As informações foram obtidas por meio de pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários e outros procedimentos necessários à interpretação da realidade. Utilizamos o método da triangulação de dados com a finalidade de aprofundar a compreensão sobre a temática estudada. A realidade concreta nos revelou que os educadores vêm construindo seu trabalho em meio a condições ainda precárias, marcadas por: insuficiência de recursos pedagógicos, formações desconectadas da realidade do campo, intensificação da carga de trabalho, carência de acompanhamento pedagógico e ausência de profissionais de apoio educacional. Apesar das adversidades, a materialização da educação do campo tem se fortalecido no cotidiano escolar por meio da presença ativa dos professores nesses territórios, das práticas pedagógicas — individuais e coletivas — e dos momentos de encontro com a comunidade. Essa resistência se evidencia especialmente quando os profissionais reconhecem e valorizam as realidades dos estudantes, problematizando-as em sua prática educativa. Por fim, o estudo aponta para a urgente necessidade de políticas públicas afirmativas que garantam o direito à educação para os estudantes ribeirinhos e condições dignas de trabalho para os docentes. No enfrentamento desse cenário, reafirmamos a importância histórica da luta coletiva, protagonizada por movimentos sociais e outras formas de mobilização, em defesa da construção de uma sociedade justa, igualitária, fraterna e autodeterminada.

Palavras-chave: Trabalho docente. Condições de trabalho docente. Educação do campo. Amazônia paraense. Território ribeirinho.

ABSTRACT

This research addresses the concrete reality of teaching work in the riverside area of Belém, in the state of Pará, and seeks to problematize the contradictions present in the materiality of this work in its multiple dimensions. The general objective is to analyze the configuration of teaching work at the Jutuba II Pedagogical Unit, linked to Funbosque, located in the riverside territory of Belém do Pará. We emphasize that teaching work has been severely impacted by the hegemonic interventions of neoliberal capitalism, which has found in education an opportunity to undertake and disseminate its most cruel logic. This logic seeks to consolidate worldviews focused on controlling the organization of society, inserting education into the logic of business — which represents a risk to the effective social function of the school. In view of this scenario, we chose to focus on teaching in the Amazonian context of Pará, specifically in the riverside territory of Belém, because we understand that education aimed at subjects from the territories of waters and forests requires a conception that values the territory. It is an education that includes nature, the social dimension, the knowledge and culture of riverside peoples, with the objective of making their existence visible, listening to their voices and recognizing the leading role of these populations in the construction of history and the production of life. Thus, our research sought to answer the following central question: What is the configuration of teaching work at the Jutuba II/Funbosque Pedagogical Unit, located in the riverside area of Belém do Pará? The methodology adopted was based on the qualitative approach, with the purpose of interpreting and analyzing reality considering the objective working conditions of the subjects, in conjunction with their social contexts (Flick, 2009). The information was obtained through bibliographic research, semi-structured interviews, application of questionnaires and other procedures necessary for the interpretation of reality. We used the data triangulation method in order to deepen the understanding of the studied theme. The concrete reality has revealed to us that educators have been building their work amid still precarious conditions, marked by: insufficient pedagogical resources, training disconnected from the reality of the field, increased workload, lack of pedagogical monitoring and absence of educational support professionals. Despite the adversities, the materialization of rural education has been strengthened in the daily school routine through the active presence of teachers in these territories, pedagogical practices — individual and collective — and moments of encounter with the community. This resistance is especially evident when professionals recognize and value the realities of students, problematizing them in their educational practice. Finally, the study highlights the urgent need for affirmative public policies that guarantee the right to education for riverside students and decent working conditions for teachers. In addressing this scenario, we reaffirm the historical importance of collective struggle, led by social movements and other forms of mobilization, in defense of the construction of a just, egalitarian, fraternal and self-determined society.

Keywords: Teachers' working conditions. Rural education. Amazon region of Pará. Riverside territory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da dimensão territorial da Funbosque.....	22
Figura 2 - Ponto de encontro dos servidores (as) das Unidades Pedagógicas/Funbosque	37
Figura 3 – Translado com os alunos (as)	44
Figura 4 – Terreno no período de maré alta	50
Figura 5 – Viveiro de tala	51
Figura 6 – Matapí de garrafa <i>pet</i>	51
Figura 7 – Unidade Pedagógica do Jutuba II atualmente	54
Figura 8 – Trapiche da UP Jutuba II	55
Figura 9 – Espaços da Unidade Pedagógica Jutuba II	56
Figura 10 – Mapa da América do Sul/Amazônia Internacional/(Pan-Amazônia)	81
Figura 11 – Trabalho colaborativo do cultivo do açaí na Ilha do Jutuba/Belém-PA	84
Figura 12 – Protesto dos ribeirinhos por falta de energia elétrica	85
Figura 13 – Áreas desmatadas pelo projeto da Equatorial Energia	86
Figura 14 - Localização das Ilhas do entorno de Belém- PA	101
Figura 15 - Croqui da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental/Funbosque	102
Figura 16 – Reforma da UP Jutuba/2022	106
Figura 17 - Movimento FunbosqueFica	109
Figura 18 – Projeto AMA (Agentes e monitores Ambientais), 2024	111
Figura 19 - Horta do conhecimento	112
Figura 20 - Projeto de resíduos sólidos Escola sede e UP Jutuba II	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Levantamento de teses e dissertações da CAPES (2014-2024)	60
Gráfico 2 – Panorama dos conflitos no campo-2023.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e Teses sobre a Funbosque	34
Quadro 2 – Descrição dos sujeitos entrevistados	45
Quadro 3 – Documentos oficiais	48
Quadro 4 – Descritores utilizados na pesquisa	62
Quadro 5 – Bibliografia sistematizada - Levantamento de teses e dissertações (CAPES)- 2014/2024	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMA	Agentes de Monitores Ambientais
AGE	Agenda Global
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CDC	Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário
CPP	Coordenações de Planejamento e Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPE	Casa Escola da Pesca
COP	Conferência das Partes
COECAP	Coordenadoria da educação do campo das águas e das florestas
CPT	Comissão da Pastoral da Terra
DAOUT	Distrito Administrativo de Outeiro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNBOSQUE	Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira
HP	Hora Pedagógica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONERA	Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PPP	Projeto Político Pedagógico

SASE	Secretaria de Assistência Social e Educação
SEMEC	Secretária Municipal de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UP	Unidade Pedagógica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O INÍCIO DA TRAVESSIA.....	14
2 ENTRE AS ÁGUAS, SUJEITOS E TERRITÓRIO: O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO.....	38
2.1. A abordagem qualitativa	40
2.2. Tipo de pesquisa.....	41
2.3 Instrumentos de coletas de dados	42
2.3.1. Questionário	42
2.3.2. Entrevista semiestruturada.....	43
2.2.3. Observação Participante	43
2.4. O perfil dos sujeitos da pesquisa.....	45
2.5. Fotografia	47
2.6. Análise documental	48
2.7.A Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira/Unidade Pedagógica do Jutuba II como <i>lócus</i> de investigação	50
2.7.1.A Unidade Pedagógica do Jutuba II	54
2.8.Procedimento de análise de dados	57
2.9. Estado do conhecimento sobre o trabalho docente no território ribeirinho	59
3 O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL E NA AMAZÔNIA: IMPLICAÇÕES NEOLIBERAIS NO CAMPO EDUCACIONAL	70
3.1. O avanço do neoliberalismo no Brasil e as implicações no trabalho docente.....	71
3.2. O neoliberalismo nas Amazônias: Os conflitos e as contradições no Território da Amazônia Paraense.....	80
3.3. Trabalho docente e a Educação do Campo: A construção de uma identidade para outra perspectiva de lutas e r (existência).....	90
4 NAS MARÉS DA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA UNIDADE PEDAGÓGICA DO JUTUBA II/FUNBOSQUE	101
4.1. Panorama histórico de criação e o desmonte da Fundação Centro de referência em educação Ambiental	101
4.2. As ações, os projetos em contexto ribeirinho: Quais são as problemáticas em torno desses processos?.....	112
4.3.As condições de trabalho docente na Unidade Pedagógica do Jutuba II	118
4 3.1. Formação continuada para atuar no contexto ribeirinho: “A nossa formação é integrada com a SEMEC. Somos na verdade convidados. A formação ainda não contempla uma discussão que envolve os povos tradicionais”	118

4.3.2 A organização do tempo e suas atividades escolares: “Nós temos a HP que é o momento que nós temos para planejar, mas eu confesso que um dia é pouco”	123
4.3.3.A Precarização do trabalho: “Eu acho que precisamos urgente de mais condições de trabalho”	127
5 CHEGANDO AO PORTO: REFLEXÕES FINAIS E HORIZONTES DO ESTUDO	133
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	149
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA	154

1 INTRODUÇÃO: O INÍCIO DA TRAVESSIA

O presente estudo¹ teve por objetivo analisar o trabalho docente no contexto da educação ribeirinha, desenvolvidas no âmbito da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira – Funbosque, situada no distrito de Outeiro e estendida às ilhas adjacentes da região amazônica paraense. O *lócus* da investigação corresponde à Unidade Pedagógica do Jutuba II/Funbosque, entidade de direito público, sem fins lucrativos, vinculada à Prefeitura Municipal de Belém.

A Fundação Escola Bosque atua na garantia do acesso à educação básica pública para as populações do campo, das águas e das florestas no município de Belém, em articulação com a Secretaria Municipal de Educação – Semec. Conforme delineado em seu Projeto Político-Pedagógico (2016), a principal diretriz da Fundação consiste na formação de sujeitos críticos, ecológicos e poéticos, por meio de uma educação socialmente referenciada. Essa proposta fundamenta-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, integrando os processos de escolarização às questões ambientais e comunitárias, com o propósito de promover o desenvolvimento local e fortalecer as territorialidades ribeirinhas.

A Fundação Escola Bosque é composta por sete unidades escolares distribuídas em distintos territórios ribeirinhos do município de Belém do Pará, cada uma marcada por especificidades próprias, determinadas pelas territorialidades que as constituem. Tais territorialidades estão associadas a questões relacionadas ao acesso à educação, às expressões culturais, à percepção do espaço e do ambiente, aos fenômenos naturais, ao tempo social do cotidiano e aos modos de produção da economia local.

É na Unidade Pedagógica localizada na Ilha do Jutuba (UP Jutuba II) que este estudo pretende aprofundar sua investigação. O foco recai sobre a realidade concreta do trabalho docente desenvolvido por professores e professoras que atuam nos territórios das águas e das florestas, buscando evidenciar as condições em que esse trabalho se realiza, os processos de resistência protagonizados pelos/as docentes, bem como as contradições presentes na materialidade de sua prática profissional.

Parte-se do entendimento de que a educação voltada para os sujeitos que habitam os territórios do campo, das águas e das florestas exige uma abordagem pedagógica que

¹ Esta investigação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

reconheça e valorize o território como elemento estruturante do processo educativo. Tal perspectiva deve incluir a natureza, a dimensão social e ambiental, além dos saberes e da cultura dos povos ribeirinhos.

A *epígrafe* do nosso estudo traz exatamente esse convite, para pensarmos educação do campo, das águas e das florestas como mencionada pelo poeta *José Maria Andrade filho* (poeta da ilha). O poeta nos esclarece que devemos pensar a educação do campo, das águas e das florestas muito mais que um conceito, muito mais que uma prática pedagógica em si, ela é experiência viva, marcada pela cultura ancestral, pela conexão profunda com o território, pelas festas, cantorias, saberes que atravessam gerações, e que nos mostra que educar nesses territórios é também celebrar a vida em sua diversidade, é acreditar, lutar e fortalecer a resistência e o esperar.

O poema nos convida a reaprender com a natureza, com os pássaros, com os povos das águas e das florestas e tantos outros mestres (Paulo Freire, Ailton Krenak, Juraci Siqueira e outros), que reconhecem a importância de uma pedagogia entrelaçada com a justiça social, que respeita e valoriza o território em sua plenitude. O poeta faz a crítica às amarras de modelos convencionais, que tendem a homogeneizar os saberes, as culturas, tempos e espaços, o modo de viver, para ele “educação escolar é uma amarra que deve ser quebrada”.

Nessa travessia também corroboramos com a reflexão do poeta Zé Maria, porque lutamos por uma educação emancipadora, diversa, e livre de amarras, de descritores e classificações. Acreditamos em uma educação que dialogue com as necessidades reais dos sujeitos ribeirinhos, da educação plural, humanista que respeite as especificidades dos povos das águas e das florestas, sobretudo que não se limite às paredes da escola, mas com toda vida pulsante do cotidiano do território ribeirinho. Nosso estudo se insere nessa compreensão de educação e trajetória que por muitos já vem sendo tecida, a fim de contribuir para o fortalecimento dessa educação tão vital e necessária.

.

Problemática e questões de pesquisa

Discutir a temática do trabalho docente no contexto da Amazônia Paraense, especificamente no território ribeirinho, é desafiador, pois as Amazonas são territórios de disputas e, ao mesmo tempo, de resistências. Vale ressaltar que os agentes dessas disputas incluem grandes empresas estrangeiras e brasileiras que exploram as regiões, em contraste com as populações tradicionais e os movimentos que lutam em defesa da Amazônia e de seus sujeitos. Os povos tradicionais e os movimentos sociais se consolidam como forças de

resistência nesses territórios, enfrentando formas de dominação e a exploração desordenada dos ecossistemas e das reservas de recursos naturais. Eles, sobretudo, resistem ao apagamento de seus conhecimentos e saberes (Porto-Gonçalves, 2012).

Segundo Porto-Gonçalves (2012), as contradições no território amazônico ocorrem porque coexistem uma Amazônia que mata e uma que resiste. Há uma Amazônia do pasto, geralmente representada pelo latifúndio, e a do camponês que planta, convive e cuida da natureza, constrói possibilidades de soberania alimentar e fortalece a dignidade do bem viver.

Neste estudo, aborda-se a Amazônia para além dos aspectos valorativos de seu espaço físico e geográfico, de sua imensa floresta e biodiversidade natural, pois parte-se da compreensão de que ela é uma totalidade concreta, constituída por múltiplas dimensões materiais e simbólicas, que incluem seus povos, territórios, culturas, saberes, relações sociais, bem como os modos específicos de vida e de produção que nela se desenvolvem.

Consideramos o território com base nos aspectos apontados por Fernandes (2012), que destaca a importância de entender o território a partir dos modos de vida e das relações nelas estabelecidas. Segundo o autor, o território não se configura apenas como uma unidade espacial sob a governança e gestão do Estado, mas como um desdobramento dessa unidade, dotado de múltiplas dimensões sociais, culturais e produtivas. Trata-se de um espaço de produção e de residência familiar, onde se afirmam identidades culturais, singularidades e garantias de existência por meio do trabalho.

Nesse contexto, destaca-se a organização associativa, comunitária, cooperativa e colaborativa de base familiar, na qual a produção realizada pela família e pela comunidade assume papel central. Em outras palavras, o território constitui-se como espaço de *r-existência* das populações do campo – um lugar onde se produzem e se reproduzem modos de vida, resistências e sentidos coletivos de pertencimento.

Além disso, os indivíduos que residem e convivem nas diversas localidades das diferentes Amazonas ensinam que existem várias possibilidades para outras formas de vida, pois há um projeto de sociedade que deles emana (Porto-Gonçalves, 2012, p. 9). Por serem sujeitos de direito e produtores de conhecimento, é urgente o reconhecimento de sua amazonidade, ou seja, a reafirmação de seu propósito de resistência cultural, que abrange as diferentes culturas, saberes e conhecimentos empregados em suas práticas cotidianas. Esses elementos são frequentemente invisibilizados pelos parâmetros culturais impostos pelo colonizador (Penalva; Penalva, 2020).

Sabemos da complexidade que envolve a região amazônica, sobretudo com relação a sua amplitude e diferenças entre os territórios. Penalva e Penalva (2020, p. 3) ressaltam que o

conceito de amazonidade “[...] visa contribuir para a desconstrução de visões estereotipadas, preconceituosas e exóticas da Amazônia, que historicamente tem marginalizado formas de pensar e de produzir conhecimentos diferentes”.

Deste modo, romper com a ótica colonialista de um pensamento eurocêntrico universal construído sobre identidade cultural amazônica é um desafio, pois instiga a pensar a partir do diverso, do diferente, dos espaços plurais, transversais e heterogêneos que constitui essa região, contrariando formas de dominação/control e interesses dos que negam as diferenças.

Acrescentamos às tentativas de invisibilização das populações do campo, também, o abandono do poder público no que concerne à oferta de mínimas condições de subsistência e pelo campo ter se tornado uma zona de conflitos e violências geridas por forças hegemônicas.

Porto-Gonçalves (2012) elucida que a configuração do projeto de reorganização da sociedade em curso a nível mundial, tem na bandeira do ambientalismo, da proteção e do desenvolvimento da floresta o seu vetor mais significativo acerca dos debates sobre a Amazônia. Entendemos, portanto, que essa bandeira é um dos principais lemas do capital internacional, isto é, de organismos de hegemonia privada como as grandes empresas internacionais, bancos e fundações privados, mas, também, do capital nacional representado por latifundiários locais, as classes que dominam o agro, os minérios e o controle da água pelo hidronegócio.

Sabe-se que esses organismos pretendem o domínio, a gerência e o controle do território amazônico para a exploração de seus recursos naturais, da sua biodiversidade, com o uso, inclusive, de mão de obra barata (escrava), o que demonstra o desejo pela manutenção de seus privilégios que, muitas vezes, ocorrem pelo uso da força, da violência contra os que se opõe ao projeto colonizador.

A região amazônica sempre esteve no centro dos interesses dos exploradores dos recursos naturais desde a chegada dos primeiros europeus na região até os dias atuais, com o avanço do capital sobre todo o território. O cenário atual da “comercialização” da Amazônia se dá pelo “agronegócio”, “hidronegócio”, “mineralnegócio” e todas as suas interfaces, o que, em suma, são projetos de “entrega” da Amazônia para o capital internacional. O impacto disso é a destruição da floresta, a morte dos povos do campo e da floresta, assim como morre toda biodiversidade (Santos, 2020, p.22).

A comercialização na Amazônia não se limita à exploração de seus recursos naturais, estendendo-se também ao campo educacional, que tem sido alvo de múltiplas formas de ataque, resultando no progressivo desmonte da educação pública. Tal processo, entretanto, não pode ser compreendido de forma isolada, devendo ser situado em um contexto mais

amplo de reestruturação global. Como se tem observado, a educação tem sido instrumentalizada como mecanismo de viabilização das políticas neoliberais, sendo gradativamente submetida a lógicas mercadológicas que comprometem seu caráter público, emancipador e socialmente referenciado.

Lima e Hobold (2013) destacam que as políticas neoliberais exercem efeitos prejudiciais sobre a educação, particularmente desde o período de reconfiguração econômica dos anos 1990 no Brasil. Essas reformas têm afetado profundamente as finalidades educacionais e a formação dos sujeitos no contexto escolar. Como resultado, observa-se um crescente questionamento acerca da importância da ciência, da escola pública e do conhecimento científico, além de outros movimentos de caráter anacrônico, inclusive no âmbito civilizatório.

O atual cenário sociopolítico brasileiro atravessa um momento histórico de grandes desafios, marcado pela disputa pela inserção de um pensamento conservador nas instituições públicas de ensino. Essa disputa se dá por meio da instrumentalização e “plataformização” do trabalho e da formação docente, processos liderados por grupos políticos da direita e extrema-direita, além de grandes conglomerados bancários e fundações de direito privado. Esses grupos, entre outras prerrogativas, defendem e promovem ideais privatistas na educação, alinhados às reformas implementadas pelo Estado nos últimos anos.

Tais mudanças no campo educacional também são fruto de processos históricos que atravessam o mundo do trabalho. De acordo com Antunes (2015), as grandes transformações ocorridas ao longo das décadas, geraram crises profundas que não afetaram apenas a materialidade do trabalho e as relações entre empregador e classe trabalhadora, mas também impactaram a subjetividade do trabalhador e sua formação enquanto cidadão consciente dos processos que envolvem a produção.

A atual organização do trabalho continua a sofrer grandes influências de modelos de produção anteriores, como o Fordismo² e o Toyotismo³, cujas características ainda refletem e

² É um modelo industrial capitalista de produção em massa (série) implementada no início do século XX, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos com controle do tempo e dos movimentos pelo cronometro (Taylorismo). Neste modelo, há a fragmentação das funções (trabalho parcelar) com a separação entre elaboração e execução do processo de trabalho. As unidades fabris eram verticalizadas pela constituição do operário massa, do trabalhador coletivo fabril (Antunes, 2015).

³ São novos processos de trabalho do modelo industrial que emergiram após a era fordista. Buscavam uma adequação dos modos de produção para atender às exigências mais individualizadas do mercado. No Toyotismo ocorreu a busca por novos padrões de produtividade baseados na flexibilização da produção pela especialização flexível. Nesta lógica, o trabalhador precisa ser polivalente (multifuncional), ser qualificado para desempenhar várias tarefas ao mesmo tempo o que ocasiona a intensificação da exploração do trabalho. Os direitos trabalhistas também são desregulamentados e flexibilizados, o que provocou perdas nos direitos trabalhistas conquistados pelas lutas coletivas (Antunes, 2015).

impactam a configuração dos processos de trabalho e a própria compreensão da identidade do trabalhador.

Ainda de acordo com Antunes (2015), os novos processos de trabalho que emergiram após o Fordismo foram substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível, por novos padrões de busca e de produtividade. O autor menciona que o Toyotismo provocou uma fragmentação e heterogeneização do mundo do trabalho e, por consequência, dos trabalhadores.

Em tese, as transformações ocorridas nas últimas décadas refletem a atual configuração do trabalho, recaindo com maior intensidade sobre o trabalho docente, pois a atuação no magistério tem sido compelida a adotar novos critérios educacionais direcionados para formar um novo tipo de trabalhador, aliado às avaliações em larga escala, ao rebaixamento dos conhecimentos produzidos pela humanidade, incidindo sobre o esvaziamento dele.

O plano da formação humana recebe contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital em que, nesse ponto, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas na intenção da conformação técnica e ideológica do novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, baseada nas noções de empregabilidade e empreendedorismo (Silva; Cruz, 2021, p. 94).

O perfil de trabalhador almejado, segundo Laval (2019), requer o desenvolvimento de competências que consistem em aprender a aprender, de modo a formar sujeitos flexíveis e adaptáveis às constantes inovações e exigências da vida humana e profissional. Logo, ousamos dizer que no sistema capitalista, a classe trabalhadora, em qualquer função que ocupe, está submetida ao modo de exploração da força de trabalho e, consequentemente, da captura da sua subjetividade.

Sobre isso, Antunes e Alves (2004) afirmam que o capitalismo opera incisivamente na captura da subjetividade do trabalhador através da apropriação da dimensão intelectual, das capacidades cognitivas, da gestão do trabalho vivo e da força de trabalho, procurando envolvê-lo mais forte e intensamente com a intenção de qualificar para melhor servir ao capital e garantir a máxima produtividade.

A exploração da classe trabalhadora pelo capital visa garantir que a burguesia – o grande empresariado das poderosas nações europeias e norte americana com sua política imperialista de dominação – continuem a produzir e acumular riquezas por meio da exploração de outros países e através das mais diversas formas de apropriação.

A configuração do mundo do trabalho analisada por Antunes (2015) adquire uma relevância ainda maior diante do avanço das ideias neoliberais no âmbito da educação pública brasileira. O trabalho docente tem sido impactado por diversos fatores, que vão desde os baixos salários e as precárias condições estruturais das instituições de ensino, até a crescente desvalorização da profissão, associada à precarização e à intensificação das atividades laborais.

Esse processo se expressa no acúmulo de funções, no aumento da carga horária que ultrapassa o tempo de regência em sala de aula, na falta de tempo adequado para o planejamento pedagógico, na superlotação das turmas, entre outros aspectos que têm tornado o exercício da docência, muitas vezes, desmotivador, com reduzida atratividade e reconhecimento social. Tais condições refletem, em grande medida, a omissão do Estado diante das demandas e da valorização do trabalho educativo.

Evangelista (2017), Hypolito (2011), Oliveira (2004), Silva e Cruz (2021), Shiroma (2017) e Laval (2019) são autores (as) que demonstram em suas pesquisas que as políticas e reformas educacionais elaboradas desde o período da reconfiguração econômica da década de 1990 têm orientado os sistemas educacionais a adequarem a formação dos sujeitos ao atendimento das necessidades e demandas do mercado.

Laval (2019) chama as transformações ocorridas no âmbito educacional de ‘neoliberalismo escolar’, que claramente é definida como um modelo implementado em muitos países, com foco na privatização da educação, aqui, entendida como um bem essencialmente privado, cujo valor é, acima de tudo, econômico.

Diante disso, estudos recentes a respeito do trabalho docente na educação básica também apontam que o (a) professor (a) e essa etapa de ensino tem passado por processos de reconversão, isto é, “[...] trata-se de um professor reconvertido que possa fazer frente a produção da força de trabalho simples, de baixo custo e atrativa para os investimentos externos no país” (Shiroma *et al.*, 2017, p. 23).

Em contraposição à lógica utilitarista e hegemônica do neoliberalismo, a educação do campo propõe uma alternativa formativa que rompe com a pretensa universalidade desse modelo. Segundo Santos (2021), as populações que vivem nesses territórios encontram na educação do campo uma aliada estratégica na resistência ao avanço do capital sobre suas realidades. Os princípios que fundamentam essa modalidade de ensino objetivam a construção de uma escola comprometida com o fortalecimento das identidades locais, ancorada nas realidades socioterritoriais, nas práticas culturais, nas relações comunitárias e no trabalho,

promovendo uma perspectiva de empoderamento político frente ao projeto capitalista dominante.

Os desafios enfrentados por educadores(as) e pelos movimentos sociais em defesa da educação do campo têm se concentrado na luta pela universalização do direito à educação das populações amazônicas, bem como no compromisso com formas educativas que se distanciem da lógica historicamente imposta por uma perspectiva unilateral, de cunho colonizador e burguês, orientada pelo projeto capitalista. A proposta visa, também, a promoção de uma formação humana crítica, capaz de superar os processos de alienação dirigidos à classe trabalhadora, possibilitando que os sujeitos se reconheçam como parte de uma coletividade historicamente explorada por estruturas de dominação. A partir desse reconhecimento, busca-se fomentar processos de conscientização e mobilização social voltados à transformação do atual modelo de sociedade.

À luta dos coletivos em defesa da educação do campo, somam-se pautas fundamentais, dentre as quais se destacam: *i)* o enfrentamento ao desmonte da escola pública, com vistas à reafirmação de seu papel social no compromisso com a formação crítica dos sujeitos; *ii)* a promoção da apropriação ativa e consciente dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade; *iii)* a defesa intransigente de uma escola pública de qualidade, laica, socialmente referenciada e comprometida com a valorização da vida – seja nos contextos urbanos, rurais ou em outros territórios diversos; e *iv)* o reconhecimento e a valorização dos saberes originários e tradicionais da região amazônica, como forma de fortalecimento das identidades locais e de resistência aos processos de homogeneização cultural impostos por projetos hegemônicos.

Na Amazônia ribeirinha, em Belém do Pará, os impactos das transformações na educação assumem contornos ainda mais críticos, uma vez que as múltiplas Amazônia e seus territórios seguem sendo alvo de disputas e de intensas correlações de forças. O avanço das concepções neoliberais tem se manifestado, de forma significativa, na estrutura curricular, especialmente por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que promove uma padronização do conhecimento e dos saberes escolares. Tal diretriz curricular, imposta pelo Estado, tende a desconsiderar epistemologias outras e práticas pedagógicas contextualizadas, negando, assim, o direito à diversidade e à pluralidade de saberes que compõem as realidades socioculturais da região.

Figueiredo, Camargo e Hage (2022) destacam que a padronização curricular imposta por políticas como a da BNCC representa a implementação de um projeto de monocultura de mentes, especialmente grave em territórios como as Amazônia, caracterizados por ampla

diversidade de populações, culturas, saberes, modos de produção e formas de sociabilidade com a natureza e o ambiente. Tal concepção curricular configura-se como um contrassenso frente às políticas de educação do campo, que defendem a construção de uma sociedade pautada no reconhecimento das identidades e territorialidades locais. Para os referidos autores, essa monocultura de mentes traduz as propostas de padronização oriundas de interesses empresariais ligados ao agro, hidro, mineral e carbono-negócio, cujos agentes têm atuado diretamente nas Amazônias em articulação com políticas públicas.

Nesse contexto, Brito (2020) chama a atenção para o fato de que essa política neoliberal de padronização representa uma ameaça constante à existência da Fundação Escola Bosque, comprometendo sua proposta pedagógica e contribuindo para o desmantelamento de sua política de educação ambiental.

Acreditamos que isso acontece porque a Funbosque é um projeto educacional que dialoga com as características do território amazônico, com a natureza e as especificidades das comunidades ribeirinhas de Belém. Além disso, está em sintonia com as políticas de educação do campo, das águas e das florestas, que enfrentam muitos desafios devido às tentativas de exclusão e ao apagamento de suas identidades, resultado do avanço de uma cultura urbanocêntrica.

Considerando as contradições inerentes à realidade social e os desafios impostos pela superestrutura do sistema capitalista neoliberal – que impactam de forma severa o campo educacional – a Funbosque e seus(as) docentes buscam sustentar o compromisso com princípios pedagógicos voltados à construção de uma escola do campo⁴, das águas e das florestas. Essa proposta se apresenta como uma alternativa crítica ao modelo educacional tradicional e homogêneo, historicamente imposto por essa mesma lógica sistêmica, ao propor uma educação que valorize os territórios, os saberes locais e as especificidades socioculturais das populações amazônicas.

A Fundação é responsável pela oferta educacional em algumas comunidades ribeirinhas de Belém, o que inclui as populações residentes no distrito de Outeiro e demais ilhas denominadas Cotijuba, Jutuba e Paquetá, conforme demonstra o mapa abaixo.

Figura 1 – Mapa da dimensão territorial da Funbosque

⁴ No art.1, Inciso II, a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (2010) definem escola do campo como sendo “[...] 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. [...] O § 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).



Fonte: Plataforma Corais. Disponível em: <https://www.corais.org/funbosque/>. Acesso em: 02 mai. 2024.

A escolha da Fundação Escola Bosque como *lócus* deste estudo justifica-se por sua configuração enquanto complexo educacional composto por sete escolas distribuídas em distintas ilhas que integram o arquipélago de Belém, como mostra a figura 1. Fundamenta-se, sobretudo, no fato de que o projeto pedagógico da instituição contempla uma proposta educativa integrada, que articula a educação ambiental ao desenvolvimento comunitário, conforme expresso no documento institucional: “Nesse sentido, a escola é criada com o objetivo central de contribuir para o desenvolvimento do aluno a partir de uma educação focada no respeito interpessoal e ao meio ambiente” (Belém, 2016, p. 19). Dessa forma, compreende-se que a proposta educativa da Funbosque busca fortalecer a territorialidade ribeirinha, ao valorizar a existência e o protagonismo das populações que habitam esses territórios na construção da história e na produção da vida.

A Fundação é composta pela Escola Sede e pela Casa Escola da Pesca, ambas situadas no Distrito de Outeiro, e por mais cinco Unidade Pedagógicas (UPs), quais sejam: Jutuba (na ilha do Jutuba), Jamaci (na ilha de Paquetá), Faveira, Seringal e Flexeira (localizadas na ilha de Cotijuba). A Funbosque tem uma profunda relação com as comunidades com as quais desenvolve seu projeto educacional, pois está diretamente ligada à dinâmica dos modos de vida, do ambiente e das práticas produtivas dos sujeitos que vivem e convivem no território das águas e das florestas.

Ademais, a instituição reconhece, em seu Projeto Político-Pedagógico (2016), que as populações ribeirinhas constituem sujeitos de outras pedagogias. Por essa razão, tem se empenhado em construir uma proposta pedagógica que respeite as especificidades do modo

de vida ribeirinho em suas múltiplas dimensões, servindo como referência para o desenvolvimento de práticas educativas sintonizadas com a diversidade que caracteriza a vida no campo.

O modelo educacional oferecido pela Funbosque reforça a importância da permanência e da necessidade de uma educação do campo que valorize a identidade dos povos que nele habitam, bem como as pluralidades territoriais, conforme delineado em seu projeto institucional e sustentado ao longo de seus 28 anos de atuação.

Com o objetivo de compreender as dinâmicas socioculturais e educativas dos grupos que compõem essa população, buscamos em documentos oficiais e na literatura acadêmica algumas aproximações para a designação de sujeitos ribeirinhos.

O Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (2024), do Governo Federal, traz algumas aproximações sobre a caracterização das populações ribeirinhas, definindo-as como sendo:

[...] famílias que vivem nas margens dos rios, nas terras de várzea. São povos que estão presentes em todo território brasileiro, com maior presença na Amazônia. Sua vida social se organiza em torno dos rios, sendo a pesca uma atividade central na vida dessas famílias. O rio é desde meio de transporte até fonte de vida. Essas comunidades têm uma relação tanto material quanto simbólica com o rio. Vivem entre o rio e as florestas ou as matas, a roça, o extrativismo e a caça são seus principais meios de subsistência. Assim, o mundo das águas e da terra estão presentes na vida dessas comunidades (Brasil, 2024, p. 1).

Os sujeitos ribeirinhos são compreendidos para além de concepções reducionistas que os definem unicamente como populações que habitam as margens dos rios. À luz da perspectiva apresentada por Santos (2014), reconhecemo-los como sujeitos que mantêm uma estreita relação com a natureza e que desempenham múltiplos papéis sociais. São trabalhadores com diferentes ofícios, sindicalistas, representantes comunitários e integrantes ativos de movimentos sociais. Destacam-se, ainda, como policultores por excelência – pescadores, extrativistas e agricultores –, cujas práticas produtivas e laborais estão alicerçadas em formas de subsistência familiar e cooperativa, profundamente enraizadas na relação com o rio, a terra e a floresta. Esses e outros aspectos constituem e reafirmam a identidade ribeirinha em sua complexidade e riqueza sociocultural.

Deste modo, são muitos os desafios da escola e do trabalho docente no campo, o que exige um olhar atento ao território, às territorialidades e os conflitos que atravessam as populações ribeirinhas. O descaso do poder público em garantir o direito à educação e a valorização docente no território rural tem sido um marco histórico na pauta de luta dos

movimentos que defendem uma educação pública de qualidade no campo, bem como o direito de permanência nessas regiões.

A educação do campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: Entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, p. 13).

Compreender o significado da escola pública para os ribeirinhos da Amazônia e para os (as) professores(as) que nela atuam constitui um dos maiores desafios. A escola, enquanto espaço institucional, e seus agentes educativos refletem, em muitos casos, a presença mínima – e por vezes precárias – do Estado nessa região. Trata-se, portanto, de um *lócus* onde se materializam as tensões entre a ausência de políticas públicas efetivas e a resistência cotidiana das comunidades e educadores que lutam por uma educação significativa e contextualizada.

Considerando esse contexto e com o objetivo de compreender as particularidades do trabalho docente na Amazônia Paraense, especialmente no território ribeirinho de Belém do Pará, adotamos como referência a concepção de trabalho docente proposta por Dalila Andrade Oliveira (2010). A autora o define como um processo educativo desenvolvido por sujeitos que atuam em escolas ou instituições educativas, nas mais diversas formas de cargos, funções, tarefas e responsabilidades, por meio das quais constroem suas experiências e identidades a partir das atividades laborais desempenhadas.

Quanto aos docentes⁵, Oliveira (2010) destaca que o(a) professor(a) não deve se restringir à sala de aula ou ao ensino formal. Ao contrário, deve participar ativamente da construção e implementação do projeto pedagógico da escola, da formulação de políticas públicas, da organização do trabalho escolar, da proposição de currículos e metodologias, bem como da atuação em movimentos sindicais, nas articulações com as famílias e com a comunidade. Além disso, pode ocupar outras funções que extrapolam o espaço escolar. Para a autora, o(a) docente é um(a) intelectual de sua prática, assumindo um papel fundamental na transformação da realidade educacional.

A autora destaca, ainda, que o trabalho docente está diretamente relacionado ao fazer cotidiano, constituído pelas experiências dos professores e pela intimidade com os processos de trabalho – trata-se, portanto, de um trabalho intencionalmente voltado para a educação. A

⁵ Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros (OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. [Verbete]. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=39>. Acesso em: 02 jun. 2023.

dimensão atribuída ao trabalho do(a) professor(a) não se limita à complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, mas abrange um conjunto mais amplo de atividades inerentes à prática educativa.

Essa configuração, que exige a participação dos docentes em múltiplas demandas escolares, aponta para aspectos positivos, como o fortalecimento de processos mais democráticos no interior das instituições e o reconhecimento da atuação docente como central.

Por outro lado, também evidencia as contradições do sistema educacional, que não garante condições adequadas para tal participação. Com frequência, o tempo de trabalho dos (as) professores(as) é quase totalmente consumido por atividades didáticas em sala de aula, geralmente marcadas por longas jornadas e pela necessidade de cumprir um currículo fortemente atrelado a avaliações internas e de larga escala. A expressão ‘condições de trabalho’ utilizada em nosso estudo parte do conceito indicado por Oliveira e Assunção (2010), quando designam as condições de trabalho como sendo

[...] um conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção (Oliveira; Assunção, 2010, p. 1).

As autoras destacam que além dos aspectos físicos, materiais e de insumos vinculados ao *lócus* de trabalho ou aos meios para a execução da atividade em si, existe outra questão importante para considerar que são as relações de trabalho, pois dizem respeito aos processos de trabalho e condições de emprego, inclusive nas formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade.

Assim, entendemos que o trabalho docente e suas condições devem ser analisados à luz dos aspectos destacados por Oliveira e Assunção (2010), ou seja, considerando a totalidade que envolve o trabalho em suas múltiplas dimensões, já que essas condições refletem diretamente as condições de vida humana.

Incluir esta categoria em nossa investigação é de extrema relevância para que possamos analisar a atual configuração do trabalho docente no contexto da Amazônia Paraense, pois, de acordo com Oliveira (2010), as condições de trabalho também derivam da tendência do modo de produção vigente e de suas formas de organização.

Ademais, adotamos essas designações tanto para o trabalho docente quanto para as condições de trabalho por entendermos que para exercerem as funções que constituem o seu trabalho como os processos de ensino-aprendizagem, colaboração e participação,

estabelecimento de relações efetivas entre escola-família-comunidade, os (as) professores (as) necessitam de condições favoráveis.

Dessa forma, busca-se analisar o trabalho docente em conjunto com suas condições de trabalho, sem desconsiderar a complexidade em que ele ocorre ou deve ocorrer. Gama e Terrazzan (2012) destacam a importância de não distorcer o significado do trabalho docente, muito menos de descaracterizá-lo ou reduzir seu sentido. Essa redução pode impedir avanços na profissionalização e valorização da carreira docente diante das políticas educacionais e da sociedade.

Se acreditarmos que o trabalho docente se limita a dar aula é aceitável que a carga horária de trabalho fique distribuída em horas para planejamento e horas de sala de aula, sem que se pense na necessidade de prever tempos e espaços e recursos para atividades distintas dessas duas. Uma vez reduzindo o trabalho do professor a uma fração do seu todo estamos concordando com as políticas educativas que insistem em considerar o professor como um profissional que trabalha apenas quando está em sala de aula ou organizando o trabalho que realizará frente aos alunos (Gama; Terrazzan, 2012, p.1).

Entendemos que esta categoria é um processo mais amplo do que o trabalho didático, principalmente por não enxergamos a escola como único espaço para o desenvolvimento de processos educativos, posto que é parte dos espaços e que pode ser gerida a partir de princípios democráticos e de construções coletivas.

Na educação do campo, o debate sobre o trabalho docente e as influências das tendências capitalistas de cunho neoliberal na educação se anunciam com maior preocupação, pois a perspectiva de uma escola neste viés não permite outras formas de educar, a não ser aquela que sirva a seus interesses. Segundo Caldart (2020), a função social que o sistema do capital tenta impor para superar as suas próprias crises é apartar a educação das necessidades humanas básicas de convivência, de trabalho, de relação com a natureza viva, de conhecimento, de liberdade de expressão e criação.

Aliás, as proposições e as políticas para a educação do campo em seus pressupostos, apresentam-se como formas de resistência a esse modelo de educação imposto pelo capitalismo, pois orientam e consideram outras condições materiais de existência humana sendo, sem dúvida, uma alternativa para romper com o ciclo vicioso e impetuoso com qual o sistema capitalista se impõe.

É nessa direção que buscamos colocar no centro da nossa discussão o trabalho docente, considerando o cenário macro do sistema capitalista e os principais desdobramentos dessas políticas, especificamente no território ribeirinho de Belém do Pará.

Ousamos afirmar que essa problematização é inescapável, uma vez que atravessa o trabalho dos profissionais da educação, especialmente daqueles que atuam na educação básica e, de forma ainda mais intensa, em localidades afastadas dos centros urbanos. Embora o referencial teórico sobre o tema seja vasto, é necessário inverter a lógica tradicional de análise: é fundamental pensar a partir da perspectiva daqueles(as) que constroem o ensino no cotidiano e participam ativamente de sua prática.

Portanto, é partir dessas considerações que percebemos a relevância em investigar o trabalho docente no contexto da Amazônia Paraense. Para isso, este estudo parte da seguinte questão central: Qual a configuração o trabalho docente na Unidade Pedagógica Jutuba II/Funbosque, situada no território ribeirinho de Belém do Pará?

Tal questionamento se desdobra em outras indagações, tais como: i) Como o trabalho docente na Unidade Pedagógica do Jutuba II se relaciona e r (existe) no território do campo, das águas e das florestas mediante ao contexto das políticas neoliberais?

ii) Como a Fundação Escola Bosque tem desenvolvido projetos e ações nas comunidades ribeirinhas, considerando o trabalho docente neste território? iii) Quais as condições de trabalho dos docentes que atuam na Unidade Pedagógica do Jutuba II/Funbosque?

Objetivos do Estudo

O presente estudo tem como **objetivo geral** analisar a configuração do trabalho docente na Unidade Pedagógica do Jutuba II, vinculada à Funbosque, localizada no território ribeirinho de Belém do Pará.

Já os **objetivos específicos** são os seguintes: 1) Refletir sobre os desafios enfrentados pelo trabalho docente no Brasil, com ênfase na Amazônia, considerando as particularidades da educação do campo das águas e das florestas, especialmente diante do avanço das políticas neoliberais; 2) Identificar os projetos e ações implementados pela Fundação Escola Bosque, evidenciando suas contribuições e limites no território ribeirinho de Belém do Pará; 3) Analisar as condições de trabalho dos docentes que atuam na Unidade Pedagógica do Jutuba II / Funbosque.

Justificativa

Neste item, apresentamos a justificativa que fundamenta a escolha do campo de estudo, ancorada em vivências pessoais, profissionais e acadêmicas, bem como na trajetória

construída até a realização desta investigação. A motivação emergiu do desejo de resgatar experiências vividas ao longo do tempo, marcadas pela presença constante de memórias no âmbito familiar. Soma-se a isso o percurso acadêmico trilhado durante a graduação e, especialmente, o retorno à Universidade Federal do Pará, após dez anos, agora na condição de professora e pesquisadora – elementos que se configuraram como decisivos na definição desta temática.

Corroborando com esse pensamento, Souza (2020) ressalta:

Que a produção da escrita de qualquer trabalho científico não está desvinculada da trajetória de vida de um/a pesquisador/a. Existe um contexto, porquês nem sempre alcançáveis pela tessitura de um texto, mas, fundamentais para entendimento de onde se quer chegar (Souza, 2020, p. 21).

Com o propósito de explicitar minha relação com o campo de pesquisa, apresento, a seguir, minha trajetória e as memórias que, embora singulares, constituem também uma construção coletiva, forjada no encontro com a temática investigada. Em março de 2008, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará, impulsionada pelo desejo de atuar na área educacional e pelas experiências vividas como estudante da escola pública na periferia de Belém. Faço referência a essas vivências por reconhecer nelas a força transformadora da educação – especialmente da escola pública – na vida das pessoas, bem como pela convicção de que a atuação na educação pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para uma jovem vinda de um bairro periférico de Belém, filha de pais que, com dignidade, exerceram as profissões de empregada doméstica e feirante, ser a primeira de toda a família – tanto do lado paterno quanto materno – a ingressar em uma universidade, e ainda mais em uma universidade pública, trouxe significados imensuráveis para minha vida.

Para pessoas de origem periférica como eu, o acesso à Universidade pública significa compreender que a educação é instrumento de luta da classe trabalhadora e porta de entrada para a redução das desigualdades sociais, além de possibilitar uma sociedade mais justa, livre e solidária.

Durante a graduação, tive contato com várias disciplinas, das quais cito: Filosofia e Sociologia da Educação; Didática e Formação Docente, Organização do Trabalho Pedagógico, Sociedade, Trabalho e Educação; Prática Pedagógica; Política Educacional, Fundamentos da Educação Infantil, que foram a base para a minha formação pessoal e profissional, pois envolviam o pensamento científico e crítico da realidade educacional,

possibilitando a reflexão sobre o ser humano, as complexidades e peculiaridades da sociedade, suas relações, seus fenômenos sociais e históricos culturais.

Participei do projeto fomentado pelo Grupo de Pesquisa em Infância, Criança e Educação Infantil – IPÊ, que realizou diálogos formativos com as temáticas sobre a infância na Amazônia, com foco nos saberes, dizeres e práticas educativas. Sobre essa experiência, compreendi a importância de uma postura dialógica, reflexiva, que considere as especificidades da educação infantil em diferentes contextos da Amazônia.

Nessas escutas, muito me inquietou descobrir como ocorria o trabalho docente com a educação infantil em contextos rurais (campo). Minhas experiências como estagiária, até então, restringiam-se a escolas urbanas de Belém, por isso, conhecer outras realidades, sem dúvida, enriqueceriam minha formação enquanto estudante-pesquisadora e futura educadora.

Essa experiência como aluna-pesquisadora me proporcionou a oportunidade de vivenciar e conhecer o trabalho desenvolvido por professoras da educação infantil. Pude observar como elas incorporavam em suas práticas os saberes, a cultura, o respeito ao espaço e ao tempo, ou seja, as particularidades desse contexto, aliado às ações da escola para promover a participação das famílias no processo educativo das crianças. Diante dessas discussões e inquietações, fiz meu Trabalho de Conclusão de Curso, cujo tema foi: Educação Infantil: uma ação compartilhada entre a Família e a Escola em uma Comunidade Ribeirinha da Amazônia (Lira, 2013).

A pesquisa de campo realizada na graduação, revelou várias problemáticas que interferiam nesse processo. Entre os principais fatores, destacamos a falta de transporte disponível para as famílias chegarem à escola e a necessidade de maior esclarecimento sobre a importância da participação familiar no processo colaborativo, intencional, formativo e no desenvolvimento da personalidade da criança.

O estudo evidenciou a realidade concreta do trabalho dos professores de educação infantil que atuam na Ilha do Combu, em Belém do Pará, bem como as circunstâncias que têm afastado a família da escola. Assim, além de contribuir para minha formação como pedagoga, a pesquisa também me permitiu vivenciar a iniciação científica como uma forma de capacitar minha atuação profissional.

Por investigarmos o território ribeirinho, ampliamos e continuamos com vínculos de investigação nesse território. Paulo Freire (1996, p. 29), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, apresenta a relevância desse olhar do professor como um pesquisador, frisando que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Para ele, a pesquisa faz parte da

natureza da prática docente, porque indagar, problematizar, constatar e intervir deve estar intrinsecamente relacionado à busca pelo saber.

Em 2014 já atuava como professora em uma escola particular de educação infantil em Belém. Nesse mesmo ano, iniciei um curso de Especialização em Educação Especial, motivada pela necessidade de aprimorar meus conhecimentos nessa área, já que trabalhava com o público-alvo desta modalidade. Realizei a referida Pós-Graduação para não me basear apenas em experiências empíricas, mas para direcionar de forma mais adequada o trabalho pedagógico com a turma.

Nesse percurso de me constituir como professora pesquisadora, enfrentei os desafios e responsabilidades da maternidade. Em 2016, tive o imenso prazer de receber em meus braços meu primeiro e único filho, Gian Lucca. Ao longo de seus 4 anos, ele começou a demonstrar comportamentos atípicos em comparação a outras crianças da mesma faixa etária. Na busca por compreender esses comportamentos, procurei ajuda médica, e Gian foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nossa, como isso me impactou no início! Muitas dúvidas surgiram em minha mente, afinal, como entender e conviver com essa nova realidade, sobretudo considerando a extensa jornada de trabalho como professora no território do campo, deslocando-me diariamente do bairro do Jurunas, em Belém, às 5h da manhã, para exercer minhas atividades como professora concursada da educação infantil no município de Acará/PA.

O retorno para casa ocorria, basicamente, no período noturno. Eram muitas horas dedicadas ao trabalho, com poucas alternativas para lidar com tudo isso. Essa foi minha primeira experiência com a educação no campo. Inicialmente, questionava todo o esforço que não era compensado financeiramente; não via essa experiência como uma fonte de renda, mas sim como uma oportunidade de aprendizado a partir da qual eu poderia adquirir experiência em sala de aula.

No entanto, o cansaço e os esforços diários do trabalho traziam dúvidas sobre como seria possível acompanhar o desenvolvimento diário do meu filho, estar presente em suas necessidades e participar de suas terapias? Sem uma rede de apoio ou suporte familiar, isso seria quase impossível. Diante dessas circunstâncias, senti o aumento da sobrecarga emocional e física que muitas vezes acompanha a mãe de uma pessoa com deficiência. Nós, mulheres e mães de crianças atípicas ou não, enfrentamos cotidianamente o acúmulo de funções, que se manifestam não apenas nas rotinas dos afazeres domésticos, mas também na rotina de tratamentos, no apoio às tarefas escolares em casa, nas demandas da profissão e na própria vida social.

A partir dessas considerações sobre a maternidade, sinto-me motivada a compor a luta contra as formas de capacitismo, para que de fato se promova uma educação inclusiva, acessível e que ofereça igualdade de oportunidades, considerando, acima de tudo, a diversidade humana. Essa investigação também representa uma ação em prol de mudanças na conjuntura organizacional e racionalizada da sociedade e do sistema educacional que vivemos, um sistema que tem marginalizado, anulado e excluído aqueles que nele não se encaixam. Assim, lutar pela inclusão, também é uma forma de galgar por justiça social e pelo respeito à diversidade.

Ademais, meu interesse em pesquisar o trabalho docente no território ribeirinho da Fundação Escola Bosque no contexto da Amazônia Paraense, surgiu a partir do meu ingresso em um concurso público em 2012, na Rede Municipal de ensino de Belém, onde fui convocada para assumir o cargo de professora de séries iniciais em 2018 na Fundação Escola Bosque. Novamente, me deparei com a educação do campo, mas agora no território ribeirinho de Belém do Pará, onde venho me constituindo como docente ao longo desses sete anos.

O trabalho como professora de alunos do campo da Amazônia Paraense é realizado em dois turnos: pela manhã, atendo turmas de educação infantil (Jardim I e II) e, à tarde, turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental na Fundação escola Bosque. Nossos estudantes residem em diferentes ilhas e igarapés nas proximidades da escola e suas vidas, muitas vezes, são influenciadas pela dinâmica da floresta amazônica e pelo ritmo das águas (marés cheias ou secas dos rios). A partir da compreensão dessa realidade, percebemos a importância da reafirmação da função social da escola nesses territórios.

Cito minhas vivências porque minha história de vida ao mesmo tempo em que é única também se parece com tantas outras histórias/realidades de docentes/sujeitos que atuam em territórios distantes de suas casas e que diariamente enfrentam desafios e as dificuldades.

Eu percebo que a educação nas áreas ribeirinhas ainda precisa de muitos avanços. O cenário, em termos de estrutura, pedagogia e condições de trabalho, requer mais atenção por parte do poder público. Embora tenhamos visto progresso nas leis relacionadas à educação no campo, muitos direitos ainda são negados e não se concretizam na prática. As salas de aula são limitadas e carecem de estrutura, além de não contarem com outros ambientes e recursos (materiais e humanos) que poderiam fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. É importante lembrar que as condições de trabalho são influenciadas pela organização social, que é moldada pelas bases econômicas do sistema capitalista (Oliveira e Assunção, 2010). Além disso, exercer a função de docente em regiões ribeirinhas constitui uma forma de resistência, uma vez que frequentemente demanda ações de mobilização junto à comunidade

para contestar políticas de encerramento de escolas rurais em diversas localidades, situação que já ocorreu em múltiplas ocasiões.

Ademais, a luta pela oferta de uma educação que considere e respeite essas singularidades, o território, a comunidade e as relações estabelecidas nesse local são elencadas no Decreto nº. 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária – Pronera. O artigo 2º, inciso I, expressa que a educação do campo deve primar pelo “[...] respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”. Isso é especialmente relevante, pois o território e as comunidades tradicionais da Amazônia são diversos e possuem uma rica história de lutas e mobilizações, que visam garantir a continuidade de suas culturas e o direito de permanência em seus lugares, respeitando sua lógica de vida.

Evidenciar o trabalho dos educadores que atuam no território ribeirinho da Amazônia não se baseia apenas nas vivências acumuladas até aqui, enquanto estudante, docente e, atualmente, pesquisadora na Pós-Graduação. É fundamental compreender que o debate sobre a Amazônia deve ser protagonizado pelos sujeitos que nela residem e atuam. Diariamente, somos construtores e fazemos parte da dinâmica desse lugar, caracterizando e dando visibilidade às relações sociais presentes nesse território, que estão repletas de saberes, memórias e significados.

Sobre a educação e a escola, Hage e Silva (2023, p. 320, grifos dos autores) ressaltam que:

No cerne desta agenda, as questões relacionadas à educação e à escola como direito dos povos do campo, das águas e das florestas, são compreendidas como estratégicas para a construção de um outro mundo possível, onde a liberdade, a igualdade, a diferença, a vida com dignidade e a emancipação humana e social sejam cultivadas como referências de sociabilidade e interação entre os grupos/classes/etnias e povos do campo e da cidade, (Hage e Silva, 2023, p. 320).

O reconhecimento da diversidade dos povos, de sua produção, saberes e culturas é uma forma de afirmar as amazonidades presentes nos diferentes territórios, permitindo, acima de tudo, confrontar as desigualdades e reconhecer as diferenças.

Ao buscar me aproximar do campo teórico sobre o território ribeirinho na Amazônia, conheci algumas pesquisas que me forneceram suporte teórico e desvelaram o que está sendo investigado sobre esse território. Essa perspectiva possibilitou acreditar que nossa pesquisa poderia contribuir para o debate da educação do campo e para o fortalecimento de políticas educacionais voltadas às populações ribeirinhas da Amazônia Paraense.

A dissertação de Santos (2014), intitulada *Populações Ribeirinhas e Educação do Campo: Análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012*, apresenta o território ribeirinho de Belém do Pará e verificou se as diretrizes educacionais criadas entre 2005 e 2012 pela Secretaria Municipal de Educação de Belém constituíam uma política de educação e qual a relação delas com a Política de Educação do Campo. O autor ressalta que qualquer política educacional direcionada às populações ribeirinhas deve partir da compreensão de seus modos de vida, considerando suas especificidades sociais, econômicas, culturais e ambientais. Entretanto, constatou que as diretrizes implementadas no período em questão não se traduziram em políticas públicas para a população ribeirinha, pois se configuraram como política de governo, sem uma normatização e sem a participação da população.

Já Souza (2020), em sua tese *Formação de Educadoras Ribeirinhas no Curso Pedagogia das Águas: Análise das Experiências de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará*, discutiu a formação de educadoras ribeirinhas no curso da “Pedagogia das Águas”, analisando as experiências e práticas educativas de professoras no assentamento São João Batista, localizado no rio Campompema.

A autora realizou uma rica análise sobre o território ribeirinho, ancorada na perspectiva dialógica de Paulo Freire. Historicizou as memórias de educadoras e destacou como essas memórias são importantes para (res) significar o vivido, a trajetória pessoal e a atuação profissional, potencializando uma identidade formativa ribeirinha. Além disso, suas discussões oferecem subsídios para pensar o território, a práxis e o currículo, fundamentando-se nas especificidades do campo.

Silva (2023), em sua dissertação, discutiu a educação ribeirinha e o transporte escolar na ilha do Combu. Ela trouxe importantes contribuições para a conversa sobre como o transporte escolar funciona na região ribeirinha de Belém do Pará. A autora destaca a importância da colaboração entre diferentes níveis de governo para implementar políticas sociais e educacionais que atendam às necessidades e desafios específicos dessas comunidades. Ela reforça que garantir o direito à educação e ao transporte escolar é fundamental para que os moradores dessas áreas possam acessar e permanecer nas escolas.

Embora Silva reconheça que a política de transporte escolar para os estudantes das ilhas ao sul de Belém vem avançando, ela também aponta alguns obstáculos que ainda dificultam a prestação desse serviço. Entre eles estão a condição dos portos, a falta de compreensão por parte dos pais e responsáveis sobre a logística do transporte fluvial, a

necessidade de construir mais escolas em territórios ribeirinhos, a redução do tempo de trajeto nas embarcações e a importância de um diálogo mais estreito entre as equipes responsáveis pela educação do campo, pelo transporte e pela manutenção dos barcos.

Tais estudos corroboram com este estudo ao olhar para o território do campo das águas e das florestas como um espaço de vida, memórias, escuta e construções coletivas, onde a educação é vista como um instrumento de luta e resistência no campo contra uma lógica educacional hegemônica e segregadora. Para Caldart (2020, p. 1), é a própria força das contradições dessa lógica que nos permite perceber que existem diferentes caminhos e que ainda temos escolhas.

A Fundação Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (Funbosque), já foi objeto de alguns estudos entre teses e dissertações desde sua efetivação enquanto instituição promotora de educação pública para populações das ilhas norte de Belém (Outeiro, Cotijuba, Jutuba e Paquetá) com o foco na conscientização da importância da preservação ambiental. Conforme organizado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Dissertações e Teses sobre a Funbosque

Título	Categorias de Análise	Autor	Ano	Instituição	Tipo de trabalho
A Política de Educação Ambiental no Município de Belém: Um Olhar do Serviço Social (Rodrigues, 2001).	Serviço social. Educação Ambiental.	Rodrigues, Tereza Cristina Oliveira	2001	UFPA	Dissertação
A Prática Docente na Escola Bosque: O Desafio Educativo de uma Proposta Construtivista	Prática docente, construtivismo, interdisciplinaridade, pesquisa, contexto histórico-social.	Souza, Eliana Silva de	2004	UFPA	Tese
A Realidade como princípio metodológico no ensino da matemática	Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, Matemática Formação de professores de matemática	Silva, Luiza Pereira da	2004	UFPA	Tese
Gestão, trabalho e adoecimento docente: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque	Gestão, trabalho, adoecimento e saúde.	Reis, Maria Izabel Alves dos	2009	UFPA	Dissertação
Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com educação profissional: análise da experiência da casa escola da pesca	Educação Rural, educação de jovens e adultos, educação e trabalho, pedagogia da alternância, casa	Souza, Nazaré Serrat Diniz de	2015	UFPA	Tese

	escola da pesca, Fundação escola Bosque.				
Conflitos socioambientais: uma proposta de investigação à luz da educação ambiental dialógica problematizadora.	Educação ambiental, Paulo Freire, Investigação ação, Empowerment, Semiótica.	Silva, Lucicléia Pereira da	2016	UFG	Tese
Carreira e Remuneração dos Professores da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira em Belém/PA	Carreira Docente; Remuneração Docente; Valorização Docente; Funbosque.	Mendes, Danielle Cristina de Brito.	2020	UFPA	Tese
Educação Integral e Tempo Integral: caminhos trilhados na Escola Bosque na Ilha de Caratateua/PA.	Política de educação integral. Tempo integral. Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira	Hage, Roberta Pantoja.	2020	UFPA	Dissertação

Fonte: Organizado pela autora, com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em periódicos da CAPES e repositórios institucionais das universidades (2024).

A partir da análise do Quadro 1, compreendemos que os interesses dos pesquisadores foram diversos, pois abrangeram temáticas como Educação Ambiental e Prática Docente – a partir de um olhar da perspectiva construtivista –, Formação de Professores de Matemática, Gestão e Adoecimento Docente, Educação de Jovens e Adultos e Pedagogia da Alternância, Carreira e Remuneração Docente e Política de Educação Integral.

As pesquisas existentes abordam diferentes temáticas relacionadas à Funbosque; no entanto, não identificamos estudos que analisem as dimensões do trabalho docente nas unidades pedagógicas localizadas nos territórios das águas e das florestas de Belém do Pará. Ressalta-se, sobretudo, o papel da Fundação enquanto instituição responsável, tanto pedagogicamente quanto administrativamente, pela oferta de educação básica em algumas escolas situadas na região insular da capital, cuja missão é integrar a educação formal e ambiental. Os elementos de investigação apresentados no Quadro 1 evidenciam uma lacuna na análise das condições em que se desenvolve o trabalho docente nesses territórios, reforçando a relevância e a necessidade deste estudo.

Busca-se, portanto, fortalecer as discussões sobre o entrelaçamento entre o trabalho docente e a educação em territórios ribeirinhos. Pretende-se, ainda, evidenciar o trabalho real desenvolvido no cotidiano das instituições educativas, marcado por contextos diversos e ações que mobilizam saberes, experiências, práticas sociais e culturais. Tais ações não apenas revelam demandas e denúncias, mas também abrem caminhos para intervenções concretas

A leitura deste estudo convida à compreensão do trabalho daqueles sujeitos que, historicamente, têm sido silenciados e marginalizados nos debates educacionais, mas que se

constituem no contexto das águas e das florestas por meio do trabalho com a docência e da convivência com as populações ribeirinhas da Amazônia Paraense.

Estrutura da dissertação

A seguir, apresentaremos a organização deste relatório de dissertação, composto por cinco seções. A introdução, como primeira seção, evidencia o caminho da construção da pesquisa: a construção da temática de estudo, as categorias analíticas iniciais, a problemática, justificativa e objetivos da pesquisa.

Na segunda seção apresentamos o referencial teórico-metodológico no qual delineamos o arcabouço teórico-metodológico utilizado na pesquisa e o tratamento dado à investigação através da escolha da abordagem qualitativa e da técnica de triangulação da coleta de dados.

Na terceira seção, refletimos sobre como a lógica capitalista neoliberal tem impactado a vida humana, o campo do trabalho, a educação e o trabalho dos docentes, provocando transformações na função social da escola para atender a uma agenda global que possui objetivos estritamente mercadológicos. Destacamos ainda os conflitos e contradições presentes nos territórios das Amazônias, anunciando, em seguida, o trabalho docente e a educação do campo como alternativas de luta e de (r) existência para uma educação emancipadora para os povos das águas e das florestas.

Na quarta seção caracterizamos a Fundação Escola Bosque, enfatizando sua missão, projetos e ações relacionados à oferta de educação pública em comunidades ribeirinhas de Belém do Pará, além de evidenciar o processo de desmonte pelo qual a Instituição passou em 2025. Na sequência, realizamos a análise das condições de trabalho docente na Unidade Pedagógica do Jutuba II, fundamentada nas informações obtidas no campo e nas percepções dos sujeitos envolvidos acerca da educação e do trabalho docente nas ilhas belenenses.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, que sintetizam os principais resultados, discutem suas limitações e apontam possibilidades para futuras investigações sobre o trabalho docente em territórios ribeirinhos.

SEÇÃO II

2 ENTRE AS ÁGUAS, SUJEITOS E TERRITÓRIO: O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Figura 2 – Ponto de encontro dos servidores (as) das Unidades Pedagógicas/Funbosque



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

A figura 2 ilustra o ponto de acesso à pesquisa de campo, correspondente ao trajeto cotidiano percorrido por docentes e demais servidores da Fundação Escola Bosque. É no trapiche de Icoaraci que esses (as) profissionais se encontram às 7h da manhã para o trajeto em direção às Unidades Pedagógicas (UPs).

Contudo, a jornada de trabalho começa bem antes: muitos (as) deixam suas residências por volta das 5h da manhã, a fim de garantir a chegada pontual para o embarque na embarcação escolar, conforme relatado pela professora:

[...] minha jornada é de 240 horas, sendo que é de oito da manhã às dezessete, mas de fato a minha jornada, começa às cinco da manhã, que é quando eu acordo para poder me arrumar e sair da minha casa e chegar às sete da manhã no Trapiche, porque é o horário que o barco sai. E aí tem uma tolerância de quinze minutos. Caso a gente ultrapasse, a gente perde o barco. Se perder tem que pegar o barco de linha e pagar a passagem. Quando é para as outras unidades como Jutuba e Jamaci, se a gente não chegar no horário esperado, não vai ter professor. É muito mais delicado. Os professores de Arte e Educação física por exemplo cobrem a [*Hora Pedagógica*] HP dos professores regentes. Então se uma de nós duas faltar, uma fica com as turmas o dia todo e isso acontece regularmente, sobrecarrega demais o trabalho, (Professora Surubim).

O barco escolar também se configura como um espaço de convivência coletiva. Durante a travessia de aproximadamente 45 minutos até o desembarque no Trapiche Poeta Antônio Tavernard, em Cotijuba, os (as) servidores (as) compartilham experiências profissionais sobre o fazer pedagógico em contexto amazônico, dialogam sobre questões pessoais, planejam atividades e discutem, junto à coordenação pedagógica, demandas e necessidades das unidades em que atuam. Essa vivência observada ao longo do estudo revelou aspectos singulares do modo de ser e de atuar do (a) docente em territórios ribeirinhos.

Portanto nesta seção, além de apresentar os dados provenientes do estudo de campo, delineia-se o referencial teórico-metodológico e a abordagem de investigação empregada, com ênfase na escolha da abordagem qualitativa. São detalhados o procedimento de coleta de dados e os instrumentos utilizados no estudo. Ademais, é realizada a contextualização da realidade do *locus*, a caracterização dos participantes e uma reflexão sobre o processo de análise dos dados por meio da técnica de triangulação de dados, com o objetivo de proporcionar maior compreensão da temática de estudo no contexto histórico-social em que está inserido.

As reflexões discutidas têm o objetivo de enfatizar o corpo teórico e técnico que deu forma e orientou este estudo. Constatamos que o trabalho docente no território ribeirinho da Amazônia paraense coaduna em uma perspectiva qualitativa, porque possibilita a interpretação da realidade considerando as condições objetivas de trabalho dos professores (as) da Fundação Escola Bosque, correlacionadas ao contexto social e natural em que desenvolvem a docência.

Além disso, a escolha da metodologia é uma etapa que exige do pesquisador uma familiaridade profunda com a temática de estudo, pois é com base nesse conhecimento que ele define os procedimentos, técnicas e estratégias a serem empregados ao longo da investigação, conferindo solidez, confiabilidade, clareza e valor científico ao estudo. Sendo uma parte essencial do processo investigativo, a metodologia representa o “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2021, p. 16), ou seja, é a organização e sistematização do arcabouço teórico-prático que orienta o pesquisador ao longo do percurso da investigação.

Os instrumentos e as técnicas utilizados na coleta de dados devem ser coerentes com o propósito de encaminhar os impasses teóricos aos desafios da prática, pois “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2021, p. 16). A autora aponta que nenhuma teoria, por mais consistente e elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos.

Por isso, há necessidade do recorte de determinados aspectos significativos da realidade para melhor trabalhá-los. Assim, optamos por estudar o trabalho docente na Unidade Pedagógica do Jutuba II, situada no território ribeirinho de Belém do Pará, reconhecendo os professores (as) desta escola como sujeitos de nossa investigação.

Ressaltamos que esse estudo terá como base principal os dados originados das entrevistas com os professores (as). Ao mesmo tempo, ressaltamos que utilizaremos algumas tabelas, mapas, documentos e quadros que contribuirão para descrições e discussões analíticas da nossa temática.

2.1. A abordagem qualitativa

A fundamentação deste estudo está ancorada na pesquisa qualitativa, pois essa abordagem fornece sustentação teórica e técnica para a compreensão e interpretação dos fenômenos sociais, incluindo as contradições presentes na sociedade sob o domínio do sistema capitalista, que, há décadas, introduz a ideologia neoliberal no setor educacional.

A pesquisa bibliográfica possibilitou aproximações tanto com a literatura em torno da temática, quanto com as categorias de análise. O estudo da literatura pertinente pode ajudar na planificação do trabalho, evitar certos erros, representando uma fonte indispensável de informações, podendo, inclusive, orientar as indagações (Marconi; Lakatos, 2003, p. 158).

A pesquisa bibliográfica foi realizada em livros, artigos, teses e dissertações ao longo de todas as etapas da investigação. Entre os autores que contribuíram para um pensamento crítico e um diálogo aprofundado com a temática estão Freire (2011), Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), Hage e Silva (2023), Molina (2011), Arroyo (2012), Freitas (2011), Porto-Gonçalves (2012), Oliveira (2004), Hypolito (2013), Minayo (2001) e Flick (2009), entre outros.

Flick (2009) chama a atenção para alguns aspectos essenciais na pesquisa qualitativa que não podemos desconsiderar, entre eles, estão a escolha adequada do método, o reconhecimento de diferentes perspectivas e a reflexividade do pesquisador. A escolha adequada do método é um ponto de referência para a verificação, flexibilidade, adaptabilidade de ideias e questões para investigação científica, permitindo ao pesquisador ajustar-se de acordo com as necessidades do estudo. O reconhecimento e a análise de diferentes perspectivas envolvem estudar os conhecimentos, as práticas dos sujeitos investigados e seus

pontos de vistas, considerando sua subjetividade correlacionada aos elementos concretos do contexto⁶.

A reflexividade do pesquisador é um elemento imprescindível na pesquisa qualitativa, pois a comunicação em campo, a subjetividade, as atitudes, observações, impressões e os sentimentos do pesquisador integram o processo de pesquisa, a produção de conhecimento e a interpretação dos dados. Por isso, esses aspectos podem ser documentados, inclusive em diários de campo, como sugere o autor.

Esses aspectos são importantes, pois exigem um entendimento mais profundo que não visa explicar os fenômenos de forma isolada, mas compreendê-los a partir da complexidade em que ocorrem. Além disso, esse método busca uma aproximação mais efetiva com a realidade em sua totalidade, em seus diferentes contextos e nas práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. Assim, a pesquisa qualitativa orienta-se por uma análise mais interpretativa, que não reduz os sujeitos a uma mera variável, mas permite a descoberta de novos aspectos. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares com nível de realidade que não pode ser quantificável, já que considera o universo em seus significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes.

Optamos por essa abordagem porque ela é abrangente e permite trabalhar com as vivências, experiências, cotidianidade e compreensão das estruturas e instituições como produtos da ação humana objetivada (Minayo, 2001). Essas características a tornam adequada ao nosso estudo, pois buscamos entender o trabalho dos docentes na Amazônia paraense a partir do ponto de vista dos sujeitos, de suas práticas educacionais e de sua interrelação com o território, de forma a valorizar a subjetividade, as interpretações e as experiências dos participantes, sem desvincular a análise do contexto do projeto hegemônico capitalista atualmente imposto à sociedade.

2.2. Tipo de pesquisa

Após a etapa de revisão literária, nos aproximamos do nosso local de pesquisa, definido a partir de um recorte da realidade e do público a ser estudado, possibilitando um contato direto com a situação investigada. Optamos pela pesquisa de campo, entendida como uma metodologia que permite não apenas a aproximação com o objeto de estudo, mas também com o conhecimento originado da realidade presente no campo (Neto, 2001). Dessa forma, essa pesquisa proporciona ao investigador um contato direto com a realidade

⁶ FLICK, Loc. Cit.

investigada, permitindo observar, interpretar e realizar a coleta de dados de modo mais profundo para alcançar os objetivos propostos.

Neto (2001) destaca um fator importante em relação a este tipo de pesquisa: a postura do pesquisador diante da problemática a ser estudada, uma vez que não deve entrar em campo com o objetivo de confirmar o que já considera saber, pois isso pode dificultar o diálogo ou pode gerar um constrangimento com os sujeitos envolvidos no estudo. É necessário, compreender o campo como um espaço de possibilidades para novas revelações.

Assim, a fundamentação teórica é imprescindível para uma análise mais aprofundada do objeto investigado. Para compreender o espaço de pesquisa, não basta apenas o domínio técnico; é necessário ter uma base teórica que permita analisar os dados dentro de um quadro de referência, possibilitando ir além do que está sendo diretamente mostrado (Neto, 2001).

2.3 Instrumentos de coletas de dados

Para o levantamento dos dados, utilizamos instrumentos e procedimentos que possibilitaram obter dados válidos para responder aos problemas e objetivos da pesquisa. Oliveira (2016) esclarece que as técnicas são instrumentos para a coleta de dados que ajudam a chegar a um melhor conhecimento da realidade em estudo.

Na pesquisa qualitativa, alguns instrumentos são fundamentais para a compreensão, explicação e análise dos fatos e fenômenos sociais. Neste estudo, as informações foram obtidas inicialmente por meio de um estudo bibliográfico e documental acerca do tema, elaboração e aplicação de questionário e realização de entrevistas com os docentes.

2.3.1. Questionário

Utilizamos o questionário como técnica de investigação com a finalidade de alcançar os objetivos propostos na pesquisa ou responder às problemáticas levantadas. Gil (2008, p. 122) argumenta que o questionário “[...] permite que a pessoa o responda quando julgarem mais conveniente; não expõe os pesquisadores à influência de percepções/opiniões e do aspecto pessoal do respondente [...]”.

Segundo o autor, a escolha do questionário fechado é de grande valia quando almejamos maior uniformidade nas respostas para que sejam mais bem processadas. Ainda por meio do questionário, foram obtidas informações relativas aos objetivos do estudo, para compreender o perfil dos entrevistados a partir dos seguintes itens: perfil socioeconômico, dados de trabalho, formação e aspectos gerais das condições de trabalho.

2.3.2. Entrevista semiestruturada

A entrevista é um procedimento que permite a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) para a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando. Netto (2021) ressalta que esta é uma das técnicas mais usuais no trabalho de campo, pois é através dela que o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos atores sociais.

Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (Netto, 2021, p. 58).

O objetivo deste procedimento de coleta de dados é obter uma compreensão mais abrangente das manifestações subjetivas dos(as) sujeitos entrevistados(as), as quais não são passíveis de mensuração, como valores, atitudes e opiniões. Optou-se pela entrevista semiestruturada por sua capacidade de articular questões previamente elaboradas com a possibilidade de o (a) entrevistado(a) explorar livremente os temas propostos, conforme destaca Netto (2021, p. 63). Como recursos para registro, foram utilizadas gravações em áudio das entrevistas e registros fotográficos, com o intuito de aprofundar a compreensão do objeto de estudo e documentar situações que ilustram o cotidiano docente nos territórios investigados.

Assim, após a explanação sobre os objetivos da pesquisa, apresentamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE para darmos início às entrevistas. A entrevista possibilitou que os professores (as) discorressem sobre os temas de maneira mais livre, sem interferências do pesquisador nas respostas ou preocupação com maiores formalidades.

Os docentes se mostraram receptivos e interessados em colaborar com a pesquisa, mesmo com pouca disponibilidade de tempo para o diálogo em virtude do cumprimento de suas atividades na escola. A realização da pesquisa ocorreu com professores (as) que atuam em turmas denominadas multiano/multissérie⁷ (turmas com alunos de diferentes séries/ano) dos anos iniciais do ensino fundamental e Educação Infantil.

⁷ As turmas são formadas por alunos de mais de uma série. A Secretaria Municipal de Educação de Belém do Pará (Semec) adota, como política de organização escolar, o modelo de Ciclos de Aprendizagem, conforme sugerido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96. Essa proposta visa agrupar alunos com faixas etárias semelhantes, valorizando as vivências socioculturais próprias de cada idade. A organização por ciclos promove a continuidade do processo de aprendizagem, no qual todos os envolvidos são sujeitos interativos. Por sua natureza, contribuem para o respeito ao ritmo, ao tempo e às experiências individuais de cada aluno, além de favorecerem o trabalho coletivo entre educadores, estudantes e a instituição escolar. São divididos da seguinte forma: o Ciclo 1 compreende o 1º, 2º e 3º anos (séries iniciais); o Ciclo 2 abrange o 4º e 5º

Ao delinear esta investigação, foi possível conhecer as distintas realidades e problemáticas enfrentadas pelos (as) docentes, bem como identificar os vínculos que conectam esse coletivo a cada contexto específico. No decorrer da pesquisa, observamos diversos aspectos relacionados às condições de oferta e atendimento à educação nas comunidades ribeirinhas, além dos dilemas vivenciados por professores (as), estudantes e demais servidores(as).

A seção quatro desta dissertação apresenta uma amostra da configuração da realidade da educação do campo nos territórios ribeirinhos, no âmbito da rede pública de ensino do município de Belém do Pará.

2.3.3. Observação Participante

A observação participante é uma técnica que envolve a interação entre pesquisadores e sujeitos de uma determinada comunidade, consistindo na “[...] participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (Gil, 2008, p. 103). Permitiu compreender a realidade tal como ela realmente é, facilitando “[...] o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos”⁸. Dessa forma, seu caráter cooperativo possibilita ao pesquisador conhecer a vida de um grupo a partir de sua realidade concreta, ou seja, de seu interior, gerando processos de aprendizagem significativos.

O contato inicial com a Fundação Escola Bosque se deu de forma tranquila, especialmente no diálogo com a gestão e os (as) professores (as). Nos aproximamos do território com a entrega das documentações necessárias e do projeto de pesquisa. Posteriormente, realizamos um diálogo com o presidente da Fundação e com a coordenação geral das Unidades Pedagógicas (UPs) com o fito de apresentar os objetivos da pesquisa e articular os dias de acompanhamento às atividades docentes na UP do Jutuba II.

Vale ressaltar que durante as idas e vindas, a gestão da Funbosque contribuiu com o deslocamento de barco junto aos docentes. Também tive a oportunidade de experienciar o trajeto realizado pelas crianças desde a escola até as suas casas, como uma oportunidade de conhecer o território em que residem e convivem.

anos (também das séries iniciais); o Ciclo 3 engloba o 6º e 7º anos (séries iniciais); e o Ciclo 4 contempla o 8º e 9º anos (séries finais) do Ensino Fundamental.

⁸ Id., p. 104

Figura 3 – Translado com os/as alunos (as)

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

A figura 3 ilustra o momento em que acompanhamos o trajeto realizado pelos alunos (as) da UP Jutuba II. Essa experiência de campo contribuiu significativamente para aproximações com o território. Foi possível observar a diversidade cultural, as práticas sociais e as formas de trabalho que caracterizam o modo de vida dos (as) ribeirinhos (as) de Belém do Pará. Contudo, também se evidenciaram as múltiplas situações de desigualdade social enfrentadas por essas populações.

Por meio das narrativas dos (as) docentes, foram identificadas as dificuldades que permeiam a consolidação de práticas educativas em contextos ribeirinhos, marcados por desafios estruturais, logísticos e pedagógicos.

A pesquisa de campo foi realizada durante os meses de agosto a outubro de 2024, no qual acompanhamos o trabalho de professores (as) da UP do Jutuba II, onde também conhecemos o território em que a escola está situada.

2.4. O perfil dos sujeitos da pesquisa

Quadro 2 – Descrição dos sujeitos entrevistados

Quantidade	Sujeitos entrevistados
01	Professora de educação Infantil e séries iniciais ciclo 2
01	Professora de Séries iniciais ciclo 1
01	Professora de Educação Física

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O quadro 2 traz uma breve descrição do perfil dos sujeitos do nosso estudo. Na seleção dos integrantes da pesquisa, não seguimos um critério fixo, pois nos baseamos na disponibilidade dos (as) professores (as) que mostraram interesse em participar. Os nomes utilizados são fictícios para proteger suas identidades. Os entrevistados tiveram a oportunidade de escolher como gostariam de ser identificados, optando por nomes que representam as salas da UP Jutuba II, que são nomeadas com nomes de peixes da Amazônia ribeirinha de Belém, tais como: Mandi, Jacundá e Surubim.

Atualmente, na Unidade Pedagógica do Jutuba II, temos quatro professoras contratadas por meio de um processo seletivo temporário. Durante nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de conversar com três que se mostraram dispostas a participar. A partir dessa convivência, foi possível compreender o contexto de trabalho de forma mais aprofundada, através do questionário e das entrevistas o perfil das docentes.

Na Fundação Escola Bosque, a maioria dos vínculos de trabalho nas unidades pedagógicas é feita por meio de contratos temporários, os quais são estabelecidos mediante Processo Seletivo Simplificado (PSS). Esses contratos possuem duração de um ano, com a possibilidade de prorrogação por mais um. Os vínculos adotados pelo município de Belém indicam um contexto de precarização e desvalorização do trabalho docente, uma vez que comprometem a mobilização por concursos públicos e, principalmente, ocultam a falta de atuação do Estado na promoção da valorização profissional.

Em relação ao nível de formação, as três docentes possuem título de mestre e estão atuando nas UPs há menos de um ano. Nenhuma delas reside na ilha do Jutuba; todas são moradoras da área urbana de Belém e têm entre 40 e 55 anos.

Das três entrevistadas, nenhuma possui filiação ao Sindicato dos Professores (as) de Belém, conhecido como Sintep, que representa os trabalhadores e trabalhadoras da educação pública do estado do Pará.

Abaixo, fizemos uma pequena descrição sobre as interlocutoras desta pesquisa.

Professora Mandi: Natural de Belém do Pará, é casada e mãe de três filhos. Sua trajetória profissional abrange experiências em instituições de ensino públicas e privadas, tanto em Belém quanto em outros estados, até ingressar, por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS), na Fundação Escola Bosque. Embora tenha atuado em diversas escolas ao longo de sua carreira, ela relata que nenhuma proporcionou uma vivência tão significativa quanto a Escola Bosque.

A escolha pela docência foi fortemente influenciada pela mãe, também professora. Desde cedo, Mandi acompanhava as atividades acadêmicas maternas, o que despertou seu

interesse pela área da educação. Graduou-se em 2003 pela Universidade Federal do Pará e, posteriormente, concluiu o mestrado em Educação.

Com 22 anos de experiência, ela avalia a Escola Bosque como uma instituição singular, rica em saberes e vivências ligadas à sociobiodiversidade.

Professora Surubim: Natural de Belém do Pará, é casada e mãe de um filho. É graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e mestre em Neurociência pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Seu interesse pela docência surgiu ainda na infância, quando costumava assumir o papel de professora durante as brincadeiras com outras crianças. Ao longo de sua formação escolar e acadêmica, estudou majoritariamente em instituições públicas e desenvolveu afinidade com diversas modalidades esportivas, o que contribuiu para a escolha da Educação Física como área de atuação.

Profissionalmente, atuou em instituições privadas de ensino, tanto em escolas quanto em universidades, até ingressar na Fundação Escola Bosque (Funbosque), por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Professora Jacundá: Natural de Inhangapi, no Pará, é casada e mãe de dois filhos. É graduada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e possui mestrado em Ciência da Educação. Sua escolha pela carreira docente foi fortemente influenciada pela mãe, que também era professora.

Ainda no ensino médio, em Jacundá, atuou como alfabetizadora de jovens e adultos no antigo Mobral, experiência que consolidou sua certeza de que queria seguir a docência. Após a graduação, trabalhou na SEMEC como coordenadora de turmas no programa MOVA por três anos. Em seguida, foi convidada a assumir a direção de uma escola em Mosqueiro, cargo que ocupou por sete anos.

Posteriormente, assumiu a Coordenação Pedagógica em diversas escolas de Belém, ampliando sua experiência na gestão educacional. Em 2024, ingressou na Escola Bosque por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Apesar dos desafios enfrentados na profissão, afirma que ama ser professora, ainda que a docência nem sempre receba o reconhecimento e a valorização que merece.

2.5. Fotografia

A fotografia constitui um instrumento que contribui na pesquisa qualitativa, facilitando a coleta e análise de dados de modo abrangente e contextualizada em relação a

uma realidade específica. Como documento visual, pode aprofundar a percepção do que é verbal ou escrito, não sendo apenas um mero acessório, e por isso é um instrumento valioso para a compreensão dos fenômenos mais complexos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a fotografia pode ser utilizada de forma diversificada, pois fornece dados descritivos que auxiliam na interpretação do subjetivo, além de oferecer informações específicas que, combinadas com outras fontes, enriquecem os relatos da pesquisa. É importante destacar que a ética no uso destas imagens como parte da pesquisa é fundamental, posto que é necessário obter a autorização das pessoas, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Isso garante que os participantes compreendam o objetivo da pesquisa e as implicações do uso de suas imagens. Em nosso estudo, decidimos incluir apenas fotos que ajudem a caracterizar e compreender o território que estamos investigando, sempre preservando o anonimato dos participantes.

2.6. Análise documental

Conforme Oliveira (2016), a análise documental é definida pela coleta de informações em documentos que ainda não foram submetidos a qualquer tratamento científico, o que demanda uma análise rigorosa. Esse tipo de estudo permitiu compreender os *lôcus* da investigação, os princípios que orientam suas atividades educacionais, bem como a extensão da atuação da Fundação Escola Bosque no território ribeirinho de Belém.

Analizamos, ainda, documentos direcionados à educação do campo, como leis, decretos, Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros disponibilizados nas páginas da *internet* da Funbosque e do Ministério da Educação – MEC. Apresentaremos, a seguir, uma síntese de documentos contribuíram para análise do nosso estudo.

Quadro 3 – Documentos oficiais

Documentos	Disposição
Resolução CNE/CEB de nº. 01, de 03 de abril de 2002	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº. 2, de 28 de abril de 2008	A resolução estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao atendimento da Educação Básica no âmbito do campo.
Decreto de nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Projeto Político Pedagógico Funbosque, 2016	Dispõe sobre a organização, metas e diretrizes da Fundação Escola Bosque.
Portaria nº. 13 – GP, de 15 de janeiro de 2019	Regulamento o cumprimento de Carga Horária (CH) e Hora Pedagógica (HP) dos (as) professores (as) da Funbosque, com jornadas de 120, 180 e 240 horas mensais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A Resolução CNE/CEB de nº. 01, de 03 de abril de 2002, dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O documento estabelece um conjunto de princípios e procedimentos que marcam a institucionalização da identidade das escolas do campo às diretrizes Curriculares Nacionais nas diferentes etapas da educação básica, além de definir os papéis entre os entes federativos no funcionamento das escolas por meio do regime de cooperação.

Já a Resolução CNE/CEB nº. 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao atendimento da Educação Básica no âmbito do campo. No artigo 3º, a resolução determina que a oferta de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental seja realizada nas próprias comunidades rurais, com o objetivo de evitar processos de nucleação escolar. Ademais, destaca-se a importância de garantir transporte escolar adequado, considerando a redução do tempo de percurso entre as escolas e as comunidades rurais, ou seja, do campo e para o campo e Formação docente apropriada para o trabalho com essa modalidade.

O Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O documento formaliza os princípios da política de educação do campo e promove a ampliação da oferta de educação básica e superior às populações rurais. Além disso, apresenta definições relativas às populações e às instituições escolares do campo, refletindo a consolidação de políticas voltadas à formação de profissionais da educação capacitados para atender às especificidades das escolas localizadas no campo.

A Lei nº. 7.747, de 2 de janeiro de 1995, estabelece a criação do Centro de Referência em Educação, denominada Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. O Projeto Político-Pedagógico da instituição, conforme o documento Funbosque (2016), define a organização, metas e diretrizes da Fundação Escola Bosque.

A portaria nº 013-GP, de 15 de janeiro de 2019, visa regulamentar o cumprimento de Carga Horária (CH) e Hora Pedagógica (HP) dos professores da FUNBOSQUE, com jornadas de 120, 180 e 240 horas mensais. A portaria visa determinar a distribuição da carga horária mínima docente em sala de aula e atividades com Projetos pedagógicos.

2.7. A Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira/Unidade Pedagógica do Jutuba II como *lócus* de investigação

Como descrevemos anteriormente, a Fundação Escola Bosque está inserida no contexto amazônico, das águas e das florestas. A dimensão territorial do trabalho educacional desenvolvido abrange diferentes localidades, incluindo a Escola Sede e a Casa Escola da Pesca (CEPE), ambas localizadas no distrito de Outeiro, na ilha de Caratateua, e as Unidades Pedagógicas (UPs) distribuídas da seguinte forma: UP Faveira, UP Flexeira e UP Seringal, na Ilha de Cotijuba; UP Jutuba II, na ilha do Jutuba; e UP Jamaci, na ilha de Paquetá.

Inicialmente, foram identificadas cinco UPs, das quais uma foi selecionada, a Unidade Pedagógica Jutuba II, para um estudo aprofundado. Essa escolha visou compreender de maneira mais abrangente o território em que a escola está inserida, bem como os docentes envolvidos na pesquisa. A opção pela UP Jutuba II fundamentou-se em diversos fatores, tais como: maior acessibilidade ao local, considerando as limitações financeiras para deslocamento; disposição dos docentes em participar da investigação; e proximidade com a comunidade.

A Ilha do Jutuba está localizada a 22 km do centro de Belém e possui uma área territorial de 5,07 km². Abriga aproximadamente 120 famílias, conforme informações fornecidas por uma representante da comunidade local. É importante ressaltar que, devido à falta de registros em documentos oficiais ou em outros meios de coleta de dados, foi realizada uma visita *in loco* com a referida representante, que contribuiu para o levantamento desse número de famílias.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Funbosque (2016), a localidade do Jutuba II faz parte do Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT) e está situada no extremo oeste da Baía de Guajará. A região é atravessada por três igarapés: Igarapé da Bondade, Igarapé do Camaratuba e Igarapé do Baixio. Chega-se a ela por meio de embarcação marítima, a partir da orla de Icoaraci, em um trajeto que dura aproximadamente, meia hora. O território é composto por áreas de várzea, que, durante o período do inverno amazônico, são frequentemente inundadas pelas marés, afetando grande parte dos terrenos na ilha, como pode ser observado na figura 4.

Figura 4 – Terreno no período de maré alta



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Conforme demonstra a figura 4, na região, os fluxos de maré apresentam variações em dois ciclos diários, denominados de baixa-mar e preamar. Por isso, as habitações são predominantemente construídas sobre palafitas. Entretanto, esses fenômenos também trazem algumas dificuldades à população do Jutuba, incluindo: o isolamento gerado pela preamar que frequentemente invade as residências resultando em danos materiais, como a perda de móveis e outros objetos; a dificuldade deslocamento para outras localidades em decorrência das intensas correntezas; e a redução da produtividade comercial.

Os estudantes residentes nesta ilha são afetados durante o período da preamar, uma vez que, além do risco que as correntezas representam para a segurança dos alunos no trajeto até a escola, existem dificuldades enfrentadas pelos barqueiros escolares para acessar as residências, pois, muitas carecem de um trapiche que possibilite um embarque mais facilitado e seguro para os alunos, conforme evidenciado também na imagem acima.

Segundo o Relatório do Inventário da Flora (Belém, 2000), essas áreas também são reconhecidas como verdadeiros ecossistemas da bacia Amazônica, em termos de produtividade biológica, biodiversidade e recursos naturais. Em razão disso, a produção ribeirinha é predominantemente relacionada ao setor de produtos primários, cuja base é constituída por atividades agrícolas.

Os principais meios de subsistência incluem o extrativismo, a pesca artesanal e a comercialização do açaí, sendo que os ribeirinhos se destacam como grandes produtores por meio de suas plantações nativas. Observa-se uma ampla variedade de árvores frutíferas, que

não apenas alimentam as famílias locais, como também são a base para o comércio nos portos da capital.

Já comercialização do camarão ocorre nas feiras e portos de Belém, similarmente a outras atividades desenvolvidas por estas comunidades. A pesca do camarão demanda conhecimentos e técnicas tradicionais, abrangendo desde a captura – realizada por meio de armadilhas, com a utilização de matapis⁹ para reter os camarões –, até a estocagem, feita em viveiros¹⁰, como demonstramos na figuras abaixo.

Figura 5 – Viveiro de tala



Figura 6 – Matapí de garrafa pet



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024

A população do Jutuba, como mencionamos, é composta por famílias que, em sua maioria, dependem da pesca artesanal ou da produção e comercialização do açaí, extraindo da natureza apenas o que é estritamente necessário. Tal prática demanda uma organização cooperativa entre os familiares, que se origina da preservação de seus valores culturais.

Vianna (2014) destaca que a população é predominantemente composta por crianças e jovens com níveis de escolaridade reduzidos. No que tange à religião, observa-se uma divisão significativa entre cristão (católicos e evangélicos). Os indivíduos católicos preservam crenças tradicionais vinculadas a mitos e lendas; em contrapartida, o grupo evangélico não adota tais referências culturais.

⁹ São armadilhas usadas para a captura do camarão. Disponível em: <https://agenciapara.com.br>. Acesso em: 26 abr. 2025.

¹⁰ Um viveiro de camarão de tala, ou seja, com estrutura de tala, é uma opção para a criação dos crustáceos, especialmente em áreas rurais ou com acesso limitado a materiais de construção mais convencionais. A tala é utilizada para criar um tipo de tanque ou piscina onde os camarões são cultivados. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=viveiro+de+camar%C3%A3o+de+tala>. Acesso em: 26 abr. 2025.

No que diz respeito ao lazer, os ribeirinhos do Jutuba costumam se reunir com a família nos finais de semana para participar de campeonatos de futebol, banhar-se no rio, frequentar a igreja e ir às festas e festividades que ocorrem na ilha.

Determinadas lideranças assumem a responsabilidade pela participação em ações voltadas para a comunidade, como atendimento à saúde, emissão de documentos, distribuições de cestas básicas, brinquedos, entre outras. Essas iniciativas são realizadas em colaboração com instituições públicas, privadas, universidades e Organizações Não Governamentais (Ongs). São tentativas de minimizar os impactos de abandono por parte poder público.

A oferta educacional ainda é bastante limitada. A Funbosque, embora seja a única instituição que ofereça o ensino escolar nesse território, abrange apenas da educação infantil até 5º ano do ensino fundamental. Isso significa que para continuar os estudos ou cursar outras modalidades, como a EJA, os alunos precisam se deslocar para outras escolas distantes de suas residências. Assim, o direito à educação escolar preferencialmente na própria comunidade em que residem, como estipula a resolução CNE/CEB nº. 2, de 28 de abril de 2008, ainda não é garantido para essas pessoas.

Vianna (2014) ressalta que as representações simbólicas variam entre os diferentes grupos sociais, sejam eles insulares ou continentais. Na visão das populações que residem no continente, a ilha representa um espaço singular, situada na vastidão do rio, que possui modos de vivências que contrastam com a vida continental, sendo geralmente associada a um imaginário repleto de encantos e mistérios. Em contrapartida, para o ilhéu, este território não é percebido com essa visão idílica, mas como um ambiente frágil e instável, afetado pelas dimensões políticas, econômicas e culturais.

Assim, as principais dificuldades enfrentadas pelos moradores do território do Jutuba II incluem: desmatamento; ausência de saneamento básico e energia elétrica; falta de água potável, de assistência à saúde e oferta educacional para outros níveis de ensino; dificuldade no acesso diário à embarcação de linha disponibilizada pela Prefeitura Municipal de Belém, bem como a migração periódica das famílias em busca de melhores condições de vida e emprego. Essa migração ocorre especialmente durante os períodos de baixas nas safras do açaí e no defeso¹¹ da pesca artesanal.

¹¹ O defeso é o período durante o qual a pesca de determinada espécie é proibida com o intuito de proteger a reprodução ou recrutamento desses animais; o objetivo da medida é elevar os estoques populacionais à níveis sustentáveis. Disponível em: <https://www.gov.br/ibama/pt-br/assuntos/biodiversidade/biodiversidade-aquatica/periodos-de-defeso>. Acesso em: 18 abr. 2025.

Viana (2014) destaca outro aspecto importante que afeta a vida das populações ribeirinhas que é a centralização das pesquisas e dos serviços públicos na área urbana de Belém. Alguns levantamentos realizados pelos órgãos municipais focam em temas como mobilidade, saúde e comércio, mas se limitam apenas à região urbana da cidade, o que exclui as populações que vivem nas ilhas. No entanto, a ligação entre a região insular e o centro urbano ainda se mantém.

Apesar de tantas dificuldades, constatamos que relações econômicas, socioculturais, afetivas, simbólicas, de reprodução entre outros elementos, têm o rio como um elemento imprescindível na construção dos modos de vida e da identidade dos ribeirinhos.

Essas comunidades têm uma relação profunda com a natureza; os seus modos de vida estão diretamente ligados à dinâmica dos ciclos naturais; e suas práticas produtivas, e o uso dos recursos naturais, são de base familiar, comunitária ou coletiva (Cruz, 2012, p. 598).

Essa relação intrínseca entre os seres humanos, a natureza e o território são resultado da cultura de diferentes povos, especialmente dos indígenas, sendo a apropriação da terra e seus recursos naturais construídas sob bases familiares, comunitárias e coletivas. Segundo Santos (2014), a conexão com a ancestralidade e com o pertencimento ao espaço geográfico, permitem que os ribeirinhos se adaptem ao meio ambiente, estabelecendo uma forte ligação com o território.

Os costumes, mitos, formas de produção decorrem dessa ancestralidade que são presentes em seu cotidiano, sendo comum que as famílias ocupem o território e preservem os costumes por gerações. Desse modo as populações ribeirinhas possuem uma gama de saberes, técnicas, e conhecimentos acerca da dinâmica dos rios, das florestas, da mata, de seus ecossistemas e recursos, que nos possibilitam compreender outras formas de relação com natureza, produção e de sociabilidade.

Não obstante à significativa contribuição para a dinâmica da cidade, através de suas práticas produtivas e comerciais, a região ribeirinha carece de protagonismo na formulação e execução de políticas públicas específicas, o que repercute em maior isolamento e periferização destas localidades (Brito, 2020, p. 93). Essas constatações foram evidenciadas durante a convivência no território e nas interações com os sujeitos da pesquisa.

2.7.1. A Unidade Pedagógica do Jutuba II

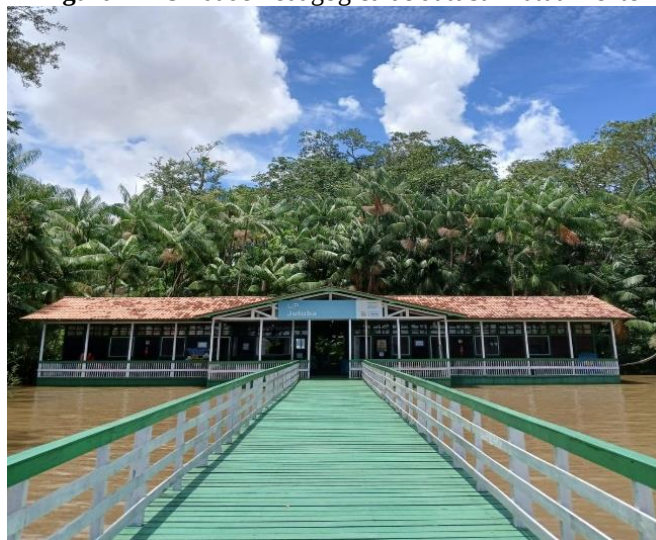
A Unidade Pedagógica do Jutuba II está localizada em frente à ilha de Paquetá e no trajeto de acesso à Cotijuba. Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (2016), iniciou suas atividades em 1997, onde foi erguido um espaço modesto pela comunidade, composto por uma sala de aula e uma cozinha de madeira, cedido pela Igreja Salão Reino de Deus.

Em 1998, foi construído um novo prédio para a escola, em um terreno cedido pela senhora Raimunda Campos, que permaneceu em funcionamento até 2007. Em 2008, iniciou-se a construção de uma nova sede, devido à deterioração da estrutura anterior. No entanto, por problemas relacionados à continuidade da obra, os trabalhos foram interrompidos por um período (Belém, 2016).

Durante essa paralisação, as atividades escolares foram realizadas temporariamente em residências de alguns moradores da comunidade. A construção definitiva foi concluída em 2011, durante a gestão do prefeito Duciomar Costa e da presidente da Funbosque professora Therezinha Gueiros, que também exercia o cargo de secretária municipal de educação.

Ainda em 2011, foi inaugurado o novo prédio da UP Jutuba II, que permanece em funcionamento até os dias atuais.

Figura 7 – Unidade Pedagógica do Jutuba II atualmente



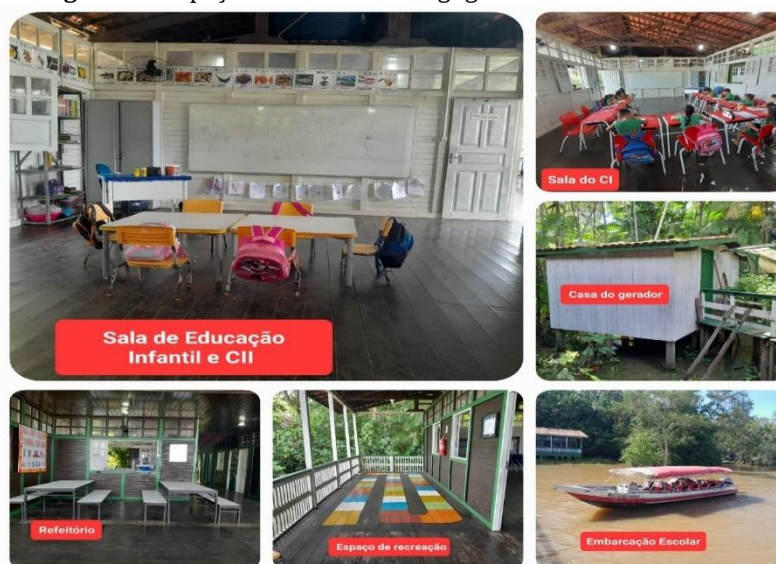
Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2024.

Ao longo dos anos, a referida Unidade enfrenta manutenções precárias e os efeitos das intempéries climáticas. Além disso, o intenso tráfego de embarcações, que utilizam o trapiche da escola como ponto de embarque e desembarque, frequentemente resulta em danos à estrutura do trapiche, sendo mais uma problemática enfrentada pela comunidade.

Figura 8 – Trapiche da UP Jutuba II

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

O trapiche constitui o único ponto de acesso ao transporte fluvial municipal para os moradores da ilha, uma vez que as embarcações não conseguem adentrar nos igarapés, onde se concentra a maioria das famílias. A escola conta com duas salas de aula, um pequeno depósito onde são armazenados utensílios e alimentos, uma sala destinada ao Projeto de Leitura, e uma sala de apoio pedagógico — que também serve como espaço para os (as) professores(as) e coordenação pedagógica. Há, ainda, uma cozinha e uma área reduzida onde é servido o lanche dos (as) alunos (as). Atualmente, a UP dispõe de três banheiros: dois destinados aos (às) alunos (as) e um de uso exclusivo dos (as) servidores (as) e tem como fonte de energia um gerador (motor) movido a óleo diesel.

Figura 9 – Espaços da Unidade Pedagógica Jutuba II

Fonte: Acervo da autora, 2024.

Em 2024, a escola obteve um total de 45 alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma: 9 na Educação Infantil, 20 no Ciclo I e 16 no Ciclo II. A oferta educacional é organizada em um regime denominado de multiano/multissérie (turmas com alunos de diferentes séries/ano) nas etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

No turno matutino, são atendidas as turmas da Educação Infantil (Jardim I e II), sob a responsabilidade de uma docente, e a turma do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, sob os cuidados de outra professora regente. No turno vespertino, funcionam as turmas do 3º, 4º e 5º ano. A professora da Educação Infantil também leciona para as turmas do 4º e 5º ano no período da tarde, enquanto a docente responsável pelo Ciclo I (1º e 2º anos) atua junto à turma do 3º ano.

Após essa pequena caracterização do território onde está situada a Unidade Pedagógica do Jutuba II, compreendemos que, para uma escola que busca ser referência em Educação Ambiental, os desafios educacionais são ampliados, pois envolvem as histórias de seus povos, suas culturas, territórios e identidades, articulados aos processos históricos e regionais de formação dessas populações. Essas populações são historicamente excluídas de processos de formação e reconhecimento cultural e frequentemente invisibilizadas. Todavia, são povos que não se omitiram em estabelecer estratégias de resistência e enfrentamento em relação à realidade imposta pelo sistema vigente. A resistência manifesta-se por meio da permanência de sua cultura, das práticas produtivas, e das interações relações com a natureza.

Ressaltamos que a Escola Bosque, enquanto instituição representativa do Estado tem um papel importante na formação dos sujeitos que residem em territórios ribeirinhos, tanto nos processos de ensino e aprendizagem, quanto na socialização e fortalecimento de sua cidadania. Notadamente, os docentes, os alunos e a comunidade abordada em nosso estudo, vivenciam, também, as contradições de uma sociedade oprimida pela dominância do sistema de produção capitalista, que infelizmente tem avançado sobre a região amazônica.

O trabalho dos (as) professores (as), assim como suas condições de trabalho no território ribeirinho, será mais bem delineada nos próximos capítulos, nos quais poderemos compreender como esses educadores tecem seu trabalho no contexto da região amazônica.

2.8. Procedimento de análise de dados

O estudo foi realizado na Unidade Pedagógica do Jutuba II com docentes que estão atuando temporariamente nesta escola. Primeiramente, dialogamos com as professoras e

explicamos sobre o objetivo da pesquisa. Após alguns dias de convivência e observação da rotina escolar, realizamos a entrevista semiestruturada onde cada sessão durou cerca de 30 a 40 minutos, cuja finalidade foi obter informações acerca da percepção das docentes sobre o trabalho desenvolvido nas escolas ribeirinhas da Fundação Escola Bosque.

Em outro momento, conversamos sobre o questionário fechado para conhecermos melhor o perfil das professoras e coletar dados sobre as condições de trabalho, tais como a infraestrutura da escola, o suporte pedagógico, a distribuição da carga horária e as relações de trabalho. A aplicação do questionário foi feita conforme a disponibilidade das docentes em uma sala de aula, onde tiramos dúvidas sobre as questões da pesquisa. Cada formulário foi aplicado individualmente. Todas demonstraram elevada colaboração.

Posteriormente, realizou-se a análise de documentos da Fundação Escola Bosque com o objetivo de compreender as perspectivas adotadas no trabalho docente na região ribeirinha de Belém. Para tanto, empregou-se o método de triangulação como referencial analítico, uma vez que possibilita a integração de informações provenientes de múltiplas fontes, proporcionando uma compreensão mais abrangente acerca da nossa temática de estudo.

Flick (2009) estaca que a triangulação permite aos pesquisadores adotar diferentes perspectivas em relação ao objeto de pesquisa, as quais podem ser fundamentadas pela utilização de múltiplos métodos e/ou por diversas abordagens teóricas. Assim para o autor a triangulação:

[...] refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas que são aplicadas aos dados. Essas perspectivas devem ser tratadas e aplicadas, ao máximo possível, em pé de igualdade e de forma igualmente consequente. Ao mesmo tempo, a triangulação (de diferentes métodos e tipos de dados) deve possibilitar um excedente principal de conhecimento. Por exemplo, a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem e, assim, contribuem para promover a qualidade na pesquisa (Flick, 2009, p. 62).

A utilização da triangulação em nossa pesquisa corrobora para uma compreensão mais crítica e aprofundada da temática de estudo. E, a partir dessas considerações, compreendemos que permite amplas possibilidades de análise, de modo a enriquecer os resultados da investigação. Neste sentido, faremos o uso da abordagem de triangulação metodológica de pesquisa, a partir da tríade: referencial teórico - análise documental - dados do campo.

Em nossa investigação, a estrutura de análise estará centrada nos relatos dos sujeitos da pesquisa (entrevistas), considerados como um dos materiais mais relevantes e ricos do estudo. Esses depoimentos foram organizados com base nos eixos temáticos emergentes do

tratamento dos dados, a saber: Trabalho docente, formação docente e condições de trabalho docente.

2.9. Estado do conhecimento sobre o trabalho docente no território ribeirinho

A luta pelo direito à educação no campo tem sido incorporada em algumas legislações educacionais, especialmente nas que abordam, de forma específica, as questões relacionadas à oferta de educação formal. Segundo a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera (2010), a identidade da escola do campo deve ser respeitada por meio de projetos pedagógicos que atendam às reais necessidades dos alunos, com base em um currículo que contenha conteúdos e metodologias adequados à realidade dos estudantes, oferecendo flexibilidade e adequação ao calendário e à organização escolar, entre outras ações. As pesquisas selecionadas para este estudo buscaram, exatamente, responder a alguns desses requisitos para a oferta de educação escolar nessa modalidade de ensino.

Logo, como forma de apresentar as publicações realizadas sobre a educação do campo e o trabalho docente na Amazônia, apresentaremos uma síntese das teses e dissertações que estão sendo produzidas e que se aproximam da nossa temática de estudo.

A metodologia adotada para essa investigação consistiu em um levantamento sistemático, denominado Estado do Conhecimento, no qual seguimos as diretrizes propostas por Morosini, Kohls-Santos e Bitencourt (2021) no livro Estado do Conhecimento: Teoria e Prática. As autoras orientam sobre como realizar tais procedimentos, com o objetivo de analisar, de forma mais criteriosa, e auxiliar os pesquisadores a organizar, sistematizar e categorizar informações sobre uma temática, a fim de compreender conceitos e as perspectivas teóricas.

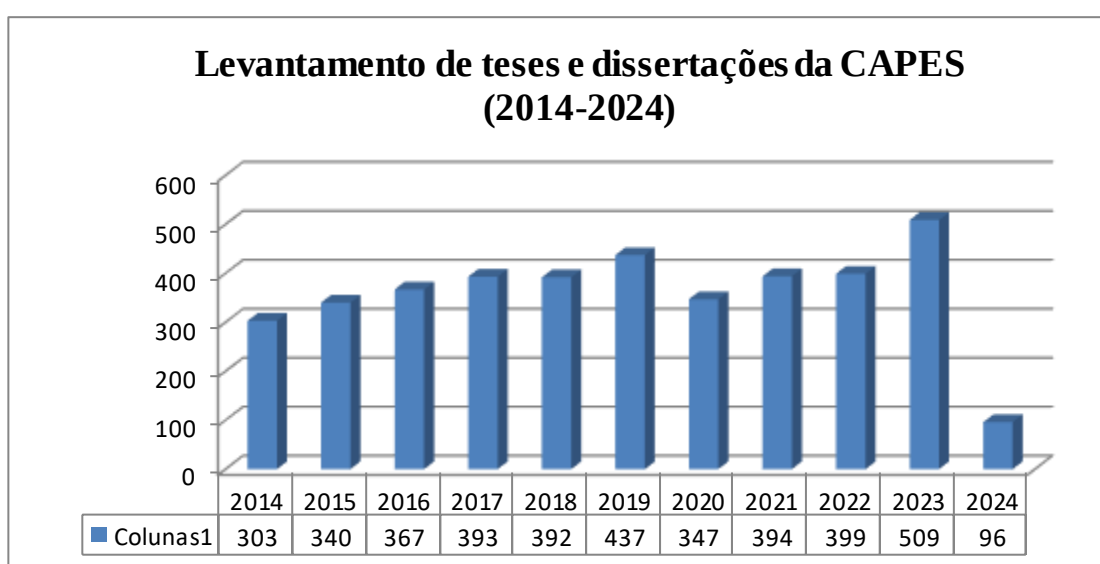
O Estado do Conhecimento é um levantamento bibliográfico que, segundo Silva, Souza e Vasconcelos (2020), permite olhar para trás, rever os caminhos percorridos e identificar os aspectos que podem ser revisitados por outras pesquisas. Já para Morosini e Fernandes (2014), ele envolve a identificação, registro e categorização de produções científicas, levando à reflexão e síntese de trabalhos situados em uma determinada área e período, englobando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Para esta investigação, analisamos publicações feitas entre 2014 e 2024 sobre o trabalho docente no território ribeirinho da Amazônia, com o fito de aproximar os aportes teóricos e as pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática em estudo.

Para verificar o interesse na investigação desse tema, realizamos uma breve pesquisa na plataforma digital do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, utilizando, inicialmente, o descritor “trabalho docente” e delimitando o recorte temporal para os últimos dez anos (2014 a 2024).

Nesse levantamento inicial, encontramos um total de 3.997 pesquisas, sendo 2.903 dissertações e 1.129 teses. Para ilustrar os achados, apresentamos, abaixo, o Gráfico 1 sobre crescimento dos estudos.

Gráfico 1 – Levantamento de teses e dissertações da CAPES (2014-2024)



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Constata-se que entre os anos de 2014 e 2018 houve um equilíbrio no interesse por pesquisas sobre o trabalho docente, mas com um aumento considerável entre 2019 e 2023. Vale destacar que esse período é marcado pelo contexto da pandemia de Covid-19, o que pode ter impulsionado este crescimento. A crise sanitária impactou intensamente o sistema educacional, criando formas de trabalho e exigindo adaptações para a oferta de educação no formato remoto. Os docentes foram forçados a se adequar abruptamente às novas metodologias de ensino, à utilização de ferramentas tecnológicas e às novas condições de trabalho.

Outro ponto relevante a ser destacado como possível justificativa para o aumento nas pesquisas foi o crescente ataque à educação pública pelo governo que antecedeu o atual. Segundo Masson e Torriglia (2023), nesse período, observou-se um grande avanço do ceticismo, do neopragmatismo, das ideias neoconservadoras e ultraliberais, alinhadas à

concepções distorcidas de família, gênero e ciência. Essas ideias representavam um movimento anacrônico de projetos para a sociedade.

Percebe-se, igualmente, um aumento significativo nas pesquisas em 2023. Destacamos que os anos de 2023 e 2024 são marcados por intensas lutas de pesquisadores e instituições formadoras de professores contra a implementação de novas diretrizes para a formação docente no Brasil. A justificativa para a rejeição do atual projeto do magistério é que ele não responderia aos anseios da classe, uma vez que apontam para uma formação fragmentada e utilitarista e com base em princípios neoliberais.

A recente Resolução nº. 4/2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), aprovada pelo governo federal, é mais um exemplo de imposição à formação dos profissionais do magistério, pois segue a mesma lógica de capacitá-los para uma formação que atenda aos anseios e demandas do mercado capitalista, sem nenhuma preocupação com a formação humana e com a real função social das escolas.

Os principais implicadores contidos no documento apontados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE são: a ausência de valorização profissional, falta de articulação entre formação inicial e continuada, permanência de um currículo com caráter conteudista, pragmático tecnicista e a indefinição de uma comum base nacional. A luta das instituições formadoras de professores (as), movimentos sociais e dos sindicatos é pela retomada da Resolução CNE/CP 02/2015 e revogação da normativa 4/2024. A nota da ANFOPE destaca os retrocessos no campo da formação de professores/as e reforça a proposta em favor de uma educação pública com caráter emancipatório e humanizado (Pantoja; Lira; Costa, 2024).

Já o pequeno número de pesquisas publicadas em 2024 pode ser devido aos grupos estarem em fase de conclusão de seus trabalhos. Identificamos que as preocupações dos pesquisadores nos estudos são diversas e abrangem muitos aspectos relacionados ao trabalho docente. Considerando que o trabalho docente e o território ribeirinho são categorias analíticas, realizamos uma busca mais aprofundada com o objetivo de reduzir o escopo e refinar as pesquisas, visando uma maior aproximação com nossa temática.

Para o refinamento das buscas, utilizamos os seguintes descritores: “trabalho docente e educação ribeirinha” ou “trabalho docente e território ribeirinho”, que foram cruzados por meio de operadores booleanos, que são palavras que indicam ao sistema exatamente o que se pretende encontrar.

De acordo com o portal de periódicos da CAPES, em seu tutorial sobre o uso dos operadores booleanos, essas ferramentas definem as relações entre os termos de uma pesquisa e são usadas como estratégias para obter melhores resultados. Em nossa investigação, utilizamos o operador booleano AND, que ajuda a restringir a busca, mostrando apenas os registros específicos das palavras digitadas. A seguir, no Quadro 4, apresentamos os cruzamentos dos descritores utilizados.

Quadro 4 – Descritores utilizados na pesquisa

Descritores
Trabalho docente AND Educação Ribeirinha
Trabalho docente AND território ribeirinho

Fonte: Organização da autora, 2024.

Para refinar as buscas, definimos critérios de inclusão e exclusão. Nos critérios de inclusão, selecionamos trabalhos da área da educação que abordassem o trabalho docente no contexto do território ribeirinho na educação básica. Como critério de exclusão, descartamos aqueles que não tratassem diretamente do trabalho docente e que abordassem outro nível de ensino, especificamente a educação superior.

Para a construção do estado de conhecimento, usamos as etapas propostas por Morosini, Kohls-Santos e Bitencourt (2021), a saber: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva, sendo esta última opcional.

A primeira etapa do estado do conhecimento consistiu na definição dos descritores para a realização da busca, correlacionados à temática e objetivo de estudo, seguindo pela bibliografia anotada. A Bibliografia Anotada consiste na organização das referências bibliográficas encontradas a partir da leitura flutuante de seus resumos¹² com as seguintes informações: Referência Bibliográfica, Natureza, Autor, Ano, Palavras-chave, Resumo, Acesso para o *link* e Pesquisador responsável.

Na segunda etapa, Bibliografia Sistematizada, fizemos uma seleção mais direcionada e específica, visando nos aproximar ainda mais dos objetivos de estudo (Morosini; Kohls-Santos; Bitencourt, 2021).

No Quadro 5, abaixo, selecionamos a partir dos filtros, apenas nove pesquisas, que se correlacionavam mais diretamente com nossa temática. Vejamos:

¹² Id., 2021.

Quadro 5 – Bibliografia sistematizada - Levantamento de teses e dissertações (CAPES)- 2024/2024

Tipo/Ano/origem	Autor	Título	Objetivos
Tese 2013 UFSC	Wiana de Jesus Freitas Lopes	Profissionalidade docente na educação do campo	Analisar o processo de constituição da profissionalidade docente em turmas multisseriadas no município de Breves na ilha do Marajó.
Tese 2015 UFPR	Francisca Adma de Oliveira Martins	A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá – A Pedagogia das Águas	Investigar como o docente se constitui professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá, no campo das águas, a partir das relações culturais existentes no lugar.
Tese 2020 Universidade Católica Dom Bosco	Fabiane de Oliveira Macedo	Bem-estar/mal-estar docente dos professores das escolas das águas no Pantanal	Compreender o trabalho docente nas Escolas das Águas e os elementos constituintes do bem-estar/mal-estar docente para os seus professores.
Tese 2020 UFPA	Dayana Viviany Silva de Souza	Formação de educadoras ribeirinhas no curso Pedagogia das Águas: análise das experiências de vida e suas contribuições nas práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará.	Analisar as experiências de vida de educadoras ribeirinhas e suas contribuições nas práticas educativas na escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema.
Dissertação 2014 UFPA	Jenijunio dos Santos	Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-Pa, no período de 2005-2012.	Analisar as diretrizes educacionais para as populações ribeirinhas de Belém, as quais foram propostas pela Secretaria Municipal de Educação (Semec) no período de 2005-2012.
Dissertação 2016 UEPA	Rosenildo da Costa Pereira	Saberes Culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha	Analisar possíveis interações entre prática docente de uma escola ribeirinha e os saberes culturais locais.
Dissertação 2020 UFPA	Arianne Sabado de Melo	Enquanto uma canoa desce o rio... relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (ilha) do Combu, Belém do Pará.	Investigar se a escola Milton Monte estabelece relações entre os saberes culturais e os conhecimentos escolares.
Dissertação 2020 UFPA	Maria Auxiliadora dos Santos Coelho	Práticas pedagógicas de professores do multisseriado no triplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar Decolonial sobre a educação ribeirinha	Analisar, a partir da perspectiva decolonial, se as práticas pedagógicas de professores do multisseriado consideram a identidade cultural de crianças ribeirinhas no triplice fronteira amazônica Brasil-Peru Colômbia.
Dissertação 2021 UFAM	Andrea Lima Torres	A constituição docente e sua relação como o universo temático de educandos de uma comunidade ribeirinha de Manaus	Investigar a constituição de docentes que atuam em uma escola ribeirinha, buscando indícios de práticas pedagógicas que valorizem o universo temático dos educandos.

Fonte: Organizado pela autora, 2024.

Nas informações organizadas há eixos e demandas muito importantes para o campo da pesquisa em educação, fomentando e contribuindo para o trabalho de outros pesquisadores, sendo fonte de informação para compreender as nuances do trabalho docente ou, ainda, que trazem o território ribeirinho como contexto de pesquisa. Notamos que, de maneira geral, estes estudos não focam em um nível específico de ensino, mas realizam discussões de modo mais abrangente, abarcando temáticas que possuem interfaces com o trabalho docente.

A abordagem metodológica das pesquisas ancora-se na perspectiva qualitativa e com aproximações ao método do materialismo histórico-dialético. Os autores indicados no Quadro 5 utilizaram os seguintes procedimentos e instrumentos para a coleta de dados: estudo etnográfico, pesquisa de campo, observação participante e análises bibliográfica e documental, além de instrumentos como questionário, diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

Após a elaboração da bibliografia anotada e sistematizada, chegamos à etapa da categorização das temáticas. De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bitencourt (2021), a Bibliografia Categorizada refere-se a uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações, ou seja, são unidades de sentido constituídas a partir das palavras-chave, resumos ou temáticas das publicações selecionadas na bibliografia sistematizada. Nesta etapa, há o agrupamento destas publicações por meio da aproximação de temáticas, denominadas de ‘categorias’, que podem ser criadas tanto pela literatura, como por trabalhos encontrados¹³. No caso deste levantamento, as categorias foram construídas partindo do conteúdo das publicações encontradas.

As análises realizadas possibilitaram encontrar categorias ou eixos temáticos que foram discutidas no campo da pesquisa e que atravessam o campo do trabalho docente, trazendo o território ribeirinho como categoria contextual. Dentre elas estão: Saberes culturais e Práticas educativas; Profissionalização docente; e Condições de trabalho docente.

Sobre os ‘Saberes culturais’ e as ‘Práticas educativas’, encontramos quatro estudos: Santos (2014), Pereira (2016), Coelho (2020), Melo (2020), Torres (2021), que agrupam estudos que analisam a educação no contexto territorial amazônico ribeirinho, destacando a inserção e a valorização dos conhecimentos dos educandos e de seus contextos às práticas docentes. As inquietações também se voltaram para as diretrizes operacionais da educação básica nas escolas do campo, com o objetivo de investigar se essas diretrizes estão sendo

¹³ Ibid., p. 73.

incorporadas às políticas educacionais, ao currículo escolar e à prática, ou seja, ao trabalho docente nas escolas.

Como já informamos na justificativa o estudo de Santos (2014) analisou as diretrizes educacionais para as populações ribeirinhas de Belém, propostas pela Secretaria Municipal de Educação – Semec, no período de 2005 a 2012. O autor chama a atenção que as diretrizes analisadas não se traduziram em políticas públicas efetivas para a população ribeirinha, pois se limitaram a políticas de governo pouco duradouras. Algumas das causas apresentadas foram: a continuidade das populações ribeirinhas à mercê da boa vontade dos governos, e a falta de participação popular nas ações e a ausência de normatização. Conclui reafirmando a necessidade da Semec desenvolver uma política educacional baseada na realidade ribeirinha e alinhada às proposições da Política de Educação do Campo.

A pesquisa de Souza (2020) já mencionada neste texto traz uma grande relevância para o nosso estudo demonstrando a importância do reconhecimento das vivências dos (das) docentes na construção dos aspectos identitários do território em que residem e trabalham. As memórias são apontadas como meios de (res) significar o vivido em sua trajetória pessoal e atuação profissional. Esse reconhecimento visa fortalecer a identidade ribeirinha, e trazer maior valorização para formação de professores (as) que atuam na região das águas e das florestas.

Pereira (2016), em sua pesquisa intitulada Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha na Amazônia Paraense, analisou as interações entre a prática docente de uma escola ribeirinha e os saberes locais. O autor argumenta que, para que essa integração ocorra, é fundamental que as especificidades dos alunos ribeirinhos sejam reconhecidas, compreendidas, consideradas e valorizadas no ambiente escolar ao qual pertencem.

Seguindo a mesma linha, Melo (2020) buscou compreender se os docentes valorizam os saberes culturais dos educandos em suas práticas pedagógicas. A pesquisadora identificou que os saberes culturais da comunidade têm na oralidade seu principal fio condutor e que existe um processo dialógico entre os saberes culturais dos povos ribeirinhos e as práticas pedagógicas dos educadores.

Em sua pesquisa, Coelho (2020) retratou a realidade educacional de uma escola situada em um contexto fronteira na Amazônia, discutindo a decolonialidade do saber nas práticas pedagógicas de professores que atuam em escolas multisseriadas ribeirinhas no município de Benjamin Constant, no Amazonas. A autora desvelou como os saberes culturais, as diferentes culturas e as identidades se constroem nas interações entre pessoas de diferentes

países, identificando como esses saberes são considerados nas práticas dos docentes. A pesquisa mostrou que os saberes e identidades culturais se entrelaçam nas vivências cotidianas e no diálogo com as nacionalidades brasileira e peruana. No entanto, não são incorporados nas práticas educativas da escola, devido, principalmente, a um urbanocêntrico que desconsidera os saberes locais.

Torres (2021) aborda a formação de professores do ensino fundamental em uma escola pública, com ênfase nos aspectos de formação e atuação docente. A autora mapeou os aspectos sócio-históricos e culturais da comunidade ribeirinha, o que possibilitou desenvolver, junto à comunidade escolar, uma proposta pedagógica voltada para o aprimoramento da prática docente, fundamentada no contexto de vida dos educandos. A pesquisa revelou que, na formação docente, os aspectos formais se sobressaem em relação aos informais, como os saberes dos alunos, que não são incorporados de forma crítica nas práticas educativas.

Constatamos que essas produções acadêmicas sobre a categoria Saberes culturais e Práticas pedagógicas trouxeram informações significativas acerca do tema, principalmente ao reiterarem, de modo unânime, que os saberes culturais precisam ser incorporados junto ao currículo e às práticas docentes, visando a valorização da identidade dos sujeitos que vivem na Amazônia. Além disso, as pesquisas pontuaram que os conteúdos (saberes da cultura local), mais especificamente sobre a cultura amazônica, quando incluídos, são inseridos de maneira artificial e assistemáticos, uma vez que os conhecimentos escolarizados (científicos) têm maior relevância na escola.

A incorporação dos saberes dos estudantes nas ações escolares e nas práticas pedagógicas é um desafio a ser enfrentado por todos os sujeitos que compõem a escola, posto que busca romper com o caráter unidirecional do saber (eurocentrismo). É necessário considerar as diferentes matrizes de racionalidade que se constituem em diversos contextos e que também podem ser universalizadas (Porto-Gonçalves, 2012, p. 38).

Neste sentido, compreendemos a urgência de quebrar as barreiras existentes de um único pensamento universal, possibilitando o deslocamento de partida de outros lugares de enunciação, proporcionando que novo saberes e modos de vida sejam considerados e materializados nos espaços escolares, pois a visão unilinear do tempo silencia outras temporalidades que conformam o mundo simultaneamente¹⁴.

Na categoria ‘Profissionalização docente’, encontramos dois trabalhos: o de Lopes (2013) e o de Martins (2015). A tese de Lopes (2013) analisou o processo de constituição da

¹⁴ Id. Ibid.

profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas no território ribeirinho de Breves, localizado na ilha do Marajó. Segundo a autora, a profissionalidade é entendida como uma competência que transcende as habilidades e técnicas do profissional no campo, resultando de um processo de interação entre o compromisso político, a competência técnica e o domínio científico. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de um projeto de formação inicial que fortaleça a práxis dos educadores, articulando-a ao processo de organização das relações de produção no campo.

Martins (2015) pesquisou sobre a construção da identidade formativa e profissional dos professores (as) na escola ribeirinha do Vale do Juruá. A questão central buscou investigar como os docentes se constituem professores (as) em uma escola ribeirinha a partir das relações culturais existentes no lugar. O resultado apontou que a escola do campo analisada não atende às necessidades formativas profissionais dos docentes, pois há muitos (as) professores (as) leigos para o exercício da profissão em escolas do campo. As capacitações, quando ocorrem, acontecem de forma aligeirada e distante do contexto de atuação.

O conceito de profissionalização docente é definido no dicionário de verbetes do grupo de pesquisa Gestrado¹⁵ e refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, e construção da identidade profissional que ultrapassa a docência e a escola possuindo uma dimensão política.

[...] A profissionalidade docente na educação do campo está nos fundamentos políticos-pedagógicos que os educadores constituem em suas trajetórias de formação que vão desde suas trajetórias acadêmicas passando pela ação teórico- metodológica de ser aprender e se ensinar no campo até o engajamento e participação nas lutas pelo desenvolvimento territorial da comunidade em se localizam as escolas que atuam (Lopes, 2013, p. 22).

Dessa forma, diante das propostas de superficialização da formação e de burocratização do trabalho docente, atualmente introduzidas no campo educacional por meio das reformas educacionais, a profissionalidade na educação do campo, segundo Lopes (2013), entra em colapso frente às abordagens pragmáticas de competências. Ou seja, a instrumentalização da ação docente enrijece, cada vez mais, a atuação política dos educadores na luta contra a lógica de subordinação ao capital.

¹⁵ SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente [Verbete]. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=39>. Acesso em: 02 jun. 2023.

Na categoria ‘Condições de trabalho docente’ encontramos uma pesquisa que tem relação com essa categoria. A tese de Macedo (2020) retrata o bem-estar/mal-estar docente dos professores (as) das escolas das águas no Pantanal. A autora analisou os elementos que contribuem para o bem-estar/mal-estar docente a partir das satisfações e insatisfações com o trabalho no território ribeirinho.

As satisfações dos docentes estão relacionadas à identificação e reconhecimento da importância do trabalho e, também, pelas relações interpessoais estabelecidas com o lugar. Já as insatisfações são de natureza abrangente, como questões referentes às péssimas condições estruturais da escola, os desafios com a formação inicial, o distanciamento das escolas e falta de valorização e estabilidade profissional.

Sobre essa temática de investigação, Reis (2014) revela que as mudanças decorrentes das reformas educacionais alteraram a própria organização e os objetivos do trabalho docente, sem que houvesse, no entanto, um aumento significativo no investimento nas condições de trabalho dos professores, apesar das altas exigências de desempenho.

Nas últimas décadas, o trabalho docente tem passado por um grande processo de desvalorização, o qual deve ser entendido dentro de um contexto macro de reformas de nível global. Uma das principais razões está relacionada ao processo de reestruturação produtiva da ordem econômica vigente. Nesse sentido, é imprescindível analisar essa questão a partir desse viés e das recentes reformas educacionais.

As condições de trabalho docente são marcadas por um conjunto de fatores negativos no exercício da função, como a expansão das ideias neoliberais e seus processos de regulação social, a redução e modificação de direitos trabalhistas, a terceirização dos vínculos empregatícios, os baixos salários, o aumento da jornada de trabalho, a precarização do ambiente de trabalho, a falta de recursos necessários para as atividades laborais e as formações fragmentadas e aligeiradas.

Nesse sentido, muitas questões podem ser discutidas a respeito desta precarização, contudo, entendemos que todas as mudanças apontadas pelos aportes teóricos demonstram que a intensificação da atividade laboral, as mudanças no papel dos docentes e as condições precárias de trabalho têm provocado exaustão física, sobretudo emocional, nos trabalhadores da educação. Isso resulta na perda da subjetividade, afetando a saúde e provocando rupturas com a verdadeira função dos educadores, comprometendo seu papel em relação à educação voltada para a formação humana, dentro de uma perspectiva crítica e emancipatória.

Esta etapa da pesquisa, que analisou teses e dissertações, revelou a diversidade e a riqueza de temáticas relacionadas ao trabalho docente na Amazônia, em contexto ribeirinho.

As produções discutiram diferentes aspectos, desde a incorporação dos saberes locais às práticas docentes, até a profissionalização e as condições de trabalho. O estado do conhecimento contribuiu para reafirmar a importância de incluir a Amazônia e o território ribeirinho nos debates educacionais, a fim de compor ponderações relevantes para o campo da educação. Além disso, possibilitou identificar as principais problemáticas que o campo científico tem se dedicado a investigar, bem como as possíveis lacunas que ainda persistem sobre essa temática.

Essas pesquisas abordaram temas como o sinônimo de trabalho docente, evidenciando a necessidade de fortalecer seu campo teórico e conceitual, uma vez que o trabalho docente é um conceito mais amplo do que o trabalho didático e, portanto, não se identifica unicamente com ele (Gama; Terrazan, 2012).

Assim, o nosso estudo se diferencia ao discutir o trabalho docente no contexto do território ribeirinho, apresentando sua complexidade, contradições, resistências e possibilidades coletivas que se materializam na Funbosque, situando o contexto da Amazônia paraense, reafirmando a luta em defesa da educação pública para os sujeitos históricos do campo, das águas e das florestas, bem como potencializando sua identidade enquanto classe trabalhadora e os direitos que todos e todas têm à educação, saúde, lazer, e a condições dignas de trabalho e de permanência da escola pública ribeirinha.

SEÇÃO III

3 O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: IMPLICAÇÕES NEOLIBERAIS NO CAMPO EDUCACIONAL

Nesta seção, pretende-se caracterizar a lógica neoliberal no Brasil e as implicações no trabalho docente, com destaque aos conflitos e contradições nos territórios das Amazônias, anunciado a educação do campo como uma alternativa de luta e de (r) existência para os povos das águas e das florestas. Os pressupostos teóricos que nortearão o trabalho abordarão a realidade concreta do panorama social e histórico da sociedade brasileira desde a década de 1990, considerando as implicações e os avanços das ideias neoliberais no campo do trabalho e da educação. Dentre os autores que fundamentaram nosso estudo destacamos: Oliveira (2004), Frigoto (2010), Antunes (2015), Laval (2019), entre outros.

Explanaremos sobre a imposição da performance na organização escolar e no trabalho docente com o objetivo de atender a uma agenda global que tem se apoderado do setor educacional, pautada por objetivos estritamente mercadológicos. Discutiremos, ainda, os impactos da lógica de produção capitalista na Amazônia, seus principais dilemas e conflitos. Para isso, dialogamos com autores como Gonçalves (2012), Malheiros, Michelotti e Gonçalves (2018), Hage *et al.* (2022), entre outros.

Por fim, analisaremos o trabalho docente na educação do campo em uma comunidade ribeirinha da Amazônia Paraense, apresentando as estratégias de resistência dos movimentos sociais do campo em defesa do direito à educação das populações que vivem da terra, da floresta e dos rios. Esses movimentos se posicionam contra o projeto societário do sistema capitalista de viés neoliberal, cuja lógica prioriza a mercantilização dos bens coletivos e promovem a precarização da educação e do trabalho docente. A luta dos movimentos sociais do campo é por políticas públicas que garantam o direito de todos à educação e uma educação que seja **no** e **do** campo¹⁶. Para fundamentar esse debate, contamos com as contribuições de Fernandes, Cerioli e Caldart (2011); Caldart (2011); Freitas (2011); Molina (2011); Arroyo (2014), Hage *et al.* (2022), Hage e Silva (2023), cujas ideias nos ajudaram a compreender e analisar nossas questões de investigação.

¹⁶ Os termos educação no e do campo são compreendidos de acordo com as seguintes definições: 1) Educação No: significa que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; 2) Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2011, p. 150).

3.1. O avanço do neoliberalismo no Brasil e as implicações no trabalho docente

Nas últimas décadas, a perspectiva economicista tem influenciado diversos setores da sociedade, especialmente as relações entre educação, sujeito e mercado de trabalho. As crises periódicas do sistema capitalista demandam dos trabalhadores ajustes contínuos, visando atender às necessidades dos setores produtivos. Neste contexto, a educação tem desempenhado um papel fundamental na formação da força de trabalho compatível com as exigências do mercado.

A compreensão das transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas é fundamental, pois elas refletem diretamente na atual configuração da atividade docente. A classe trabalhadora, independentemente da função que exerça, permanece sujeita à lógica de exploração da força de trabalho imposta pelo sistema capitalista. Embora as formas de produção tenham se transformado ao longo do tempo, continuam subordinadas ao mesmo sistema que persiste até os dias atuais.

Ao fazermos uma análise histórica das fases do modo de produção capitalista – desde sua emergência no século XV, em consequência do enfraquecimento do feudalismo –, observamos que esse sistema continuou se reestruturando a cada crise, sempre com a perspectiva de se manter como a ordem social e econômica global. Corroborando com esse pensamento, Costa, Figueiredo e Rosa (2024, p. 3) afirmam que “[...] a reestruturação produtiva do capital¹⁷ encontrou no modelo de acumulação flexível meios para possibilitar adaptações mais rápidas para enfrentar crises cíclicas, próprias do sistema, e manter a hegemonia dos países centrais”.

Enfatizamos que essas superações e a manutenção desse poderio econômico ao longo dos anos ocorreram à custa da exploração da classe trabalhadora ou, como denomina Antunes (2015), a “classe-que-vive-do-trabalho”. Essa exploração visa garantir que a burguesia e as poderosas nações europeias, das americanas do norte com suas políticas imperialistas de dominação, continuem produzindo e acumulando riquezas. O lucro, a acumulação, a circulação do capital, a defesa da propriedade privada dos meios de produção, o livre mercado e a permanência da sociedade dividida em classes são elementos fundamentais para que o

¹⁷ A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações que se pode afirmar que a ‘classe-que-vive-do-trabalho’ sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a materialidade, mas teve profundas repercussões na subjetividade, e no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou sua forma de ser (Antunes, 2015, p. 33).

capitalismo se consolide enquanto sistema econômico hegemônico. Sobre essa lógica, Antunes esclarece:

O capitalismo é dotado de uma lógica essencialmente destrutiva, na qual a necessidade imperiosa de produzir mercadoria e valorizar capitais coloca-se como critério prioritário e essencial da engrenagem societal existente. Tudo mais se torna secundário, quando se procura apreender o *modus operandi* de nossa formação social. [...] tudo é mercadoria sejam elas materiais ou imateriais (Antunes, 2002, p. 99).

Dessa forma, o capitalismo, desde seu surgimento, tem orientado a organização das sociedades que o adotam como sistema econômico e ideológico, afetando as relações sociais, a cultura e até mesmo a relação do homem com a natureza. Aliás, a natureza tem sido cruelmente impactada por esse sistema que, ao longo de sua existência, provocou diversos danos ambientais, degradando espaços e gerando as mais variadas formas de exploração e poluição, tornando-se um dos principais responsáveis por conflitos entre nações.

Acreditamos que as transformações no mundo do trabalho resultam da forte influência de modalidades econômicas anteriores, como o Fordismo e o Toyotismo, pois as características de ambos continuam impactando a configuração atual dos processos de trabalho e a própria compreensão do ser trabalhador (Antunes, 2015).

O autor destaca, ainda, que novos processos de trabalho emergiram após a Era Fordista, sendo substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível e por novos padrões de busca por produtividade, visando atender às exigências do estado neoliberal, que resultou em grandes mudanças na organização do trabalho e nas práticas de gestão.

A flexibilização produtiva marca a heterogeneização e a fragmentação do trabalho e dos trabalhadores, afetando os processos e o controle da força de trabalho, além das relações entre empregador e classe trabalhadora. Nesse arranjo, surgiram formas produtivas mais flexibilizadas e desregulamentadas. Os reflexos dessas mudanças estão presentes no atual cenário do mundo do trabalho com a “[...] destruição, precarização, eliminação de postos de trabalho, desemprego estrutural, um mundo conduzido pela razão instrumental, que não é outra coisa senão a vigência da completa desrazão” (Antunes, 2002, p. 78).

Além disso, o retrato social acumulado ao longo dos séculos, resultado de uma lógica social fundamentada no capitalismo, buscou a adesão, o envolvimento e a cooptação dos trabalhadores às novas formas de produção do capital. Assim, a realidade concreta tem:

A presença de bolsões de pobreza no coração do “primeiro mundo”, através da brutal exclusão social, das explosivas taxas de desemprego estrutural, da eliminação de inúmeras profissões no interior do mundo do trabalho em decorrência do incremento tecnológico voltados centralmente para a criação de valores de troca,

formas intensificadas de precarização do trabalho, são apenas alguns dos exemplos mais gritantes das barreiras sociais que obstam, sob o capitalismo, a busca de uma vida cheia de sentido e emancipada, para o ser social que trabalha [...] (Antunes, 2015, p. 237).

Dessa forma, o capitalismo, sob a lógica flexibilizada do mercado, age de maneira destrutiva não apenas nas formas precarizadas de trabalho, como também afeta a esfera da vida fora do trabalho, o chamado “tempo livre”, que também está submetido aos valores do sistema produtor de mercadorias e às necessidades de consumo, como sinaliza Antunes (2015).

Ademais, a construção desse projeto de sociedade pensado pela lógica capitalista toma o setor educacional como um importante instrumento de reprodução do capital. Maués e Camargo (2022) afirmam que a implementação de uma Agenda Global Educacional (AGE) tem mudado os rumos das finalidades educacionais na formação dos sujeitos, uma vez que se modifica para contribuir com a lógica do capital, cujo objetivo é formar homens e mulheres alinhados aos interesses do capital, onde “[...] o papel dos docentes, nesse contexto, assume uma dimensão importante e, por isso, há um grande interesse em formá-los para desempenharem a função de intelectuais orgânicos da burguesia” (Maués; Camargo, 2022, p. 1).

Os reflexos dessas mudanças no campo do trabalho emergiram fortemente sobre o setor educacional, ultrapassando a regulação das fábricas e refletindo no interior das escolas (Iope, 2011). O alinhamento das políticas educacionais aos interesses do capital neoliberal revela que o capitalismo encontrou terreno fértil para implementar sua lógica de mercado na educação e, por esta razão, observamos cada vez mais a inserção de grupos de interesses privatistas no âmbito educacional.

Frigoto, em seu livro *Escola Improdutiva* (2010), mostra que, desde a década de 1960, a educação é impregnada por concepções advindas da teoria do capital humano, que passou a ser entendida por seus adeptos como fundamental e decisiva do ponto de vista do desenvolvimento da economia e no combate das desigualdades sociais e individuais. A lógica do capital humano seria um “[...] maior investimento social e individual em educação significa maior produtividade e consequentemente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos globais de ascensão social do ponto de vista individual” (Frigoto, 2010, p. 16).

De acordo com essa teoria, o acesso à educação e a aquisição de conhecimentos, capacidades e habilidades tornam o indivíduo mais produtivo, permitindo-lhe realizar o

trabalho com valor econômico. Tal ideologia reforçou os princípios liberais, como o individualismo, o espírito de competição e a permanência da sociedade dividida em classes.

Um dos pontos centrais para compreendermos, ainda que de forma sintética, os princípios da teoria do capital humano é reconhecer que ela continua a influenciar as diretrizes educacionais em nossa sociedade até os dias atuais. Nos últimos anos, temos presenciado o que pode ser caracterizado como um anacronismo na educação, especialmente no que diz respeito à formação destinada à classe trabalhadora.

Os programas educacionais empreendidos por meio de políticas públicas apresentam uma configuração retrógrada, imediatista e tecnicista que tentam adequar as escolas à lógica empresarial, muitas vezes contrária aos interesses da classe trabalhadora e seguem parâmetros mercadológicos e privatistas (Laval, 2019).

Essa tendência de subordinar a educação aos ditames do capitalismo ganha ainda mais força com a incorporação das ideias neoliberais pelo governo brasileiro na década de 1990, que encontrou terreno fértil em vários setores essenciais à vida humana para implementar sua lógica de mercado, sendo o setor educacional um dos principais. Por essa razão, temos observado cada vez mais a inserção de grupos de interesses privatistas na educação, que transformam direitos em mercadoria.

Oliveira (2004) ressalta que, na década de 1990, a educação passou por profundas transformações em seus objetivos, funções e organização, na tentativa de se adequar às demandas impostas. Segundo a autora, as reformas educacionais iniciadas nessa década provocaram mudanças significativas no setor educacional, com implicações para o trabalho docente, uma vez que essas reformas afetaram todo o sistema educativo, modificando a natureza do trabalho escolar. As reformas incidiram principalmente sobre a formação dos professores, a organização do trabalho docente e, conseqüentemente, sobre as práticas pedagógicas.

No “pacote” das regulações recentes se destacam: a Lei nº 13.415/2017, referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 14.945/2024 do Novo Ensino Médio (NEM); a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), já revogada, e substituída pela atual Resolução CNE/CP n. 4/2024, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Costa; Figueirêdo; Rosa, 2024, p.2).

Em virtude dessas reformas exigiu-se um novo papel do/a educador/a e de sua formação, com a flexibilização e o alargamento das tarefas desempenhadas ou mesmo a sua responsabilização, seja pelo fracasso, seja pelo sucesso escolar. Os discursos empreendidos para essas mudanças frequentemente são resultados de pesquisas encomendadas a nível nacional e internacional apoiadas pela Unesco, Unicef, BM, dentre outros organismos internacionais, que através da elaboração de dados estatísticos e relatórios realizam equiparações de rendimento de estudantes e desempenho docente em escolas de países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (*Organisation de Coopération et de Développement Économiques* – OCDE) na perspectiva de fomentar formas de gerencialismo no setor educacional.

São dados utilizados estrategicamente para fomentar princípios mercadológicos na educação, abrangendo desde a oferta de prestação e serviços educacionais, até o fornecimento de materiais pedagógicos padronizados para orientar a prática e a formação docente. Deste modo, a agenda neoliberal promove “[...] o empresariamento da educação” (Silva; Cruz, 2021).

Frigoto (2010) afirma que os componentes de formação exigidos pela nova base científica técnica são os mesmos que constituem o construto do capital humano, porém se apresentam com uma nova roupagem, que são:

[...] habilidades cognitivas (educação abstrata polivalente) e os traços psicossociais, atitudes e valores (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa etc.). Subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção contínua intacta, ainda que mais sutil velada e por isso mais violenta, (Frigoto, 2010, p.18).

Essas transformações reverberam de maneira considerável nos espaços escolares e na atual configuração do trabalho docente. As políticas educacionais têm se consolidado como parte desse movimento de mudanças, principalmente por servirem como meio facilitador da formação da mão de obra necessária e “qualificada” para atender às exigências do mercado produtivo.

Além disso, entre 2003 e 2011, vivenciamos um de governo de esquerda, liderado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), período com alguns avanços nas áreas sociais, mas também de continuidade de projetos e reformas educacionais que seguiram parâmetros empresariais iniciados no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Para a nova fase estratégica, isto é, com o amadurecimento do imperialismo brasileiro financiado pelo estado empresarial, com a necessidade de abertura e crescimento de novos mercados, principalmente no setor de serviços, a educação apresentou-se como saída lucrativa, migrando de ‘bem público’ a mercadoria (Piccinini; Tonácio, 2017, p. 59).

Nesse sentido, o cenário social e educacional durante o período mencionado impulsionou grandes reformas alinhadas aos direcionamentos da OCDE, com o objetivo de abrir o mercado, expandir lucros e fomentar formas de gestão dos recursos públicos.

De acordo com Piccinini e Tonácio (2017), mudanças significativas nas leis e normas impactaram diretamente o funcionamento das escolas e universidades, bem como a formação e o trabalho docente. Além disso, houve alterações no currículo em suas diversas áreas e a implementação de mecanismos de monitoramento voltados ao controle dos processos educativos. Entre esses mecanismos, destacam-se as avaliações em larga escala e as formas de remuneração variável baseadas no mérito.

Segundo os autores, esse período foi marcado por um intenso processo de reformas no setor educacional, que acentuou o caráter mercantil da educação. As transformações ocorridas no Brasil desencadearam processos de readaptação dos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico e às novas formas de vinculação ao trabalho, especialmente no setor público. Nesse contexto, a incorporação de tecnologias ao ensino tornou-se um instrumento estratégico para a valorização do capital e a ampliação dos lucros. A educação a distância ganhou destaque nesse cenário, assim como a expansão da oferta de ensino superior por instituições privadas.

Assim, os planos para educação foram materializados e articulados às orientações de organismos internacionais, liderados por grandes bancos privados como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Para ocorrer investimentos financeiros em países em desenvolvimento eram necessários alguns acordos como a “[...] desregulamentações de leis trabalhistas, naturalização de padrões de qualidade empresarial para a educação”¹⁸.

Para o neoliberalismo, o Estado deve ser limitado, sobretudo no que diz respeito aos direitos sociais, mas permanece ativo na adequação das políticas educacionais aos interesses do mercado. O ensino formal torna-se alvo de agentes da hegemonia privada por representar um meio seguro, regulamentado e institucionalizado de moldar a formação dos sujeitos desejados pelo mercado — indivíduos que reproduzam os valores do capitalismo e

¹⁸ Ibid., p. 62

contribuam para a manutenção de uma sociedade estruturada em divisões de classe (Piccinini; Tonácio, 2017).

O caráter inovador com o qual o capitalismo neoliberal se apresenta e os resultados de sua implementação geram realidades concretas bem diversas. Nos países economicamente hegemônicos, sua soberania é mantida. Em contrapartida, o receituário neoliberal não se aplica de forma igualitária a todos os países. Ao invés de suas medidas favorecerem o crescimento econômico e melhorias na qualidade de vida, especialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil, o neoliberalismo tem aumentado às desigualdades sociais, gerado empobrecimento das grandes massas populacionais, elevado o desemprego e precarizado o trabalho, tornando esses países cada vez mais dependentes. Por isso, o movimento neoliberal é uma resposta do capital à sua própria crise, onde os elementos destrutivos da lógica do capital, como competitividade e concorrência, quanto mais acentuados forem, mais nefastas serão suas consequências, (Antunes, 2015).

Segundo Antunes (2015, p. 225), duas manifestações são mais intensas e sérias: a destruição e a precarização “[...] da força humana que trabalha e a degradação crescente na sua relação metabólica entre o homem e a natureza, conduzida pela lógica voltada prioritariamente para a produção de mercadoria que destrói o meio ambiente”.

Frigoto (2010) sublinha que, ao longo da história, o neoliberalismo se mostrou incapaz de regular direitos, visto que contraria o que prega a própria natureza neoliberal. A construção de uma democracia no campo social e educativo que assegure direitos básicos como emprego e renda mínima e que viabilize a reprodução digna da vida, com saúde, educação, habitação, lazer, dentre outros, não são prioridade para essa lógica do lucro. Deste modo, o autor elucida que por serem direitos não podem ser subordinados à esfera privada do mercado.

Além disso, a implementação das políticas neoliberais na educação impõe maior carga de exigências e responsabilidades aos trabalhadores (as), ao mesmo tempo em que compromete direitos adquiridos coletivamente. Como exemplo, destaca-se a Lei nº. 13.467, de 13 de julho de 2017, que promoveu alterações nas normas trabalhistas com o objetivo de flexibilizar o mercado de trabalho, resultando no aumento das demandas sobre os trabalhadores e na modificação das relações entre empregadores e empregados.

Adicionalmente, o mercado continuou a exigir um/a trabalhador/a denominado de polivalente, flexível, criativo/a, inovador/a, que atendesse às exigências individualizadas do mercado, com competências para resolver problemas no melhor tempo e com a melhor qualidade (Antunes, 2015). Para dar conta dessas demandas e buscar uma formação de

sujeitos proativos e adaptáveis, deu-se prosseguimento à consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e as resoluções para a formação de professores (as) já mencionada em nossa investigação.

Segundo Macedo (2019), a BNCC e a formação de professores estão alinhadas à governança da OCDE e articuladas ao Estado na representação do MEC ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e aos atores políticos advindos dos setores privados, tais como: fundações ligadas às *Think Tanks*¹⁹, redes como o Todos pela Educação e Movimento pela Base. A ideia do capital é que professores e professoras sejam flexíveis e polivalentes para se adaptarem às mudanças recorrentes na sociedade e no mercado.

Em 2018, entramos em um período histórico conhecido como a Era Bolsonaro, marcado por crescentes ataques à educação pública, à saúde, ao trabalho, ou seja, a todos os bens essenciais para a dignidade humana.

Na educação do campo, os ataques e desdobramentos decorrentes dessa política neoconservadora manifestaram-se por meio de ações de desmonte relacionadas tanto à educação básica quanto à educação superior. De acordo com Hage *et al.* (2022, p. 180), os ataques manifestam-se por meio de cortes no financiamento e da formulação de propostas que refletem uma lógica de educação privatista, pautada por uma racionalidade técnica.

Esse processo de desmonte começou com a ruptura política de 2016, resultante do golpe empresarial-parlamentar que levou à destituição da presidenta Dilma Rousseff. Com a consolidação do golpe, emergiu a necessidade de um realinhamento às diretrizes da política neoliberal pró-mercado. Uma parcela significativa dos parlamentares do Congresso Nacional, alinhada à bancada ruralista, aprovou a Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016, a qual estabeleceu o congelamento dos investimentos em políticas sociais, incluindo as áreas da saúde e da educação²⁰.

Tal medida agravou as dificuldades já enfrentadas pelas políticas de educação do campo; no entanto, foi no início do governo Bolsonaro, em 2019, que essas dificuldades se intensificaram ainda mais. Hage *et al.* (2022, p. 198) identificam diversos impactos negativos nas políticas de educação do campo decorrentes das ações adotadas durante a gestão do ex-presidente. Um exemplo é o Decreto nº. 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que trata da

¹⁹ Os *Think Tanks* são organizações que desempenham um papel importante para o avanço da privatização da educação. A sua atuação é marcada por um engajamento ativo na defesa das reformas educacionais de acordo com o paradigma do mercado, na produção de conhecimentos e na formulação de políticas educacionais que impulsionam a privatização da educação (Moura; Oliveira, 2024, p. 680). Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 04 abr. 2025.

²⁰ HAGE *et al.*, Loc. Cit.

reestruturação do Ministério da Educação (MEC), no qual foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) — criada em 2004 com o objetivo de planejar e implementar políticas de inclusão social e educacional voltadas às populações do campo.

A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do Mec, também foi extinta, resultando em impactos significativos na educação do campo. Essa secretária exercia funções de monitoramento do PNE e seus planos subnacionais, além de oferecer assistência técnica aos estados, Distrito Federal e municípios, cuja ausência compromete o atendimento das demandas específicas dos povos do campo. Cabe ressaltar que em 2023, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a SASE e a SECADI foram reestabelecidas e retomaram suas atividades.

Além disso, nos anos de 2002 a 2022, o Brasil registrou o fechamento de mais de 155.383 escolas públicas, sendo que 106.410 estavam situadas no campo, conforme os dados do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), os quais representam as informações mais atualizadas disponíveis até o momento. Tal fenômeno é agravado pela insuficiência de vagas e devido ao avanço das políticas de nucleação escolar.

O percurso político bolsonarista esteve centrado na defesa do neoliberalismo, das privatizações, no fortalecimento do capital rentista e em um projeto regressivo nas questões sociais. O ataque direto aos docentes, à ciência e à educação pública, com cortes de verbas para a educação e outros setores da atividade pública, seguiu uma política de desmonte até o fim de seu mandato em 2022.

De acordo com Malheiros, Michelotti e Porto-Gonçalves (2018) o discurso empregado durante o mandato de Jair Bolsonaro foi de ódio contra o comunismo e de conservadorismo, com pautas morais com relação aos costumes. Colocou-se contra a reforma agrária e as políticas ambientais, atacando as populações do campo, além de manter uma total subordinação à política externa dos Estados Unidos, somados ao apoio do setor militar brasileiro.

Para Hage *et al.* (2022) essas manobras desconsideram a escuta e as lutas dos coletivos em prol da educação do campo, das águas e das florestas e impactam na ampliação do acesso e permanência dos camponeses nas escolas e nas universidades públicas, esvaziando a agenda da reforma agrária e causando retrocesso aos povos do campo.

Assim, embora haja intensas tentativas do capital de orientar a educação e a atuação docente de modo a promover uma configuração mais técnica e voltada às demandas do mercado, a classe trabalhadora, as organizações sindicais, os movimentos sociais, a ação

docente nos contextos escolares fundamentada em concepções emancipatórias, têm buscado estratégias de resistência.

Sobretudo, os movimentos pela educação do campo, visam contribuir para a implementação de um projeto de formação fundamentado na realidade do campo e em seus sujeitos, com objetivo de subsidiar políticas públicas educacionais, para fomentar reflexões e articular proposições para um projeto de país e de campo (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011).

3.2 O neoliberalismo nas Amazôniaas: Os conflitos e as contradições no território da Amazônia Paraense

“Há várias Amazôniaas na Amazônia,
muitas delas contraditórias entre si.
Há que se optar por aquelas
Que tornem possível uma vida melhor,
Não só para os seus habitantes, mas também para o planeta”.
(Porto-Gonçalves, 2012).

Inspirada pela epígrafe acima de porto-Gonçalves, somos levados a enxergar que a região Amazônica é composta por múltiplas realidades socioambientais, muitas das quais se revelam contraditórias entre si, resultado de disputas históricas, e interesses econômicos de diferentes projetos de sociedade. Perante esse complexo cenário, torna-se imprescindível optarmos por projetos e modos de vida que promovam o bem-estar dos povos do campo, das águas e das florestas, ao mesmo tempo em que contribuam para sustentabilidade planetária.

Essa multiplicidade de Amazôniaas dentro da Amazônia Brasileira, distinta, por vezes em sua cultura, saberes, modos de produzir e até mesmo em formas de conflitos e políticas que se chocam entre si, evidencia a complexidade da região. Diante dessas contradições, é de fundamental importância optarmos por caminhos que valorizem os modos de vida, que cultivem a esperança, a justiça social, e que assegurem melhores condições para as populações que vivem e convivem nesses territórios, sobretudo que contribuam para a preservação do planeta. Essa perspectiva crítica sobre a Amazônia, nos possibilita enveredar por caminhos contrários à modelos predatórios desenvolvimentistas de base capitalista, e lutar por alternativas construídas a partir dos saberes e lutas dos sujeitos amazonidas.

Geograficamente, é na região amazônica que se encontram a maior floresta tropical e a maior bacia hidrográfica do planeta, além de uma enorme variedade de fauna e flora. A Amazônia possui uma vasta extensão territorial, com aproximadamente 7,8 milhões de km²,

dos quais cerca de 60% estão localizados em território brasileiro, segundo o Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon).

A chamada Amazônia Internacional, também conhecida como Pan-Amazônia, abriga uma população estimada em cerca de 38 milhões de habitantes e abrange nove países: Brasil, Guiana Francesa, Suriname, Guiana, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia e Equador.

Figura 10 – Mapa da América do Sul/Amazônia Internacional/(Pan-Amazônia)



Fonte: Portal Amazônia. Disponível em: <https://portalamazonia.com>. Acesso em: 14 jun. 2024.

Conforme o mapa acima observa-se que o Brasil é o país com a maior extensão territorial da Pan-Amazônia, sendo sua porção denominada Amazônia Legal. Essa região ocupa aproximadamente 5,1 milhões de km², abrangendo todo o bioma Amazônia, além de áreas do Cerrado e do Pantanal. Segundo o IBGE (2022), essa dimensão corresponde cerca de 59% do território nacional. A Amazônia Legal está situada em nove estados brasileiros: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia, Tocantins, Mato Grosso e a porção leste do Maranhão.

A população da Amazônia Legal é de 28 milhões de habitantes, o que representa 13% da população brasileira. Contudo a densidade demográfica ainda é baixa em relação a outras regiões do Brasil. O Pará é um dos estados mais populosos, com 8,1 milhões de habitantes. Além disso, possui uma das maiores extensões territoriais, com uma de áreas de 1.245.870,704 km².

É de extrema relevância destacar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²¹ na região. Apesar de alguns estados apresentarem relativo crescimento, outros continuam abaixo da média nacional (0,766). Entre os estados com índices medianos estão o Amapá (0,688), o Maranhão (0,676), o Pará (0,690) e Roraima (0,669). Esses números evidenciam disparidades que precisam ser enfrentadas para promover justiça social e desenvolvimento regional.

Embora não destacados de forma mais detalhada, a renda *per capita* tem enorme relevância para a compreensão do panorama social e dos indicadores de pobreza nos territórios que compõem a região amazônica brasileira. Rodrigues e Silva (2023) apontam que, em 2019, aproximadamente 20,9% da população da região amazônica vivia abaixo da linha de pobreza, com renda *per capita* mensal inferior a R\$ 486,00. Já na extrema pobreza, a renda mensal era de até R\$ 168,00. Em 2022, com a atualização dos dados do IBGE, essa configuração aumentou para R\$ 1.096,00. Contudo, de modo geral, ainda está abaixo do que indica a média nacional, que é de R\$ 1.848,00²².

No que se refere à taxa de analfabetismo, o IBGE (2023) revelou que 7,6% da população da região amazônica com 15 anos ou mais encontrava-se em situação de analfabetismo — índice consideravelmente superior à média nacional, que é de 5,4%. No estado do Pará, essa taxa gira em torno de 7,1%. O analfabetismo permanece como uma das principais problemáticas na região amazônica, especialmente nos territórios rurais.

Nesse contexto, a educação escolar constitui uma pauta central nas demandas dos movimentos sociais e das populações do campo. Diante disso, Hage *et al.* (2022, p. 190), ressaltam que uma das intencionalidades do movimento pela educação do campo é romper com a concepção que permeia a educação rural, fundada em um modelo verticalizado e assistencialista, pois essa concepção é resultado da aliança entre diversos segmentos do

²¹ O Índice de Desenvolvimento Humano é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano (renda, educação e saúde), cujo objetivo foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O IDH pretende ser uma medida geral e sintética que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento. Para maiores informações, ver: <https://www.undp.org/pt/brazil/idh>. Acesso em: 20 jun. 2024.

²² A renda domiciliar *per capita* no Brasil cresceu 11,5%, em 2023, em comparação a 2022, atingindo o recorde de R\$ 1.848. De acordo com a PNAD Contínua: Rendimento de todas as fontes, divulgada pelo IBGE, este foi o maior valor da série histórica da pesquisa, que teve início em 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/04/renda-media-per-capita-no-brasil-cresce-11-5-e-atinge-maior-valor-em-12-anos>. Acesso em: 14 out. 2024.

capital. O movimento pela educação do/no campo apresenta uma concepção ideológica oposta àquela tradicionalmente associada à educação rural.

A análise desses dados permite compreender, em certa medida, o retrato social das Amazônias, que continuam figurando entre as regiões mais pobres do Brasil. As informações apresentadas evidenciam desigualdades sociais persistentes, ilustrando um panorama marcado por graves problemas socioeconômicos que afetam essa população. É contra essas desigualdades que os movimentos sociais e as populações do campo têm lutado, reivindicando o direito à dignidade humana, ao trabalho, à educação, ao lazer, ao respeito às diferenças e à valorização das especificidades de seus territórios e territorialidades.

No livro *Amazônia, Amazonas*, de Porto-Gonçalves (2012), são apresentadas as visões que os colonizadores atribuíram às Amazônias, tais como: reserva ambiental, atrasada, vazio civilizatório, entre outras designações que impõem um valor de inferioridade aos sujeitos e seus territórios. Essas concepções tornam-a vulnerável a eventuais pretensões e interesses internacionais²³.

Foi imposta uma imagem da região amazônica como um povo que vive de forma primitiva, incapaz de se desenvolver conforme os padrões nacionais urbanos e internacionais. Essas identidades atribuídas pelos colonizadores são expressões que tendem a homogeneizar os amazônidas e suas culturas; uma tentativa de forjar a identidade, a visão do território e a cultura das diferentes Amazônias, pois “[...] tem impedido de perceber as particularidades da região, seu modo próprio de ser, sua diferença, sua originalidade”²⁴.

A região sempre foi vista com um olhar de cobiça por outras nações, empresas locais e nacionais, que a encaram unicamente como um objeto de lucro e de comercialização de suas matérias-primas. Santos (2014) afirma que a exploração das riquezas naturais da Amazônia não é algo recente; o que mudou ao longo do tempo foi apenas o foco dessa exploração. Atualmente, a atratividade internacional inclui os recursos naturais da floresta, os recursos hídricos e minerais.

Contrariamente à visão do colonizador, o autor define as Amazônias como territórios pluridiversos e específicos, constituídos por sua rica biodiversidade, ecossistemas e distintas formações como as florestas de terra firme, igapós, várzeas e manguezais. Também se destacam os rios de água branca e de água preta, a variedade de espécies animais e plantas medicinais, além da relação profunda dos povos com a floresta, a terra, o rio e suas culturas, conhecimentos e práticas.

²³ Id., p. 13.

²⁴ Id., p. 20.

As populações das diferentes Amazônia's têm um capital de conhecimentos, a não ser demarcado e isolado de seus países [...]. São portadores de um acervo de conhecimentos que é o triunfo para o diálogo com mundo e que dever ser a base para o diálogo de qualquer proposta de desenvolvimento que se queira sustentada pelos diretamente envolvidos e implicado (Porto-Gonçalves, 2012, p. 9).

As populações que vivem nestes territórios são compostas por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que garantem suas condições materiais de existência por meio do trabalho no meio rural (Brasil, 2010, p.7).

De acordo com Santos (2014), em Belém do Pará, uma parcela significativa da população habita áreas ribeirinhas, residindo em diversas ilhas ao redor da cidade com influência mútua em seus contextos de vida; algumas dessas ilhas são separadas por rios pelos quais transitam em embarcações, mantendo assim sua conexão com o centro urbano.

Essa relação do ribeirinho com a cidade de Belém gera uma troca de saberes e de cultura constante. Se o ribeirinho enche as feiras de Belém com suas frutas (açaí, cupuaçu, uxi, umari, entre outras), suas ervas (de cheiro ou medicinais), seu artesanato (confeccionado com palhas das palmeiras da floresta) ou outras produções, transformando assim as margens de Belém (por certo tempo) em um espaço ribeirinho, eles também se “enchem” da cultura de urbanidade (Santos, 2014, p. 96).

Geralmente essa forma de sociabilidade por meio do trabalho ocorre de forma colaborativa, com a ajuda de membros da família, sendo, em grande parte, responsável pela transmissão dos saberes, práticas e técnicas que sustentam seu modo de vida, um processo que se perpetua por gerações, fortalecendo a permanência dessas comunidades em seus territórios.

Figura 11 – Trabalho colaborativo do cultivo do açaí na Ilha do Jutuba/Belém-PA



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Santos (2014) aponta que devido à falta de investimentos ou apoio público, os ribeirinhos desenvolvem suas atividades de produção e venda em pequena escala e com grande dificuldade. A escoação dos produtos é realizada em pequenas canoas movidas a remo ou rabetas (canoas com motor), o que contribui para as condições precárias em que muitas famílias ribeirinhas vivem. Embora a capital venha se modernizando ao longo das décadas, ainda apresenta grandes deficiências no atendimento aos direitos básicos da população, como saúde, educação, saneamento, transporte público, lazer, entre outras condições essenciais à sobrevivência e à dignidade humana.

O saneamento básico, por exemplo, ainda está presente em apenas uma pequena parcela dos domicílios nas áreas urbanas. Bairros periféricos sofrem com a ausência desse e de outros serviços essenciais. Na ilha do Jutuba onde está situada a escola lócus da nosso estudo, a situação é ainda mais crítica: não há acesso a saneamento básico, água potável, nem energia elétrica, o que tem levado as populações locais a reivindicar melhores condições de vida. Recentemente, cinco comunidades ribeirinhas da Região Metropolitana de Belém se uniram em protesto para exigir o fornecimento de energia elétrica.

Figura 12 – Protesto dos ribeirinhos por falta de energia elétrica



Fonte: Site G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2024/07/26/por-falta-de-energia-eletrica-ribeirinhos-bloqueiam-navegacao-em-rio-no-para.ghtml>. Acesso em: 27 jul. 2024.

De acordo com o noticiário, a empresa Equatorial Pará informou que o fornecimento de energia elétrica na região das ilhas entre os municípios de Barcarena e Belém depende da construção de uma rede de distribuição de 200 quilômetros, que inclui 49 travessias de rios, além de necessitar da reforma da rede existente. Em visita à UP Jutuba, presenciamos a abertura e a derrubada de uma grande área de mata ao redor dessa comunidade em consequência deste projeto.

Figura 13 – Áreas desmatadas pelo projeto da Equatorial Energia



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

As populações residentes em territórios ribeirinhos apresentam-se como as mais vulneráveis no que concerne ao acesso a direitos fundamentais essenciais à garantia de uma vida digna. A carência desses direitos constitui uma das principais problemáticas enfrentadas por esses grupos, decorrente da insuficiência ou ausência de garantias por parte do poder público.

O projeto mencionado não considera possibilidades mais sustentáveis como, por exemplo, as placas solares que, inclusive, já são utilizadas em algumas residências no território ribeirinho. A privatização da energia elétrica em todo o Pará, com o apoio do governo do Estado, impõe a essas populações um consumo menos sustentável e provocam grandes impactos ambientais já sentidas devido ao desmatamento.

Essa configuração instituída pelo capital sobre a Amazônia trouxe uma lógica de desenvolvimento que impõe seus interesses acima de tudo e de todos, cuja concepção de apropriação difere dos povos que vivem e convivem na/com a floresta. Santos (2014) ressalta que o contexto de destruição da Amazônia está presente nos grandes projetos. Por isso, não podemos deixar de destacar que o governo estadual do Pará e as prefeituras são coniventes com os empresários, isto é, com os que querem explorar e destroem a vida das pessoas.

Em 2025, Belém será sede da Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas, a COP 30. Estamos diante das grandes contradições do capitalismo: os mesmos governos que incentivam práticas que destroem o planeta são aqueles que controlam os recursos destinados à suposta “contenção” dos problemas ambientais. Trata-se de uma tática antiga e bem conhecida do capital, que, ao mesmo tempo em que desmata, polui e explora a natureza de forma predatória, se apresenta como o principal agente das soluções.

O fato de algumas empresas instalarem-se na região amazônica não garante melhores condições de vida dos residentes nesses territórios, pelo contrário, o cenário social demonstra as contradições existentes nesse modelo produção de viés neoliberal, que sutilmente é implantado na Amazônia, quase sempre a partir de um discurso de defesa ou de proteção ambiental, sendo uma nova forma de cobiça internacional.

O que quase sempre está escondido por esse debate que privilegia a dimensão ecológica, e não a ambiental, é o conflito de diferentes grupos sociais pelo acesso aos recursos naturais onde, por exemplo, grupos empresariais procuram se apresentar como mais competentes tecnicamente para explorar os minérios sem contaminar os rios do que os garimpeiros (Porto-Gonçalves, 2012, p. 49).

O caráter ecológico conferido às Amazônias e o projeto da concessionária de energia mostram que o capital não considera as questões sociais, o que nos leva a interpretar que os

territórios ribeirinhos de Belém foram e continuam sendo vistos como reserva de recursos naturais, fundamentais para a exploração, confirmando as contradições e as tensões entre os discursos e as ações.

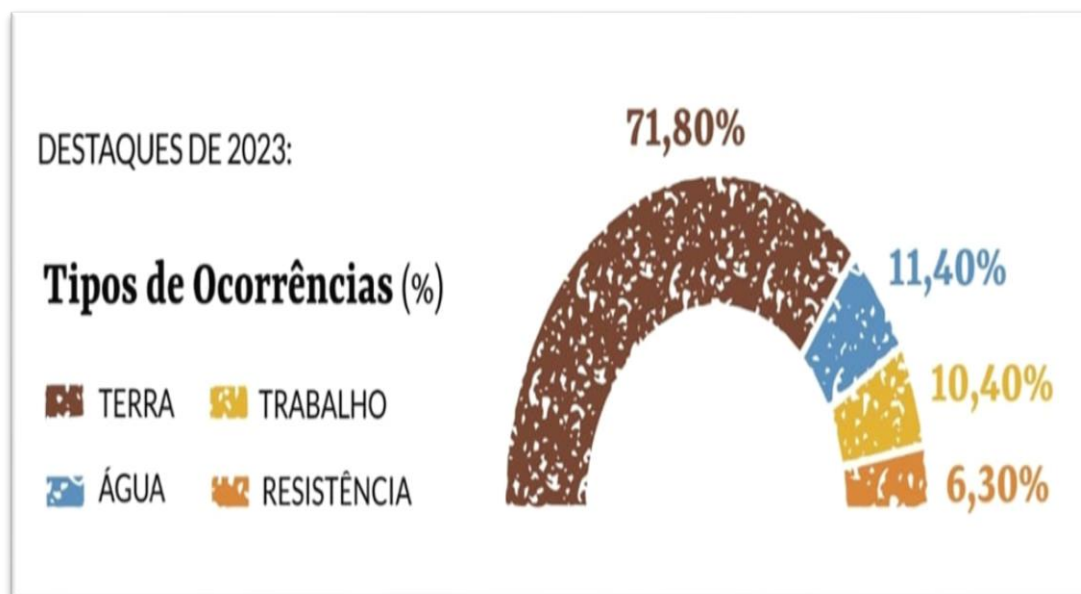
Em uma análise mais geral, os povos do campo vivem um cenário de violência e de exploração dos recursos naturais e humanos, configurando em um grande desafio para a região. De acordo com o Relatório Conflitos no Campo de 2023, elaborado pela Comissão da Pastoral da Terra (CPT)²⁵, foram registrados 31 assassinatos no referido ano. A exploração, as violências e as condições de trabalho escravo registraram mais de 1.900 ocorrências entre 2019 e 2022, sendo que em 2023 ocorreu o maior número da série histórica, com o aumento de 8% em relação aos registros do ano anterior.

O documento aponta também que a violência no campo cresceu cerca de 60% em intensidade nos últimos dez anos, sendo que os maiores registros dos conflitos ocorreram nas regiões Norte, com 35%, e na região Nordeste, com 32%. Entre os anos de 2014 a 2023, o Pará foi o estado que obteve o maior registro de conflitos, contabilizando 1.999 ocorrências.

Um dos maiores geradores de conflitos sociais apontados no Relatório é o conflito por terra, com 71,80% das ocorrências, cujo desdobramento ceifaram 31 vidas. A categoria que mais sofreu com os assassinatos foram os indígenas (com 14 vítimas), seguidos dos Trabalhadores Sem Terra (9 vítimas), posseiros (4 vítimas), quilombolas (3 vítimas) e funcionário público (1 vítima).

²⁵ A Comissão Pastoral da Terra nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, realizado em Goiânia (GO) e convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Foi fundada em plena ditadura militar como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam. [...] foi criada para ser um serviço à causa dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e de ser um suporte para a sua organização. A Comissão Pastoral da Terra registra conflitos, os quais são entendidos como ações de resistência e enfrentamento que acontecem em diferentes contextos sociais no âmbito rural, envolvendo a luta pela terra, água, direitos e pelos meios de trabalho ou produção (Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico>. Acesso em: 16 jul. 2024).

Gráfico 2 – Panorama dos conflitos no campo-2023



Fonte: Comissão da Pastoral da Terra (CPT, 2023) – Relatório Conflitos no Campo.

A falta de titulação e reconhecimento dos territórios quilombos, de demarcação de territórios indígenas, de desapropriação de latifúndios para a reforma agrária, a não realização de consultas livres e a omissão dos governos locais, estaduais e governo federal em tornar efetivo o direito dos povos do campo, das águas e das florestas são apontados como as principais causas de conflitos no território amazônico.

O Estado não protege a vida e nem garante as condições necessárias para a produção e a reprodução da vida em territórios livres da ação do agronegócio. Pelo contrário, continua fomentando a violência contra as comunidades por meio do direcionamento das forças policiais e paramilitares (CPT, 2023, p. 8).

Tal cenário apresenta a mais nova roupagem do capitalismo, a mercantilização da natureza. Essa nova configuração travestida de “aura esverdeada” – termo utilizado no documento da CPT (2023) – traz à tona formas de expropriação da natureza que tenta, pelo uso da força e do alto grau de violência, impor uma dinâmica social que interrompe a vida, com a quebra da autonomia, com as relações dos povos com a natureza.

Produz-se, por conseguinte, um cenário de disputas envolvendo antigos e novos atores sociais que veemente participam dos debates sobre o destino da região. De um lado, temos as grandes empresas privadas e as corporações internacionais que veem a Amazônia como um negócio, um território de exploração dos bens. Bens que deveriam ser comuns, mas são transformados em mercadoria, em lucro para o capital. Do outro, estão às populações tradicionais, como os ribeirinhos, os movimentos sociais, pesquisadores com ampla

participação das universidades públicas estaduais e federais, por meio de seus grupos de pesquisas, buscando apoiar a luta dos povos amazônidas.

Essas entidades têm atuado na defesa da preservação da Amazônia, denunciando os crimes ambientais e os ataques às florestas e aos seus povos. Isso ocorre, principalmente, em face das ações que buscam transformar a região em um polo de atividades voltadas para o agronegócio e o hidronegócio, que têm intensificado os problemas ambientais e sociais do país. Esses movimentos lutam por uma forma alternativa de existência e desenvolvimento.

No bojo dessas mobilizações encontra-se o movimento por uma educação do campo, que visa à construção de uma identidade para outra perspectiva de lutas de r (existência). O qual abordaremos no item seguinte.

3.3. Trabalho docente e Educação do Campo: A construção de uma identidade para outra perspectiva de lutas e r (existência) no território ribeirinho

Registro 11 – Trabalho docente na Unidade Pedagógica do Jutuba II



*Creio na educação,
porque humaniza,
busca novo,
é geradora de conflito,
preparando para a vida;*

*Creio na educação,
porque acredito no homem e na
mulher
como sujeitos de suas histórias,
capazes de consumir sempre novas
relações;*

*Creio na educação,
Quando libertadora,
é caminho de transformação,
Para a construção de uma nova
sociedade;*

*(trecho do credo do educador-
Adaptado do IV Cedec, 1995).*

Fonte: Professora da UP Jutuba, 2024.

O excerto acima destaca o poder libertador da educação, que capacita os indivíduos a confrontar e questionar os longos processos históricos de dominação e subalternização. Segundo Arroyo (2014), por meio da tomada de consciência política, os sujeitos e os coletivos

em movimento repolitizam suas resistências históricas, organizam-se em ações coletivas de emancipação e produzem novos sujeitos políticos e outras formas de fazer política, buscando um projeto alternativo de sociedade. A luta dos movimentos sociais pela educação No e Do campo também inclui “[...] o reconhecimento de serem sujeitos de outras pedagogias de libertação/emancipação” (Arroyo, 2014, p. 16).

A imagem acima retrata um momento da prática pedagógica onde os docentes e as crianças realizam uma atividade voltada para o trabalho de recomposição da horta escolar. A Atividade em si é de fundamental importância para a educação, oferecendo um espaço de aprendizagem, através da Prática, das vivências, e do trabalho colaborativo. Além do aprendizado interdisciplinar, na oportunidade os alunos aprendem os processos do plantio e puderam expressar seus conhecimentos acerca do assunto. O trabalho permitiu que os alunos compreendessem ainda mais a importância da Agricultura familiar como uma alternativa de subsistência bem como de produção de alimentos mais saudáveis.

Essas práticas pedagógicas reforçam a ideia da necessidade de uma educação No e Do campo que privilegie uma formação que considere os saberes do território, a cultura, natureza, os valores e as identidades dos que convivem e vivem no campo, “[...] não para fechar-lhes os horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, p.14).

O trabalho docente nos territórios do campo é de fundamental importância no fortalecimento de um projeto educacional que tenha o jeito de ser do campo, que contribua na articulação e organização dos sujeitos do campo, para que assim eles assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino, tratando-se, portanto, de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, com ressalta Caldart (2011,p151).

Os movimentos pela educação do campo defendem um projeto de educação cujas raízes históricas emanam dos conflitos no campo, destacando a luta do MST pelo direito a terra, ao trabalho, contra as desigualdades sociais e pela justiça social. As práticas e a concepção de vida e trabalho refletiram na construção das bases teóricas e legais para a implementação de uma escola do campo²⁶, que reconheça as particularidades dos territórios, assegurando o direito à educação de crianças, jovens, adultos e idosos que trabalham e convivem neste território.

²⁶ A escola do campo é um projeto popular de desenvolvimento do campo a ser construída, por isso exige uma educação que prepare o povo do campo para ser sujeito dessa construção. Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, da autoimagem e identidade da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, p.14).

A construção de uma base teórica sólida que sustente uma compreensão e análise mais amplas da realidade da educação do campo tem sido estruturada por pesquisadores (as) ligados (as) aos movimentos sociais por uma educação básica do campo, tais como: Freitas (2011), Molina (2011), Porto-Gonçalves (2012), Arroyo (2014), Caldart (2020), Hage e Silva (2023), entre outros.

De acordo com Freitas (2011) a gênese do Movimento pela Educação do Campo está vinculada às propostas educativas voltadas para o meio rural, criadas pelos movimentos sociais no início da década de 1960. Embora essas iniciativas tenham avançado nesse período, foram interrompidas com o advento da ditadura militar em 1964. O regime autoritário promoveu, principalmente, a extinção de projetos educativos, a desarticulação dos movimentos sociais, o fechamento de canais de participação e representação, intervenções em universidades, o controle sobre os segmentos populares e o exílio de educadores envolvidos com a educação popular²⁷.

Após o período da ditadura, as propostas educacionais começaram a ser resgatadas na década de 1980, reacendendo uma luz de esperança. Esse cenário de negação e silenciamento passou a ser transformado pela luta de trabalhadores e trabalhadoras do campo, organizados em torno do movimento por uma Educação Básica do Campo. O percurso histórico foi marcado pela mobilização de diversos movimentos sociais do campo e pela articulação com igrejas, órgãos governamentais, partidos de esquerda, universidades e, principalmente, com os sujeitos do campo. Alguns movimentos sociais se mantiveram como resistência ao avanço do capital nessas regiões, tais como o:

[...] movimentos progressistas da Igreja Católica, que reiniciaram a articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades. Desse período se destacam três espaços de resistência: 1) organizações da igreja: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); 2) o movimento sindical rural rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); e, 3) a Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo, em 1968, por meio da Igreja Católica (Freitas, 2011, p.35).

A construção de uma nova visão sobre os povos do campo, em relação à educação, ao trabalho, à cultura, à relação com a natureza e a uma concepção de desenvolvimento distinta do ideário capitalista, começou a ser disseminada. Essa perspectiva apresenta outra visão de mundo, em que a proposta educacional valoriza os sujeitos, suas histórias, seus territórios e suas culturas, além de integrá-los às políticas públicas.

²⁷ Ibid., p. 38.

Segundo Freitas (2011), algumas iniciativas educativas desenvolvidas na década de 1960 foram consideradas ousadas e inovadoras por suas abordagens teórico-metodológicas voltadas para a educação de adultos e para uma educação de base popular. Entre elas, destacaram-se o método de Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), que reforçaram e contribuíram significativamente para as ações dos movimentos sociais em prol da educação no campo.

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011), o avanço na luta pela educação do campo se deve ao reconhecimento de instituições como universidades, pesquisadores, governo e movimentos sociais, que têm fomentado pesquisas voltadas para o contexto do campo como objeto de investigação e luta coletiva. Essas iniciativas destacam a dinâmica cultural, social, do trabalho, das práticas educativas e dos processos de formação no campo.

Dessa forma, tem-se traçado uma nova etapa na história da educação do campo, que, por muito tempo, foi negligenciada, esquecida e excluída dos debates, das pesquisas e da criação e implementação de políticas públicas (Freitas, 2011).

As intensas investidas do capital em combater um pensamento educacional popular onde a lógica toma como ponto de partida uma formação de sujeitos pautados nos ideais defendidos pela classe trabalhadora do campo é o que, também, tem tornado mais intensas as disputas. Além disso, outras problemáticas presentes no campo incluem o uso descontrolado da exploração da natureza pelo agronegócio, com efeitos destrutivos para a vida humana. A apropriação da natureza, guiada pela lógica da acumulação capitalista — que visa ao lucro para proprietários de terras cada vez mais concentradas —, tem tornado inviável a criação de padrões sustentáveis de relação entre os seres humanos e a natureza, (Caldart, 2020, p. 4).

A lógica de produção predominante nas últimas décadas, caracterizada por um capitalismo rentistas²⁸, prevê a redução dos gastos do Estado com os mais pobres, especialmente em políticas sociais, mas, ao mesmo tempo, exige um Estado economicamente forte para maximizar a extração de renda e capturar a riqueza coletiva.

²⁸ O capitalismo atual é o capitalismo rentista, fenômeno que se delineou na segunda metade do século XX nos países centrais. Sendo caracterizados por uma nova classe média, os rentistas tecnoburocratas, que em sua maioria são herdeiros de empresários que gerenciam as grandes empresas, suas riquezas e ideias políticas. Substituíram os empresários na propriedade das companhias. Os rentistas são financistas, profissionais qualificados para gerir riquezas. São os intelectuais orgânicos que justificam o poder e os privilégios por meio da economia neoclássica e da ideologia neoliberal. Além disso, há duas classes dominantes: O capitalista e o profissional ou tecnoburocrática, a primeira formada por empresários e rentistas e a segunda, por altos executivos e financistas. Esses atores atuam por meio dos rendimentos do capital: (juros, dividendos e rendas imobiliárias elevadas); (5) do controle da inflação para que esses rendimentos não percam valor; e (6) do “controle” da dívida pública e da dívida privada para manter os devedores pagando o nível mais alto de juros compatível com sua solvência (Bresser-Pereira, 2018, p. 24).

[...] Trata-se de outro modo de produção em construção, em que a financeirização supera a acumulação produtiva de capital, a exploração por meio do rentismo supera a exploração por meio de baixos salários (mais-valia), inclusive porque se desloca o próprio conceito de emprego. Os que comandam não são mais os capitães da indústria, e sim os que controlam os algoritmos, e o próprio dinheiro imaterial, no quadro da financeirização [...] (Dowbor, 2024, p. 1).

Nesse contexto, o capitalismo rentista caracteriza-se por um modelo em que os processos de produção são prejudicados pela ausência de capacidades produtivas de bens e serviços. Esse sistema não promove a geração de riqueza nem investimentos que beneficiem a sociedade de maneira ampla, concentrando, em vez disso, a riqueza nas mãos de uma burguesia brasileira e internacional, liderada por instituições financeiras. Essas instituições enriquecem por meio de atividades parasitárias, baseadas nas rendas obtidas a partir dos juros de títulos públicos (Bresser-Pereira, 2018). Trata-se, portanto, de um rentismo improdutivo que compromete o crescimento econômico do país, dificultando a geração de emprego e renda.

Hage e Silva (2023) destacam o cenário educacional brasileiro, fortemente influenciado pela financeirização e pelo rentismo nas políticas educacionais implementadas tanto no território nacional quanto na Amazônia. Essas políticas têm sido direcionadas por diretrizes prescritas por bancos privados, como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), bem como por organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Segundo os autores, essas instituições têm contribuído para a marginalização da educação pública e para a negação do direito à educação aos povos tradicionais e camponeses. Em resposta, os movimentos sociais do campo têm buscado debater a verdadeira função social da escola, defendendo-a como um espaço essencial nos processos de reconstrução social e ecológica e propondo alternativas que não estejam subordinadas aos interesses econômicos.

Esses processos trazem desafios formativos e educacionais cuja grandeza ainda nem conseguimos dimensionar suficientemente. Já sabemos, porém, que é nossa tarefa ajudar, especialmente a juventude, a converter sua crescente insatisfação em um projeto coletivo de construção de alternativas. Estamos tratando de desafios que não se resolvem pela/na escola. São muito mais amplos. Entretanto, não nos parece mais possível discutir a função social da escola senão como parte deles [...] (Caldart, 2020, p. 4).

O excerto acima aponta para a necessária afirmação das escolas do campo como caminho de resistência, “contra um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos”, Caldart, (2011, p.151). Deste modo, ao longo de mais de 20 anos de luta e resistências o movimento pela educação do/no campo obteve muitas conquistas, especialmente no âmbito da legislação educacional brasileira. Atualmente as estratégias reivindicatórias estão centradas nas seguintes pautas: O combate à política de desmonte das escolas públicas do campo, denúncias das precárias condições de funcionamento dessas escolas, tensões em torno das formas de oferta do Ensino Médio no campo, formação de educadores, inclusão da Licenciatura em Educação do Campo e realização de concursos públicos nas redes públicas de ensino (Hage; Silva, 2023).

A LDB/96, desde sua criação, estabeleceu, no artigo 28, a oferta de educação básica para a população do campo, reconhecendo a urgência de um atendimento educacional voltado tanto para essa realidade, como para suas populações específicas. O objetivo é garantir que os sujeitos do campo — crianças, jovens, adultos e idosos — tenham acesso a uma educação que respeite seu território, cultura e valores, proporcionando condições de permanência.

Outro marco importante para movimento pela educação do campo foi a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, em Luziânia, Goiás, e contou com a participação de órgãos governamentais e não governamentais, de movimentos sociais, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Unesco, Unicef, Universidade de Brasília (UnB), dentre outros.

Segundo Freitas (2011), essa Conferência firmou a luta para os próximos passos dos movimentos sociais de educadores e educadoras do campo pelo direito à educação bem como serviu de base conceitual e política para os debates acerca das proposições da educação do campo, até a conquista da Política de Educação do Campo (Lei nº. 7.352/2010). A autora (2011, p. 39) afirma que “[...] nesta Conferência, a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos do campo foi legitimada”. Por meio dos movimentos em prol da educação do campo, houve avanços na implementação de leis e projetos educacionais que deram maior visibilidade às especificidades dos territórios do campo.

Com a ampliação dos debates em 2001, os movimentos sociais, conselhos estaduais e municipais de educação, entre outros setores e instituições, contribuíram significativamente para a formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. O Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e sua

instituição por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 definiram a identidade da escola do campo.

Art. 2º [...] Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela 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. 22).

As diretrizes demarcam a necessidade de oferecer propostas pedagógicas que estejam em sintonia com a diversidade e a vida no campo em todas as suas dimensões, respaldadas por uma legislação específica que define o papel da escola, seus princípios e procedimentos, servindo como referência para a política nacional de educação. A oferta educacional deve abranger todas as etapas, conforme explicitado no Artigo 6º, desde a educação infantil até o ensino médio técnico profissionalizante, incluindo, também, os jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade adequada.

O Parecer nº 3/2008 estabeleceu as Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, acrescentando definições e orientações para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. No Artigo 1º, o documento amplia a definição de educação do campo e identifica os sujeitos que compõem as populações do campo.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008, p. 1).

O documento apresenta alicerces fundamentais para o atendimento educacional no campo, ao garantir transporte escolar adequado à realidade local; o direito à educação básica o mais próximo possível da moradia dos estudantes, respeitando as características do meio e evitando processos de nucleação e deslocamento das crianças; a oferta de condições adequadas de infraestrutura, alimentação, materiais e equipamentos para o apoio pedagógico; além de formação inicial e continuada para os docentes, com os subsídios necessários para a concretização da oferta educacional.

Outro marco importante na consolidação da educação do campo foi a instituição do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. O decreto destaca

a política de educação do campo, com ênfase na ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo.

Em seu Artigo 2º, são apresentados os princípios da educação do campo, que reafirmam o respeito à diversidade do campo, a formulação de um projeto político-pedagógico específico, com conteúdo curriculares e metodologias próprias para as escolas do campo, e o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para atender às especificidades dessas escolas.

Segundo Freitas (2011, p. 4), o Pronera tem, ainda, um papel importante na reinserção do campo na agenda de pesquisas das universidades brasileiras com intensidades diferentes, mas também com uma dimensão nacional, no qual visam a realização de estudos, pesquisas e debates que fortaleçam suas atividades.

A escola do campo tem sido concebida, nas últimas décadas, como um projeto mais amplo de educação, pois, no centro da agenda dos movimentos que reivindicam o direito à educação dos povos do campo, das águas e das florestas, as pautas giram em torno de estratégias que visam à construção de outro mundo possível. Esse modelo educacional, por sua vez, se apresenta como uma referência para outras formas de sociabilidade humana (Hage; Silva, 2023).

Para isso, sabemos que não basta apenas evidenciar as problemáticas existentes; é crucial repensar as epistemologias que sustentam esses pensamentos e que legitimam um pensamento universal de cunho eurocêntrico. Porto-Gonçalves (2006, p. 42) destaca que “[...] para promover essa desprovincianização e o reconhecimento de novos lugares de enunciação, é preciso trazer o espaço para dentro da história e deixá-lo falar”, pois “[...] sem essa presença, corre-se o risco de que estes percam a especificidade da Educação do Campo” (Molina; Freitas, 2011).

A trajetória deste movimento nasce como uma reação ao esquecimento e desinteresse do poder público com o meio rural, tendo vista os dados históricos de negação ao direito à educação das populações que vivem no campo, posto que, mesmo com o avanço das políticas educativas em âmbito nacional, o campo se manteve esquecido (Freitas, 2011). Apesar dos avanços legislativos, a realidade ainda exige uma efetivação prática, pois a lógica excludente do capital permanece evidente quando se nega aos povos do campo, das águas e das florestas o direito à educação em todos os seus níveis.

A negligência em relação ao direito à educação de qualidade com a educação no/do campo também impacta os docentes, uma vez que, conforme analisado anteriormente, a atuação docente vem sendo modificada para atender às demandas do contexto

contemporâneo, tanto no âmbito social quanto no mercado de trabalho. Na educação básica, essas exigências manifestam-se principalmente pelo aumento das funções atribuídas aos profissionais, pela extensão das jornadas de trabalho, pela responsabilização pelo processo educativo, caracterizada por uma intensificação das tarefas e pelas condições precárias de trabalho.

Além disso, a negação histórica do direito à educação das populações do campo, das águas e das florestas manifesta-se nas experiências relatadas pelos docentes que atuam em territórios ribeirinhos de Belém. Essa realidade tem evidenciado a transposição de um modelo escolar concebido a partir de referências urbanas, desconsiderando as especificidades socioculturais, territoriais e ambientais dessas comunidades. Como afirma a professora Surubim: *“Quando eu cheguei aqui, encontrei uma escola com regras do continente, mas que precisava ser pensada no contexto das águas”*.

O trabalho docente nessas localidades é tensionado pela imposição de modelos pedagógicos alinhados à lógica gerencial e mercadológica, os quais tem orientado a organização do trabalho escolar segundo parâmetros externos às necessidades do território. Apesar das tensões Souza (2020) ressalta que essas amarras também perdem sua função ao depararem-se com outra lógica: a da natureza, da vida das águas da Amazônia, das dinâmicas diferenciadas, dos modos de educar e lidar com o território. A lógica do *modus vivendi* ribeirinho segundo a autora, ainda são elementos de exclusão e subalternidade no projeto educacional hegemônico, tendo em vista a marginalização dos múltiplos saberes nas discussões curriculares, nos conteúdos escolares e universitários.

Nesse contexto, o principal desafio para professores (as) e movimentos sociais vinculados à educação do campo, das águas e das florestas reside na necessidade de reconstruir a escola. Tal reconstrução pressupõe a reapropriação social da instituição escolar, conduzida por processos de organização popular, com vistas à transformação do sistema social. Essa perspectiva, conforme argumenta Caldart (2020), constitui condição essencial para que a educação cumpra finalidades emancipadoras diante dos atuais impasses civilizatórios.

A manifestação da professora Surubim revelam um descontentamento com a realidade em que se encontram as escolas públicas em território ribeirinho, ou seja, evidenciando que os sistemas de ensino educacional não consideram o contexto de vida, convivência, cultura e necessidades humanas e sociais dos sujeitos envolvidos, por isso ela chama a atenção para a necessidade de se pensar em uma escola que valorize o contexto das águas e das florestas.

Caldart (2011, p.151), enfatiza que é fundamental importância desenvolver política de educação dos sujeitos do campo, que se preocupe também com jeito de educar quem é sujeito deste direito, sobretudo que essa educação também seja construída com os próprios sujeitos que a exigem.

Na mesma proporção a professora Jacundá denuncia o descaso do governo com as comunidades ribeirinhas. A Professora Jacundá também reconhece as dificuldades e os desafios do trabalho no campo.

[...] A escola, o trabalho com os alunos ribeirinhos são de suma importância principalmente porque eles vivem à margem de políticas de governo municipal. Nós professores quando somos designados a vim para esses espaços precisamos estar ciente das dificuldades que vamos enfrentar, porque é uma realidade muito diferente, (Professora Jacundá).²⁹

O trabalho docente no contexto ribeirinho torna-se desafiador por estar imerso em uma realidade de conflito, abandono estatal e negação de direitos, mas também se configura como uma prática de resistência, capaz de promover a valorização dos saberes tradicionais e a construção de projetos alternativos de sociedade enraizados na diversidade e no bem viver, como é o caso da Funbosque.

As escolas do campo injustamente são abandonadas pela gestão municipais educacionais. Algumas vivem em situações precariedade em diferentes aspectos como infraestrutura, metodologia, geralmente com baixa formação dos professores (as) ou com uma formação que ocorre de modo desconexo da realidade. Tais situações contribuem para fechamento de escolas ou nucleação. Essas decisões não aniquilam apenas a educação, mas acabam contribuindo para o desaparecimento das próprias comunidades.

O script do capital no que concerne seus interesses com a educação é o mesmo: sucatear, negar, invisibilizar, destruir principalmente aqueles e aquelas que opõem a seu projeto de dominação. Para Caldart (2020, p. 20) “quanto mais diminuem as possibilidades do sistema atender as necessidades humanas básicas da maioria e tratar com um mínimo de bom senso as questões ecológicas, mais o capital aprimora os dispositivos de dominação ideológica”. Em contrapartida, Caldart (2020) afirma que nenhum sistema é absoluto, e nenhuma forma de dominação consegue abranger toda vida, o que nos permite olhar noutra direção. A disputa pelo território e formação dos sujeitos são questões chave para a defesa da educação do campo das águas e das florestas, sobretudo para mudanças de uma concepção de vida e de sociedade.

²⁹ Nome fictício

Os docentes que atuam em territórios do campo, das águas e das florestas demandam a implementação ações afirmativas capazes de assegurar, de forma efetiva, o direito ao trabalho com dignidade, bem como ao combate as práticas de desigualdade e discriminação que persistem devido à negligência governamental em relação aos territórios do campo, principalmente da negação de direitos básicos e fundamentais.

Para isso, Caldart (2011) nos alerta para a necessidade dos educadores e educadoras a fazerem uma leitura histórica da realidade mais ampla para que assim contribuam na organização do povo para que participem dessas lutas. Para autora, “não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização; pois é somente na própria luta que o processo de humanização é retomado”, (Caldar, 2011, p. 153). Identifica-se assim, a necessidade imediata de estabelecer espaços que promovam o fortalecimento da organização comunitária, com o objetivo de contrapô-los aos processos de opressão e discriminação, abrangendo as esferas econômica, política e cultural.

SEÇÃO IV

4 NAS MARÉS DA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA UNIDADE PEDAGÓGICA DO JUTUBA II/FUNBOSQUE

Nessa seção, caracterizamos a Fundação Escola Bosque com ênfase em sua missão, projetos e ações relacionadas à oferta de educação pública em comunidades ribeirinhas de Belém do Pará. Além disso, falamos acerca do processo de desmonte pelo qual a instituição passou em 2025. Na sequência, analisamos as condições de trabalho docente na Unidade Pedagógica do Jutuba II, fundamentada nas informações obtidas no campo e nas percepções das professoras sobre o trabalho docente em território ribeirinho.

4.1. Panorama histórico de criação e desmonte da Fundação Centro de referência em educação Ambiental

Belém, capital da Amazônia Paraense, é um município com características bem particulares, pois é constituída por áreas urbanas entre centros e periferias, mas também é cercada por diversas ilhas. A cidade possui aproximadamente 1,4 milhões de habitantes e sua área total é de 1.059,47 km², sendo que 65% desse território é constituído por regiões ribeirinhas de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). A cidade é circundada por 42 ilhas, sendo algumas ainda pouco exploradas ou conhecidas. Abaixo demonstramos a localização dessas ilhas que integram o arquipélago de Belém, entre as quais se destaca a Ilha Jutuba, onde está localizada a Unidade Pedagógica do Jutuba II, o *locus* da presente investigação.

implementação de projetos que integram alunos e comunidade. Além disso, destaca-se pela oferta de ensino médio regular e de médio integrado (profissionalizante), implantado para suprir uma lacuna existente no sistema formal de ensino da região (Belém, 2016, p. 19). Abaixo (Figura 15), demostramos a representação de alguns espaços educativos Escola Bosque.

Figura 15 - Croqui da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental/Funbosque



Fonte: Rodrigues, 2023.

A imagem apresenta as instituições de ensino vinculadas à Funbosque e sua distribuição geográfica nas diversas ilhas de Belém. A escola-sede, localizada em Outeiro, na ilha de Caratateua, atende estudantes da educação infantil ao ensino médio regular. Nesse espaço, concentram-se a maior parte dos projetos promovidos pela Fundação. Além disso, a sede abriga toda a estrutura administrativa e financeira necessária à manutenção das escolas, em parceria com a Prefeitura Municipal de Belém. Para isso, conta com um aparato setorial que abrange desde o Conselho Deliberativo até as coordenações de apoio à gestão (Belém, 2016).

As unidades pedagógicas, já mencionadas em seções anteriores, integram a Funbosque e correspondem às diferentes escolas onde é ofertada a Educação Básica (educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais e finais). Elas estão localizadas em territórios ribeirinhos distintos e compartilham diretrizes comuns de organização pedagógica estabelecidas pela

Fundação. Contudo, apresentam particularidades, uma vez que cada unidade está inserida em comunidades específicas, que possuem suas próprias culturas, saberes, práticas e percepções de tempo e espaço, que lhes conferem características singulares.

A Casa Escola da Pesca (CEPE),³⁰ vinculada à Fundação Escola Bosque, também está localizada em Outeiro e tem como objetivo oferecer ensino médio técnico voltado à pesca artesanal (recursos pesqueiros), articulados à Educação Ambiental e à gestão de recursos naturais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI). Sua proposta pedagógica busca formar filhos e filhas de pescadores das regiões das ilhas e de assentamentos rurais.

Ao concluir o curso, os estudantes recebem a certificação de técnico em Recursos Pesqueiros. O diferencial da CEPE reside na sua abordagem metodológica baseada na pedagogia da alternância, que consiste em períodos quinzenais de estudos, tempo-escola e tempo-comunidade/território em que vivem os discentes, promovendo trocas interativas e articulando a formação escolar à vida cotidiana.

Analizando o contexto histórico da criação da Funbosque, verifica-se que sua origem remonta a eventos ocorridos na década de 1990, especialmente o processo de distritalização de Belém; as reivindicações sociais dos moradores da ilha de Caratateua; e a II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco-92), realizada no Brasil, cujo objetivo foi discutir questões ambientais em âmbito global e o desenvolvimento sustentável.

A Lei Municipal nº. 7.682, de 5 de janeiro de 1994, dispõe sobre a regionalização administrativa do município de Belém e cria o distrito administrativo de Outeiro. Conforme registrado, “[...] a ideia inicial era gerar um zoneamento econômico e ecológico por meio do Plano Diretor de cada localidade, determinando assim suas funções socioambientais específicas” (Belém, 2016, p.18).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2016), as discussões internacionais acerca das questões ambientais, somados a esse processo de ocupação da ilha de Caratateua, propiciaram um cenário perfeito para a implementação de um centro de referência em educação ambiental.

Os países participantes da conferência internacional buscaram debater o cenário ambiental global, e pensar ações que pudessem alinhar a preservação do meio ambiente e crescimento econômico dos países membros. Brito (2020) chama atenção para essa concepção

³⁰ Para mais informações, ver: <https://funbosque.belem.pa.gov.br/projetos/casa-escola-da-pesca>. Acesso em: 07 mar. 2025.

de “desenvolvimento sustentável” alinhada a um ideário economicista, empresarial e colonialista, que procura sempre justificativas em uma crise do meio ambiente, para também se apresentam como “solução”.

Acrescenta-se ao marco de criação da Funbosque as reivindicações da população da ilha de Caratateua que ensejavam por uma escola que pudesse contribuir com as necessidades das demandas locais, tanto do ponto de vista da permanência dos sujeitos no lugar, como pela melhoria da qualidade de vida. Os membros de um grupo – denominado de Consilha (Conselho de representantes da ilha de caratateua) – exerceu um papel muito importante na criação da Fundação, pois contaram com a possibilidade de planejar e pensar em uma instituição que pudesse valorizar a cultura e as especificidades do local.

Entre os representantes desse movimento popular estava o sociólogo Mariano Klautau, que contribuiu significativamente na construção e efetivação do projeto, bem como a arquiteta Dula de Lima, que foi a responsável pelo desenho arquitetônico de uma escola compatível com a região de Outeiro. O objetivo era criar um ambiente que respeitasse a fauna e a flora nativa da região (Belém, 2016).

A área para a construção da escola possui aproximadamente 120.000m² (Belém, 2016) e o nome escolhido foi Professor Eidorfe Moreira (1912 a 1989), em homenagem ao geógrafo, filósofo e escritor, que foi um grande estudioso da região amazônica. Assim, em 1995, foi criada a Funbosque, concebida para ofertar educação básica, alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, com o propósito de promover uma educação que integrasse ensino formal e educação ambiental, articulados às demandas da comunidade. Nesse sentido, o objetivo central da escola é “contribuir para o desenvolvimento dos alunos e alunas a partir de uma educação pautada no respeito interpessoal e ao meio ambiente” (Belém, 2016, p. 18).

Essa breve explanação sobre o surgimento e a relevância deste modelo educacional é imprescindível, pois evidencia a idealização de uma escola como fruto das lutas comunitárias e voltada à valorização dos modos de vida ribeirinhos. No entanto, tal projeto tem sido alvo das atuais políticas neoliberais locais, que tendem a invisibilizar essas comunidades e ameaçar as construções coletivas que lhes dão sustentação.

Contudo, é importante rememorar que, nos três primeiros anos (2021–2023) da gestão do ex-prefeito Edmilson Rodrigues, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), ocorreram diversas mudanças no setor educacional. A tentativa de reconstrução da esfera educacional – que há décadas sofria com o fechamento de escolas e o abandono, especialmente nos aspectos estruturais e pedagógicos de gestões anteriores – priorizou a erradicação do analfabetismo e o

investimento na educação pública, por meio de programas de educação, revitalização e construção de escolas.

Segundo informações disponíveis nos sites oficiais da Prefeitura de Belém, em 2024, alguns programas foram implementados, dentre eles, o Alfabetiza Belém, voltado à erradicação do analfabetismo na capital, incluindo o compromisso com a valorização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), além do fortalecimento da educação do campo, realizado pela Coordenadoria da Educação do Campo das Águas e das Florestas (COECAF) da Semec, que atua na formação de professores, coordenadores, gestores e estudantes, garantindo o cumprimento da legislação da educação do campo em Belém.

Neste contexto de valorização da educação pública, a Funbosque conseguiu fortalecer suas ações e o trabalho pedagógico voltado à educação ambiental. Além disso, foram realizadas grandes reformas na escola-sede e na Casa Escola da Pesca, bem como melhorias em algumas unidades pedagógicas, como a Unidade Pedagógica do Jutuba II.

Antes da retomada da gestão municipal pelo ex-prefeito, as condições da Escola Bosque e das Unidades Pedagógicas eram de extrema precarização. Ao assumir o cargo em 2021, Edmilson nomeou, pela primeira vez na história da Fundação, um servidor de carreira pertencente ao quadro de professores da Fundação, o professor Alickson Costa.

É importante destacar que, mesmo com a nomeação de um professor efetivo, nunca houve eleição direta para o cargo de gestão principal da instituição. Segundo Brito (2020), essa função ainda é tratada como posição de confiança, a ser preenchida por indicação do prefeito. Entretanto, cabe ressaltar que a gestão municipal conseguiu atender ao disposto no inciso V do artigo 37 da Constituição Federal de 1988, que determina que funções de confiança sejam prioritariamente ocupadas por servidores efetivos. Essa medida trouxe grandes expectativas aos docentes e à comunidade escolar, pois se tratava de alguém que conhecia profundamente as necessidades da Fundação.

Durante esse período, buscou-se ampliar as parcerias com outras instituições, fortalecer os projetos de educação ambiental, reestruturar os espaços e reforçar as relações entre a sede e as unidades pedagógicas.

Figura 16 – Entrega da UP Jutuba Reformada/2022



Fonte: Site Ponto de Pauta. Disponível em: <https://pontodepauta.com/2022/05/10/unidade-pedagogica-jutuba-e-entregue-pela-prefeitura-de-belem-depois-de-reforma-completa/>. Acesso em: 13/01/2025.

Os alunos (as) e professores (as) da UP Jutuba II, durante os anos de (2020 a 2022), foram remanejados para outra Unidade da Escola Bosque (UP Faveira, na ilha de Cotijuba), devido às condições precárias em que a escola se encontrava, principalmente pela deterioração do trapiche. Essa situação de abandono vivida pela comunidade escolar ocorreu durante a gestão de Zenaldo Coutinho (2013-2020), ex-prefeito de Belém, e da Sra. Beatriz Mandelert Padovani (ex-presidente da Funbosque).

Finalmente, em meados de 2022, a UP Jutuba II foi reformada e reinaugurada por Edmilson Rodrigues e novamente entregue à comunidade. Assim, alunos e professores puderam retomar suas atividades educativas.

Embora tenha promovido alguns avanços na área educacional, Edmilson Rodrigues enfrentou grandes dificuldades em sua tentativa de reeleição em 2024, devido ao alto índice de rejeição registrado moradores da capital, refletindo a insatisfação popular com sua gestão, relacionada, sobretudo, aos desafios na gestão de serviços e direitos básicos, como saúde, transporte e saneamento. Somados a essas dificuldades, o governo também foi alvo de constantes ataques da mídia local, dominada pelo clã Barbalhista, que propagavam apenas o lado das problemáticas que acometiam a cidade, contribuindo, também, para a baixa popularidade do ex-gestor.

Ademais, as eleições municipais de 2024 em Belém foram atravessadas por uma grande disputa e polaridade entre o PSOL, com Edmilson Rodrigues, o MDB, com Igor

Normando – primo do atual governador Helder Barbalho – e o Partido Liberal (PL), com Eder Mauro, representante e líder da extrema direita em Belém.

O ex-prefeito, que contou com o apoio de Helder Barbalho para vencer as eleições de 2021 e manteve alianças estratégicas durante a maior parte de seu mandato, teve essa relação política rompida em razão de conflitos de interesse, da baixa popularidade e das pressões e divergências provenientes das diferentes correntes internas do PSOL.

A aliança política com os Barbalhos e com empresários culminou em uma inexpressível atuação de Edmilson como oposição a partidos de direita e com pouco empenho no fortalecimento dos ideais defendidos pelos próprios partidos de esquerda.

Cabe destacar que a derrota do ex-prefeito também se deu pelo afastamento de uma de suas principais bases de apoio, o Sindicato dos Professores de Belém (Sintepp). As pautas do Sindicato envolviam o reajuste salarial e a defesa de um Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) unificado, com o objetivo de garantir o cumprimento do piso salarial do magistério e a melhoria das condições de trabalho. Durante seu mandato, Edmilson realizou um reajuste de 18% no vencimento base dos professores, sem, contudo, alcançar a equiparação total ao piso nacional.

A tentativa de perpetuação do poder da oligarquia Barbalho no Pará levou o nome de Igor Normando à disputa das eleições municipais. Com sua vitória, Belém passou a vivenciar uma nova governança, marcada por grandes transformações nos âmbitos político, econômico, administrativo, territorial e educacional. Nos primeiros dias de governo, o atual gestor propôs a Reforma Administrativa nº. 10.143, de 10 de fevereiro de 2025, que dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo Municipal de Belém. Em seu artigo 2º aponta o seguinte:

[...] atuará nas políticas públicas para o desenvolvimento sustentável do município de Belém, com vistas à inovação, à melhoria da qualidade de vida e dos indicadores sociais, à redução das desigualdades sociais e regionais, de acordo com os objetivos previstos na Lei Orgânica do Município de Belém (Belém, 2025, p. 2).

Fica explícito que a Reforma teve como o objetivo obter equilíbrio fiscal através do enxugamento das despesas públicas e, para isso, a prefeitura adotou o modelo de governança por resultados, buscando a “qualidade” dos gastos, inovação, eficiência da gestão e da melhoria de indicadores institucionais, administrativos, econômicos sociais e humanos. Mediante a esse o objetivo, observamos alguns termos que alocam essa proposta governista dentro da perspectiva da lógica neoliberal gerencialista, principalmente quando relaciona a

busca por eficiência e resultados pautados numa regulação que tem suas raízes embasadas “[...] numa narrativa pensada em favor do mercado, dadas as suas supostas eficientes capacidades de melhor administrar e gerenciar” (Hypolito, 2011, p. 61).

Esse processo reflete o avanço das reformas neoliberais na gestão pública, orientado pela lógica de redução dos custos e esvaziamento de políticas públicas. No setor educacional, Freitas (2018) destaca que o neoliberalismo enxerga a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, cuja lógica coloca o Estado como um mau gestor que impede o funcionamento do mercado.

Para os reformadores neoliberais a eficiência do sistema educacional só será atingida quando a atividade educacional estiver sob controle empresarial e concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado, posto que “[...] nisso consiste o modelo final pensado para a educação e outras áreas sociais” (Freitas, 2018, p. 32), isto é, os direitos básicos são convertidos em mercadoria. Tais reformas precarizam as relações de trabalho, gerando instabilidade funcional e perdas de direito coletivos.

O artigo 12 da Reforma (2025) detalha quais órgãos seriam mantidos, renomeados, criados, transformados, absorvidos por outros ou extintos. Nesse contexto, a Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque foi absorvida pela Semec, que passou a administrar todos os seus bens, direitos e obrigações. Com isso, a Fundação deixou de existir, perdendo seu *status* institucional, passando a chamar-se Escola Municipal Professor Eidorfe Moreira, tornando-se uma unidade comum da RME. Esse novo cenário gerou processos de resistência entre a comunidade escolar – incluindo professores, estudantes e comunidades ribeirinhas – em reação às ações da atual gestão.

Os desdobramentos da extinção – tais como a perda de sua autonomia administrativa e pedagógica – geraram preocupações significativas na comunidade escolar, expressas na segunda carta aberta³¹ do movimento *Funbosque Fica*. Entre as principais questões levantadas estão: a) quais diretrizes ou propostas pedagógicas os professores e professoras da Funbosque deverão seguir; b) incertezas quanto à manutenção dos projetos e das parcerias com universidades e outras instituições; e c) o futuro do Ensino Médio Técnico em Meio Ambiente.

Adicionalmente, a extinção da Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário (CDC) e de seus parceiros afetou cerca de 20 cursos, incluindo o de Educação Ambiental, Avicultura, Criação de abelhas sem ferrão e capacitação em manipulação de alimentos,

³¹ Disponível em: FUNBOSQUE FICA (@funbosquefica). **Carta aberta em defesa do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosue Professor Eidorfe Moreira** (FUNBOSQUE). Instagram, 29 dez. 2024.

beneficiando aproximadamente 800 moradores de Outeiro. O movimento também apontou para a desvalorização da área de floresta tropical secundária preservada pela instituição e para o desaparecimento de cargos e funções exclusivos da Funbosque enquanto fundação, como engenheiro florestal e ambiental, médico veterinário, turismólogo, trilheiros, entre outros.

As questões levantadas têm permeado o cotidiano dos docentes e estudantes da Funbosque. Segundo relatos³² dos professores (as) envolvidos no movimento Funbosque Fica, até o momento, não foram realizados diálogos por parte da gestão municipal com a comunidade escolar para discutir a situação da instituição e os possíveis desdobramentos decorrentes da extinção.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB/96) atribui aos municípios a responsabilidade de organizar, manter e desenvolver o ensino fundamental gratuito e obrigatório. Deste modo, coloca-se em xeque a permanência tanto do ensino médio quanto a de seus professores (as) já que sendo ela uma escola comum do município, teme-se pelo fim dessa etapa de ensino que, por lei, é ofertada pelo Estado. Não podemos deixar de enfatizar que a cobertura do ensino médio pela Funbosque é extrema relevância para Caratateua e ilhas adjacentes em virtude da carência de oferta para as comunidades ribeirinhas.

A ausência de diálogo e os questionamentos sobre o futuro da Fundação têm sido motivo de manifestações por parte da comunidade, que luta desde dezembro de 2024 pela revogação da Lei que extingue a instituição. A seguir, apresentam-se alguns registros que ilustram a resistência da comunidade escolar por meio do movimento denominado *Funbosque Fica*.

³² “A pedagoga da Funbosque, afirmou, ao G1, que “nem o prefeito, nem a maioria dos vereadores foi até a Escola Bosque para saber a realidade” e defendeu que fossem realizadas audiências públicas para definir o futuro da Fundação. “A prefeitura não pode dizer que está cortando gastos. Ela tem que fazer investimentos para essa população ribeirinha tão carente que já sofre com o racismo ambiental. Nós somos uma instituição com envergadura, nossos alunos publicam em revistas científicas. São projetos de cunho ambiental, reconhecidos até internacionalmente, e que estão ameaçados de acabar”. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/01/28/camara-de-belem-vota-reforma-que-pode-extinguir-fundacao-escola-bosque-projeto-de-educacao-ambiental-entenda-o-que-esta-em-jogo.ghtml>. Acesso em: 28 jan. 2025.

Figura 17 - Movimento Funbosque Fica



Fonte: Instagram movimento Funbosque Fica, 2025 (@funbosquefica).

O movimento surgiu imediatamente após a notícia de extinção Funbosque enquanto Fundação e tem conquistados adeptos com o apoio de pesquisadores e professores (as) das universidades públicas do Pará, vereadores e deputados da esquerda em Belém, personalidades como Ângela Mendes (filha do ambientalista Chico Mendes), Marcos Sorrentino (diretor de educação ambiental e cidadania do Ministério do Meio Ambiente – MMA), artistas, poetas, como Paes Loureiro, entre outros.

Conforme descrito na carta elaborada pelo movimento (2024) a fusão com a Semec ocorreu sem qualquer viés democrático e sem uma análise mais aprofundada do impacto dessa ação, sendo que essa medida representa um apagamento histórico de um espaço que é pioneiro na oferta de ensino integrado da educação ambiental para cidadãos insulares.

Além disso, a extinção soou como uma espécie de contradição entre a população belenense diante da 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP 30), marcada para novembro de 2025 na capital. O evento reunirá líderes mundiais, cientistas, ONGs e representantes da sociedade civil para discutir ações contra as mudanças climáticas.

Logo, a extinção da Funbosque, criada na ECO 92 para promover Educação Ambiental, se configura como incoerente diante do contexto em que a conscientização ambiental é tão crucial.

A COP 30 concentrará suas discussões em sustentabilidade, preservação ambiental, justiça climática e na construção de um futuro mais verde. Tais temas estão alinhados com as propostas educacionais da Funbosque e suas iniciativas de educação ambiental voltadas aos povos do campo das águas e das florestas. Nesse sentido, a extinção representa um retrocesso nas políticas de educação ambiental e do campo, áreas que já carecem de atenção e investimento em Belém.

A segunda carta aberta do movimento Funbosque Fica enfatiza que a instituição constitui um símbolo de esperança e resistência e que sua extinção configura uma perda irreparável. Assim, sua manutenção mostra-se essencial para o futuro de inúmeras crianças, jovens e adultos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

4.2. As ações, os projetos em contexto ribeirinho: Quais são as problemáticas em torno desses processos?

Na proposta pedagógica da Funbosque há alguns pontos que a diferenciam de outras escolas comuns do município de Belém. A instituição possui requisitos que ampliam a oferta de educação pública para as populações das ilhas de Caratateua, Cotijuba, Jutuba e Paquetá, conforme especificado no Projeto Político Pedagógico (1996), a saber:

- a) A matriz curricular é organizada com temas transversalizantes integrando a educação ambiental e à BNCC;
- b) Oferta educacional com ensino médio técnico integral (Caratateua);
- c) Projetos e ações com a comunidade local;
- d) Autonomia pedagógica, financeira e administrativa – até 2024.

Os projetos desenvolvidos pela Funbosque têm um trabalho articulado com a Coordenação de Planejamento e Pesquisa (CPP)³³, cujo caráter multidisciplinar tem como

³³ O referido projeto propõe atividades curriculares e extracurriculares de educação ambiental para o município, abrangendo diversas funções e responsabilidades. Entre elas, destacam-se: assessorar demandas de educação ambiental em âmbito local, regional, nacional e internacional, de interesse da Funbosque; manter e fortalecer o relacionamento com outras instituições nacionais e internacionais, especialmente no que se refere à pesquisa e às fontes de financiamento; alimentar continuamente o projeto pedagógico da Escola por meio da pesquisa; propor e conduzir projetos especiais; e proteger, preservar e conservar os recursos naturais das áreas territoriais da Funbosque. Cabe ao coordenador da CPP divulgar e efetivar, em todos os níveis – local, regional, nacional e

finalidade um planejamento que integre a educação, as ações comunitárias e as questões ambientais. Há, também, o Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC)³⁴, que tem como objetivo planejar e coordenar atividades de educação ambiental não formal voltadas às demandas comunitárias de modo a estimular a criação de estratégias que favoreçam a atuação da comunidade local.

Na Figura 18, abaixo, vemos um exemplo de projeto com caráter multidisciplinar que integra a educação ambiental e processos de aprendizagem voltados para a formação cidadã, pesquisa, preservação e conservação do meio ambiente.

Figura 18 – Projeto Agentes e Monitores Ambientais (AMA), 2024



Fonte: Disponível em: <https://funbosque.belem.pa.gov.br/projetos/projeto-ama>. Acesso em: 07 mar. 2025.

O AMA, como é conhecido, é um projeto que tem como proposta formar os estudantes para atuarem como agentes e monitores ambientais. É um ambiente destinado para estágio supervisionado dos alunos do curso técnico em meio ambiente, além de ser um espaço de pesquisa de outras instituições, como universidades e outras escolas de Belém. O espaço conta

internacional –, a filosofia da Fundação, bem como promover o processo de aprendizagem voltado à proteção, preservação e conservação dos recursos naturais sob sua responsabilidade. Disponível em: <https://funbosque.belem.pa.gov.br/projetos/horta-do-conhecimento>. Acesso em: 05 abr. 2025.

³⁴ A CDC tem por função planejar, executar ou coordenar as atividades relativas à demanda comunitária, em consonância com a filosofia da Fundação; manter intercâmbio articulado com as demais e avaliar a programação e elaborar relatório semestral das atividades da coordenadoria para encaminhamento à Presidência; estimular a criação de estratégias que favoreçam a atuação efetiva da comunidade, na e com a escola, como elemento importante no processo educativo; adequar e articular equipamentos sociais existentes para o desenvolvimento de estratégias de atenção integral ao educando; definir juntamente com as demais coordenadorias, o plano de ação anual da Fundação. Disponível em: <https://funbosque.belem.pa.gov.br/projetos/horta-do-conhecimento>. Acesso em: 05 abr. 2025.

com um viveiro bem diverso de espécies de plantas, tais como: chuva de ouro, ananin, copaíba, jatobá, entre outras espécies que são cultivadas para contemplar as atividades de pesquisa da escola e a doação de mudas em projetos externos. O AMA leva em consideração o planejamento docente e está voltado para todos os níveis de ensino.

Outro projeto é a Horta do Conhecimento (Figura 19), cuja finalidade é promover o desenvolvimento de conhecimentos desde a educação infantil ao ensino médio, incentivando a integração entre teoria e prática no cotidiano escolar (Belém, 2016).

Figura 19 - Horta do conhecimento



Fonte: Disponível em: <https://Funbosque.belem.pa.gov.br/projetos/horta-do-conhecimento>. Acesso em: 07/03/2025

O trabalho comunitário é parte integrante deste projeto, pois são realizadas implantações de hortas escolares, em casas de estudantes, ministração de palestras em instituições sociais, na perspectiva de despertar uma maior interação com o meio ambiente e sustentabilidade³⁵.

Já o projeto de Gerenciamento de Resíduos Sólidos busca implementar práticas de gestão de resíduos sólidos e redução de lixo nas escolas e comunidade local. Nos anos de 2023-2024 foi realizado por técnicos em meio ambiente, alunos e servidores da Funbosque. Tem como proposta o auxílio em soluções sustentáveis para a gestão dos resíduos gerados na escola e nas áreas próximas à Funbosque.

³⁵ Disponível em: FUNBOSQUE FICA (@funbosquefica). **Carta aberta em defesa do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosue Professor Eidorfe Moreira (FUNBOSQUE)**. Instagram, 29 dez. 2024.

Figura 20 - Projeto de resíduos sólidos Escola sede e UP Jutuba II



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

As ações de descarte, acondicionamento e disposição adequada de resíduos são realizadas por meio de um trabalho colaborativo, com o objetivo de promover a conscientização socioambiental de toda a comunidade escolar. Além disso, o projeto visa gerar renda para um coletivo de catadores de materiais recicláveis e contribuir para a redução de passivos ambientais (Funbosque, 2024). Em 2023, essa iniciativa foi ampliada para a Unidade Pedagógica do Jutuba, onde alunos e professores(as) participaram de atividades educativas, recebendo orientações práticas e acesso à instalação de lixeiras destinadas à separação de resíduos.

Cabe destacar que os exemplos aqui apresentados são apenas alguns dos projetos que estavam em desenvolvimento antes da extinção da instituição. O objetivo é evidenciar que a atuação dos docentes sempre esteve fundamentada em uma prática pedagógica centrada na educação Ambiental e vinculada ao território. Desde sua criação, a estrutura física da Funbosque foi planejada especificamente para apoiar sua proposta pedagógica e suas práticas educativas.

Espaços circulares, salas com formato octogonal, ventiladas, com iluminação natural facilitada, laboratórios, trilhas, espaço para horta, tudo foi pensado a partir de uma proposição pedagógica também circular e dialogal, construída coletivamente em um diálogo entre comunidade, técnicos da Secretaria Municipal de Educação e instituições de ensino e pesquisa da região. Uma escola concebida para ser um lugar pensante, lugar onde a vida amazônica seria o cenário, a cena e principal atriz, lugar onde educação seria ambiental por excelência, desde a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio profissionalizante formando o técnico em meio ambiente (Silva, 2007, p.117).

Assim, na proposta pedagogia inicial da Funbosque, há preocupação com os espaços de aprendizagem e ênfase na conservação da floresta, refletidos nos espaços de convivência, na articulação dos projetos intercurriculares e na prática docente.

Desde sua criação, a Fundação foi estruturada para desenvolver uma proposta pedagógica diferenciada, centrada na educação ambiental e na relação direta com o território, característica que se refletia na própria estrutura física de sua sede, planejada para abrigar espaços que possibilitassem práticas educativas diversas, ou seja, a sede da Funbosque materializa uma concepção de educação integrada ao meio ambiente e às comunidades locais, diferentemente das UPs, como a do Jutuba II, cujas instalações geralmente se restringem à salas de aula voltadas exclusivamente ao ensino formal.

De modo geral, a extinção comprometeu diretamente essa perspectiva centrada na educação ambiental, enfraquecendo uma política educacional voltada para a valorização dos saberes e das necessidades socioambientais da população dos rios. A ausência de uma estrutura pedagógica e institucional que dialogue com a realidade do território ribeirinho impõe às escolas, como o Jutuba II, o desafio de manter vivas as práticas educativas comprometidas com o contexto e a formação crítica, em uma realidade marcada por limitações físicas, escassez de recursos e pressões das políticas educacionais de viés neoliberal, que priorizam resultados mensuráveis em detrimento da contextualização social e ambiental.

O trabalho desenvolvido pela Funbosque enfrenta diversos desafios, tanto na compreensão, quanto na execução e implementação das ações, conforme indicado por Silva (2007, p. 120). Segundo a autora, projetos dessa natureza demandam a construção de uma organização curricular capaz de integrá-los como eixos que conectam os conhecimentos curriculares e não-curriculares, promovendo assim o desenvolvimento da prática pedagógica.

Segundo o relato das professoras entrevistadas, os projetos ainda não alcançaram, de forma efetiva, as unidades pedagógicas, tal como ao Jutuba II, pois existe certa complexidade para implementá-los. O que ocorre são ações, de caráter pontuais e, muitas vezes, desconectadas da prática pedagógica.

“Eu percebo que há muita dificuldade de interligar os projetos que são desenvolvidos na sede com as UPS. Esses projetos que ocorrem na sede são bons, mas ainda não alcançam a totalidade das UPS”. Algumas ações que fazemos aqui nas UPS acabam tendo uma ligação com eventos previstos no calendário escolar, como o dia da terra, por exemplo, feira do conhecimento das UPS. Onde apresentaremos ao final do ano alguns trabalhos desenvolvidos em cada Unidade, (Prof. Jacundá).

Eu e alguns professores nos organizamos algumas ações para realizarmos trabalhos de pesquisas com os alunos. E eu me esforço muito e me aproximo das pessoas que também tem esse mesmo perfil e essa mesma linha de querer desenvolver um trabalho mais sólido com os alunos que considere seu contexto, sua realidade. Porque os alunos são ricos de cultura e saberes e a gente tem que explorar isso e mostrar isso para mundo. Então, eu os incentivo a terem o processo de ensino aprendizagem respeitando e valorizando a cultura deles para que eles tenham orgulho, pois eu já percebi na fala de alguns alunos que eles não se reconhecem como ribeirinhos e parece que sentem até vergonha, ficam constrangidos, como se soasse como ofensa ou algo inferior (Prof. Surubim).

As falas mostram que a proposta relacionada à educação ambiental ainda depende muito do esforço individual dos docentes ou do empenho de um pequeno grupo de professores (as). Além disso, o trabalho voltado para a educação ambiental e para a educação do campo nas Unidades Pedagógicas tem se manifestado por meio de temáticas previstas no calendário escolar, como as datas comemorativas e eventos promovidos pela prefeitura de Belém.

Silva (2007) destaca que a mera afirmação de uma escolha teórica não é suficiente; é imprescindível compreender como essa escolha se materializa na prática organizacional. Uma instituição educacional que opta por um currículo focado na educação ambiental deve incorporar essa decisão em suas rotinas e experiências diárias, refletindo-a nas formas de organização e no desenvolvimento das práticas pedagógicas, além de sua proposta curricular, pois, segundo a autora, é necessário que essa abordagem se manifeste por meio das ações cotidianas, considerando que a história da Escola Bosque emerge dessa busca contínua por uma harmonia entre os fundamentos teóricos e sua aplicação prática.

Além disso, destaca-se a preocupação de uma das interlocutoras com a identidade ribeirinha, uma vez que a professora observa reiteradas tentativas de apagamento dessa identidade pela imposição de uma educação e cultura urbana. Por conseguinte, a proposta pedagógica no âmbito da Educação Ambiental e a atuação docente na Funbosque evidenciam fragilidades relacionadas à integração efetiva entre a prática docente e as diretrizes institucionais em educação ambiental.

Os relatos evidenciam a escassez de diálogo, a ausência de planejamento coletivo e a falta de clareza quanto aos objetivos dos projetos direcionados aos docentes nas unidades pedagógicas. Esses fatores, somados a outros desafios enfrentados, dificultam a ação conjunta indispensável à consolidação da sua proposta pedagógica da Funbosque. Nesse sentido, torna-se essencial o fortalecimento dessas ações e projetos nas UPs, a fim de garantir que os objetivos previstos em seu projeto pedagógico se concretizem na prática docente.

4.3. As condições de trabalho docente na Unidade Pedagógica do Jutuba II

As condições de trabalho revelam pelo menos três aspectos que merecem ser problematizados: a formação continuada; a organização do tempo destinado às demandas escolares; e a precarização do trabalho docente em virtude das condições físicas, materiais, pedagógicas e das relações interpessoais. A formação continuada dos (das) docentes, por exemplo, no contexto atual, tem sido orientada pelas políticas neoliberais com o objetivo de atender as demandas econômicas e sociais da sociedade moderna.

Esse conjunto de questões integram, em parte, as condições de trabalho docente, que é definida por Oliveira e Assunção (2010) como um conjunto de recursos que viabiliza a execução das atividades, compreendendo instalações físicas, materiais e insumos disponíveis, equipamentos e meios utilizados na realização das tarefas, além de outros tipos de suporte necessários, conforme a natureza da produção, referindo-se, também, às relações de emprego, Oliveira e Vieira (2010, p. 1). Ressalta-se que o trabalho docente em condições favoráveis oferece possibilidades para trabalho educacional repleto de sentido e satisfação, “[...] do contrário temos docentes insatisfeitos com seu trabalho” (Oliveira e Vieira, 2010, p. 2).

4.3.1. Formação continuada para atuar no contexto ribeirinho: “A nossa formação é integrada com a Semec. Somos na verdade convidados. A formação ainda não contempla uma discussão que envolve os povos tradicionais” (Professora, Surubim)

Nas últimas décadas, ocorreram reformas fundamentadas em perspectivas que enfatizam a necessidade de profissionalização dos docentes, com base em conceitos relacionados à competência, eficiência, qualidade, autonomia e reponsabilidade. Essas mudanças estão alinhadas a um plano da Nova Gestão Pública, influenciadas pelo paradigma neoliberal. Conforme argumentam Shiroma e Evangelista (2010)³⁶ ocorreram reestruturações nas escolas, na gestão educacional e nas relações entre professores e Estado.

A literatura no campo da formação docente no Brasil aponta que a formação continuada dos professores (as) tem sido utilizada como estratégias para adequá-los/as às demandas decorrentes das reformas, bem como qualificá-los a exercerem o protagonismo na implementação delas.

³⁶ SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente [Verbetes]. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=39>. Acesso em: 02 jun. 2023.

Ademais, no âmbito da formação, a política de profissionalização³⁷ tem contribuído para a desqualificação e desvalorização do trabalho docente a partir de processos de superficialização da formação e a burocratização do trabalho docente, pois o professor “eficiente tecnicamente” se opõe o fragilizado politicamente (Shiroma; Evangelista, 2010, p. 2). A ideia consiste na “qualidade” da educação, ligada à preparação dos professores (as), cujo foco é elevar os indicadores de desempenho dos alunos (as).

Em nosso estudo o item acerca da formação continuada foi identificado como um processo que tem dificultado à consolidação da integração entre a prática docente e a proposta de educação ambiental e do campo como eixos norteadores do trabalho pedagógico na Funbosque. Tal dificuldade decorre, principalmente pela ausência de uma formação específica capaz de atender às demandas reais professores (as) que atuam na região ribeirinha, situação está não implementada na instituição escolar. No relato abaixo identificamos como tem se dado a oferta de formação continuada aos professores (as) da Funbosque que atuam em território ribeirinho.

A nossa formação é integrada com a SEMEC. Somos na verdade convidados. A formação ainda não contempla uma discussão que envolve os povos tradicionais. Na Escola Bosque ocasionalmente ocorrem algumas formações com professores (as) da universidade, onde eles trazem uma discussão mais específica da educação do campo. Ainda carecemos de uma formação específica que seja ofertada pela Fundação (Prof. Surubim, grifos nossos).

O relato evidencia que a oferta de formação ocorre de forma fragmentada, indicando que as modalidades de formação disponibilizadas pela Semec não consideram as necessidades reais e objetivas dos docentes da Funbosque que atuam em território ribeirinho. Ressalta-se que os (as) docentes da UP Jutuba II participam da formação continuada em conjunto com os professores da Secretaria de Educação. Contudo, mesmo antes de sua extinção e apesar de sua autonomia pedagógica, as gestões da Fundação não estruturaram propostas formativas capazes de responder às particularidades.

Embora o Projeto Político Pedagógico da Funbosque estabeleça objetivos voltados à formação dos servidores – garantindo a oferta de formação continuada por meio de cursos de capacitação e pós-graduação *stricto sensu* –, a concessão de licença para estudos permanece subordinada à Portaria nº. 174/2011/Funbosque, que define critérios que permitem o

³⁷ SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente [Verbetes]. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=39>. Acesso em: 02 jun. 2023.

afastamento exclusivamente aos servidores efetivos do quadro do magistério e aos demais técnicos de nível superior, para a realização de mestrado e doutorado.

O artigo 4º da referida Portaria determina que o número de liberações não pode ultrapassar a quatro docentes, considerando o total de cargos de nível superior da Fundação. Tal critério, além de restringir-se apenas aos efetivos do magistério, limita significativamente as oportunidades de qualificação, pois condiciona o afastamento à existência de uma fila de espera.

As Diretrizes Complementares para Educação Básica no Campo (2008), em seu art. 7º, inciso II, estabelece que a admissão, assim como a formação inicial e continuada dos professores (as) e demais profissionais do magistério, devem estar orientadas por uma preparação pedagógica adequada à educação do campo. No entanto, o depoimento da Professora Surubim revela a contradição existente entre o que a legislação prevê e a realidade vivenciada, uma vez que essa formação específica ainda não se concretiza na Funbosque, nem na Semec.

Silva (2007) destaca que existem diversos desafios a serem superados no contexto do trabalho docente na Fundação, os quais incluem a carência de formação específica em educação ambiental e do campo e a exigência de conformidade com um sistema educacional que ainda não compreendeu a flexibilidade das práticas de educação ambiental, persistindo em tentar adaptá-las às suas normas burocráticas.

Para Oliveira (2010), infelizmente a formação tem ocorrido de uma maneira muito mais descontinuada do que propriamente contínua, já que a oferta ocorre em uma configuração de cursos de curta duração, aperfeiçoamento, “reciclagem” ou pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos não refletem as necessidades formativas docentes.

Na educação do campo, o debate sobre a política nacional de formação docente revela-se ainda mais desafiador pela própria complexidade que envolve organização ensino, muitas vezes, permeadas por diversas formas de paradigmas entre o rural e o urbano. No entanto, Souza (2020) aponta que, mesmo com o avanço das políticas neoliberais sobre a formação, a resistência de professores (as) tem se expressado na vivência cotidiana das educadoras ribeirinhas.

De acordo com a autora, as experiências de vida influenciam diretamente as práticas pedagógicas, as quais, por sua vez, contribuem para questionar e desconstruir mecanismos de hegemonia. Além disso, Souza (2020) ressalta, ainda, que esse movimento possibilita refletir sobre e construir uma escola, um currículo e uma formação docente capazes de atribuir

intencionalidade e significado à vida das pessoas, promovendo práticas educativas coletivas e organizativas voltadas à construção de histórias plurais e significativas.

Observamos nos dizeres da Professora Jacundá a importância da valorização das experiências de vida e suas contribuições nas práticas educativas, como aponta Souza (2020).

Aqui na área ribeirinha a gente vai se construindo no dia a dia na escuta dos alunos, no que eles trazem e a gente também das nossas experiências. A educação do campo, eu acho que vai além do aprendizado da matéria do currículo escolar da BNCC. É você conhecer a comunidade, as famílias, as necessidades dos nossos alunos (Professora Jacundá, grifos nossos).

Na contramão de uma formação superficial e politicamente fragilizada, Freire (1996) ressalta a importância de uma formação permanente, que não se limite a técnicas, mas que promova a construção contínua da consciência crítica de educadores e educandos. Para ele, ensinar deve estar vinculado ao contexto sociocultural, ou seja, implica discutir a realidade concreta, estabelecendo uma relação de proximidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e as experiências sociais que vivenciam enquanto indivíduos. Dessa forma, ensinar requer considerar experiências de vida, culturas, saberes e necessidades reais, de modo a gerar um impacto efetivamente transformador.

A formação permanente defendida pelo autor – com a qual corroboramos –, exige reflexão crítica sobre a prática, ou seja, pensar certo, de modo que o educador reflita sobre sua prática e comprometa-se com a ação transformadora na formação de educandos críticos, autônomos e conscientes de sua realidade na perspectiva de transformá-las.

Por isso, na contra-hegemonia da formação pragmática e descontextualizada que privilegia o ensino seriado, programas como a Escola da Terra³⁸, do Ministério da Educação, se apresenta como alternativa para a formação dos professores (as) que atuam no campo. O programa conta com a parceria de universidades e instituições de ensino que contribuem para a formação docente no desenvolvimento de recursos pedagógicos, metodologias e práticas pedagógicas que valorizam a cultura local e a construção de conhecimento de forma colaborativa com os estudantes.

³⁸ O Programa tem como objetivo desenvolver um processo de formação crítico e criativo para educadoras e educadores que atuam em escolas do campo e em comunidades quilombolas, favorecendo aprendizagens significativas. A formação orienta-se por uma proposta curricular que considera como referência as experiências concretas vivenciadas pelos docentes cursistas e pelos grupos culturais com os quais convivem e trabalham, proporcionando-lhes acesso ao conhecimento acadêmico e contribuindo para a produção de saberes e experiências que fortaleçam e valorizem o campo e as escolas de seus territórios. Para maiores informações, ver: <https://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>. Acesso em: 07 jan. 2025.

Além disso, o Escola da Terra da Amazônia Paraense integra as ações do Programa Nacional de Educação do Campo e visa fortalecer a formação continuada de professores (as) através da interação entre conhecimento da vida e conhecimento escolar por meio do exercício desafiador de eleger a formação em alternância como estratégia teórico-metodológica, que reconhece que diferentes tempos, espaços e saberes são formativos dos sujeitos e que, portanto, tem se constituído como eixo importante do processo de formativo das/os professores /as que atuam em escolas do campo das águas e das florestas (Hage; Silva; Freitas, 2021, p. 302).

O diferencial deste programa com a formação em alternância é que ele abrange uma das grandes necessidades formativas apontadas pelas interlocutoras, qual seja, a integração da escola, família e a comunidade, permitindo “[...] a troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou comunidades, com o movimento social e com a terra” (Caldart, 2004, p. 105 *apud* Hage; Silva; Freitas, 2021, p. 302).

Hage, Silva e Freitas (2021, p. 302), inclusive, ressaltam que essa metodologia estabelece uma relação estreita pelas experiências de vida e de trabalho que envolvem a água, os rios e a mata como espaços históricos de convivência de sujeitos coletivos entre si e com a natureza. Para os autores, essa formação constitui-se como uma metodologia de resistência cultural diante das realidades plurais como as existentes nas Amazôniaas.

Destacamos que a Funbosque se constitui como uma instituição pioneira em Belém na adoção da pedagogia da alternância, experiência que se materializa em uma de suas escolas: a Casa Escola da Pesca (CEPE), voltada para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos em tempo integral, articulando educação, trabalho e território, como já mencionamos no início desta seção.

A proposta pedagógica baseada na alternância, segundo Souza (2015), busca assegurar o direito à escolarização básica aliada à formação profissional, ao se inserir diretamente nas comunidades ribeirinhas onde vivem os jovens e suas famílias. Experiências como a da CEPE mostram-se fundamentais para o respeito à identidade singular dos sujeitos ribeirinhos e para o desenvolvimento de seus territórios. Embora represente uma iniciativa inovadora, tal experiência enfrenta limitações de ordem política, econômica e estrutural, o que fragiliza a plena efetivação dessa proposta educacional e dificulta sua expansão, necessária para as Unidades Pedagógicas da Funbosque.

Desta forma, o estudo evidenciou que o trabalho docente com a educação ribeirinha requer a implementação de programas de formação continuada/permanente específicas,

capazes de atender às necessidades pedagógicas dos professores (as) e as particularidades dessa população. Tal necessidade não se limita à organização do trabalho pedagógico, mas visa promover a melhoria da qualidade social da escola pública do campo, das águas e das florestas, abrangendo aspectos de humanização e os processos de desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos.

4.3.2. A organização do tempo e suas atividades escolares: “Nós temos a HP que é o momento para planejar, mas eu confesso que um dia é pouco” (Professora Mandi).

O tempo de trabalho docente constitui uma das grandes problemáticas enfrentadas pelos educadores na contemporaneidade. Segundo Souza (2010, p. 1), ele pode ser compreendido a partir de dois eixos centrais: o tempo normativo e o tempo fora do espaço escolar. O primeiro corresponde ao período de ensino regulamentado, mensurado em horas (regulares ou complementares) e com a presença frente aos alunos, concretizado na noção de hora-aula (tempo-relógio). No Brasil, esse tempo é comumente denominado jornada de trabalho. Também referido como tempo-serviço, varia de acordo com a relação de emprego e o campo disciplinar docente.

Ainda segundo a autora, as horas previstas oficialmente incluem atividades como avaliação, orientação, acompanhamento aos estudantes e reuniões vinculadas ao ensino. Entretanto, ressalta que esse tempo cronológico não é suficiente para apreender a complexidade do trabalho docente, visto que grande parte dele é pouco visível e de difícil mensuração.

O segundo eixo refere-se às atividades desempenhadas fora do espaço escolar, como a preparação de aulas, correções de atividades e a elaboração de materiais pedagógicos. Apesar de fundamentais, não são reconhecidas no âmbito da valorização profissional, contribuindo, portanto, para a intensificação da carga de trabalho dos professores (as). Vejamos abaixo o relato das professoras entrevistadas em relação ao tempo destinado para planejamento das atividades escolares:

Eu confesso que todas as noites eu tento fazer uma atividade porque no dia da minha HP eu não consigo. [...] Eu penso que a gente precisa de um tempo maior para planejar. Eu não vejo que não seja tão produtiva essa questão do professor todo tempo na sala de aula, que é o que exigem da gente (Professora Mandi, grifos nossos).

[...]

A gente precisa fazer atividades diferenciadas, porque trabalhamos com alunos de diferentes níveis, e ainda temos que cumprir três planejamentos que é por série (1º, 2º, 3º ano). Nós enfrentamos isso com muita resiliência, porque ter que cumprir um

planejamento anual para três séries é um desafio diário (Professora Jacundá, grifos nossos).

Verificamos nos documentos oficiais da Funbosque (Portaria nº 13/2019), que o tempo destinado para planejamento docente é dividido entre as atividades escolares e a formação continuada, concentrada em apenas um dia da semana, na chamada Hora Pedagógica (HP)³⁹.

O artigo 1º da referida Portaria, publicada no Diário Oficial do Município de Belém, regulamentou o cumprimento de Carga Horária (CH) em sala de aula e a Hora Pedagógica (HP) dos (das) professores (as) da Funbosque. A portaria determina que os docentes terão direito a um dia para a HP, em tese, para a realização de estudos, pesquisas, planejamentos e avaliação dispendidos fora da sala de aula ou na escola, sendo incluso na carga horária de trabalho – considerando que a jornada de trabalho dos professores (as) é constituída de atividade docente em sala de aula e de atividades fora de classe.

O documento determina, também, que todo o professor da Funbosque lotado em sala de aula terá que cumprir o mínimo de CH em sala de aula e interação com os alunos, ministrando os componentes curriculares obrigatórios na Base Nacional Comum Curricular e/ou de seus respectivos projetos pedagógicos.

A Funbosque conta com professores e professoras com carga horária mensal de 120, 180 ou 240 horas. No caso das docentes entrevistadas, a carga horária mensal é de 240 horas. O inciso III do artigo mencionado esclarece a distribuição da carga horária para professores e professoras com essa carga total.

III) o professor com Carga Horária de 240 horas mensais deverá ministrar 05 (cinco) horas aula e interação com alunos e 03 (três) horas de projetos, tendo 08 (oito) horas semanais livres para cumprimento de Hora Pedagógica (Belém, 2019, p. 34).

Sobre essa carga horária a portaria especifica no parágrafo único que os (as) professores (as) de educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental nesta Instituição com carga horária de 240 horas, fica ressalvado o disposto no inciso III, tendo em vista os que se dedicarem a projetos, estes poderão fazê-lo com Carga Horária de 04 (quatro) horas.

Verificamos que os (as) docentes que atuam nas unidades pedagógicas da Funbosque estão alocados exclusivamente em turmas nos dois turnos (manhã e tarde), o que inviabiliza a realização de trabalhos com projetos junto aos alunos e à comunidade local, ação

³⁹ O caput da Portaria nº. 13/2019 conceitua a Hora Pedagógica (HP) como “o período reservado ao professor para a realização de estudos, pesquisas, planejamento e avaliação, dispendido fora de sala de aula ou na escola e incluso na carga horária de trabalho”.

esta prevista na função docente para atuação na Fundação escola Bosque, mas que não se efetiva prática principalmente nas Unidades Pedagógicas.

Essa delimitação no tempo organização do trabalho pedagógico evidencia uma perspectiva restritiva sobre o trabalho docente ao limitar a ação dos professores (as) apenas a sala de aula para o cumprimento dos conteúdos da base nacional comum Curricular (BNCC). Essa configuração tende a reduzir a complexidade das demandas de planejamento da sala de aula, da escola como um todo, sobretudo para a reflexão das tensões sociais, a um espaço de tempo rígido e insuficiente.

Essa organização do trabalho pedagógico, expressa uma concepção minimalista do trabalho docente, resultantes da lógica das políticas neoliberais, que tendem a reduzir a formação e o planejamento a espaços e tempos controlados. As políticas neoliberais no campo educacional desconsideram a complexidade do trabalho docente, e a necessidade de tempos amplos e de qualidade, espaços para planejamento, reflexão e elaboração coletiva. A delimitação do tempo destinado aos docentes acaba por intensificar o trabalho dos professores (as) e fragilizar a qualidade da formação.

Conforme o relato das professoras, a configuração atual do trabalho docente tem resultado em níveis de intensificação que transcendem a regência de classe, ocasionando problemas que envolvem o equilíbrio entre a vida privada e profissional, (Souza, 2010, p.2). Destaca-se a intensificação do trabalho extraclasse na vida dos docentes, especialmente das professoras, uma vez que a atividade docente é predominantemente exercida por mulheres, ou seja, soma-se às demandas profissionais com as atribuições relacionadas ao serviço doméstico.

Esse alongamento das obrigações no tempo de trabalho dos (das) docentes é usurpado pelo sistema capitalista em que vivemos, além de comprometer a vida pessoal dos profissionais, especialmente no que concerne à convivência com a família, a vida social e ao lazer, pode resultar em prejuízos à saúde mental e física dos professores e professoras, o que vem contribuindo para processo de adoecimento.

Corroborando com esse debate Oliveira (2006, p. 214), ressalta que uma das dimensões da intensificação do trabalho docente refere-se exatamente à ampliação da jornada de trabalho no âmbito da própria instituição escolar em que o profissional atua. Essa ampliação implica em um aumento na carga horária e nas tarefas desempenhadas, sem a devida compensação financeira, podendo levar os docentes a excederem sua jornada oficial e ainda realizarem atividades laborais fora do ambiente escolar. Infelizmente está prática tem

sido uma tendência do trabalho docente na atualidade em todos níveis e etapas da educação, segundo enfatiza a autora.

O relato das professoras nos mostra que o tempo destinado para planejamento, é insuficiente, principalmente considerando as demandas e exigências, uma vez que as professoras precisam realizar um planejamento que atenda as diferentes séries (turmas multisseriadas) com as quais elas lecionam. E por isso, elas precisam todas as noites após cumprir sua jornada de trabalho na escola, dedicar horas adicionais de trabalho não remunerado em casa. Essa limitação do tempo também impede a participação em outras ações relacionadas ao exercício da docência.

Outra questão levantada pela professora Jacundá foi sobre o trabalho docente em território ribeirinho é a imposição do modelo seriado de ensino em escolas do campo, já que ela precisa cumprir três planejamentos por série para uma turma que é multisseriada. O que exige da docente um maior desdobramento de suas ações. Não pelo fato da turma em si, mas pelo caráter dado a essa configuração de ensino pautado na hierarquização, fragmentação do tempo, do espaço e do conhecimento. O modelo hegemônico de caráter seriado manifesta-se nas escolas no campo por meio da organização do ensino multisseriado, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme elucida Hage, Silva e Freitas (2021). Essa organização compreende:

[...] a situação em que um professor é responsável pela condução do trabalho pedagógico com estudantes de várias séries e níveis concomitantemente, em uma mesma sala de aula- não substitui a seriação, não altera os pilares desse paradigma, ao contrário, constitui a forma precária, viável e exequível que o modelo seriado de ensino encontrou para se concretizar e manter sua hegemonia nos territórios rurais (Hage, Silva e Freitas, 2021, p. 309).

Por conseguinte, o excerto acima evidencia que a escola do campo tem sofrido com os mesmos efeitos de negligência e desinteresse por parte do poder público, semelhante aos observados nas instituições públicas urbanas, com impacto mais severo na oferta obrigatória dos anos iniciais do ensino fundamental. Hage, Silva e Freitas (2021) esclarecem que muitas vezes o modelo multisseriado é colocado como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo, quando na verdade são resultados das tentativas de emprego de pilares que legitimam e fortalecem a seriação nas práticas educativas, como a homogeneização dos processos educativos que ocorrem nas escolas através do currículo, das metodologias e da própria formação/atuação dos (das) professores (as) desconsiderando as diversidades, os territórios e comunidades em que as escolas estão inseridas.

4.3.3. Precarização do trabalho docente: “Eu acho que precisamos urgente de mais condições de trabalho”, Professora, Jacundá.

O processo de ensino-aprendizagem depende de vários fatores além da formação docente, como a infraestrutura física, materiais e apoio pedagógico os quais são essenciais para subsidiar a prática do professor (a) em sala de aula. A avaliação acerca da infraestrutura escolar, dos equipamentos utilizados, do suporte pedagógico e relações de trabalho e emprego, foram realizadas por meio de questionário fechado e complementadas pelas respostas obtidas nas entrevistas.

De modo geral, as professoras avaliam em questionário que a **estrutura física** da escola se encontra em boas condições, no entanto, foram identificadas algumas demandas que têm dificultado o pleno aproveitamento dos alunos e ocasionando prejuízos tanto ao desempenho acadêmico quanto a saúde e bem-estar das docentes.

Olha a estrutura de modo geral eu não acho ruim. Mas tem outras questões que implicam no trabalho. Eu acho ruim é a questão da eletricidade. A questão que aqui funciona com gerador, o motor fica do lado da minha sala, então a minha garganta no final do dia fica debilitada principalmente à tarde que tem o calor. Apesar de terem ventiladores, o calor e o barulho são intensos. Tenho treze crianças grandes, eu tenho que allear a voz para que me ouçam, (Professora Mandi).

[..] Temos necessidade de recursos materiais. Eu imprimo na minha impressora e eu divido com a outra professora, então ***eu acho que precisamos urgente de mais condições de trabalho*** também nesse sentido. Não só para recursos materiais, mas também necessitamos de apoio pedagógico, mais de acompanhamento de um coordenador, de um professor especializado do AEE. A gente pode até ter visões diferentes, mas eu sozinho não consigo, (Professora Jacundá).

As docentes observam que o ambiente da sala de aula é impactado pelo elevado nível de ruído proveniente do gerador, localizado ao lado de uma das salas de aula. Além disso, aponta-se a insuficiência de ventilação e iluminação adequadas, bem como a carência de materiais didáticos de qualidade e específicos para o nível de ensino e para as particularidades da própria organização das turmas e da realidade em que a escola está situada. O questionário revelou que as professoras possuem poucos materiais necessários para a realização das aulas, muitas vezes o custo de materiais é arcado pelas próprias docentes.

Em relação ao **apoio pedagógico** ou **trabalho colaborativo** indispensável ao trabalho docente, os dados provenientes do questionário e das entrevistas indicam que a ação conjunta pouco ocorre de modo efetivo. Observa-se que as professoras frequentemente assumem sozinhas as demandas relacionadas aos seus alunos (as), sem contar muito com apoios

complementares relevantes ao trabalho, como o suporte da coordenação pedagógica, assistência psicológica aos estudantes e a colaboração professor (as) de educação especial.

Ressalta-se que, durante a observação realizada, foi constatado que há apenas uma profissional de educação especial responsável por atender todas as Unidades Pedagógicas da Funbosque. O que demonstra que a demanda de suporte especializado aos estudantes e apoio aos docentes neste quesito não ocorre de modo efetivo.

Sobre as questões apontadas até aqui a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008, que define as diretrizes, normas e princípios complementares para a formulação de políticas públicas direcionadas à Educação Básica no contexto do campo, dispõe, em seu artigo 7º, que:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, (Brasil, 2008, p.2).

No que tange ao excerto acima, Caldart (2011) alerta para a compreensão de que a educação do campo transcende o âmbito escolar, configurando-se como um projeto de maior alcance. Por isso, a luta por uma escola tem sido um de seus traços principais. Segundo a autora até mesmo a negação do direito a escola ou mesmo os direitos básicos para seu funcionamento, é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo.

Esses mesmos processos de dominação são igualmente responsáveis pela degradação das condições de vida dos sujeitos do campo. Ou seja, a luta dos movimentos de resistência é por uma educação que seja plena, com processos formativos constituídos pela humanidade, e por uma perspectiva de pensar a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, com condições adequadas de atendimento, com garantia de acesso, permanência em todos os níveis da educação (Caldart, 2011).

Outra questão levantada pelas professoras que interfere no trabalho pedagógico e na aprendizagem dos (as) alunos refere-se à ***ausência de adaptações específicas do calendário escolar*** às condições de vida no campo. Na Unidade Pedagógica do Jutuba II, uma das principais problemáticas enfrentadas pela comunidade escolar refere-se à ausência de adequação do calendário letivo. Devido à sazonalidade das marés, frequentemente enfrenta-se dificuldade na realização das aulas durante esses períodos. Essa questão tem sido objeto de discussão contínua entre a comunidade e os docentes. Contudo, até o momento, não houve manifestação oficial por parte da gestão da Funbosque em relação à demanda apresentada.

Temos a necessidade de um calendário que levasse em conta as marés, e os momentos de safra. [...] Essa maré invade casas, é uma questão de segurança das crianças e de nós que trabalhamos na escola. [...] Eu vejo os pais querendo que a aula aconteça e alguns preocupados com o fato de acontecer algo perigoso, um acidente. Eu vejo professores e funcionários com medo da maré. [...] Eu não vejo como ter positividade dessa forma que é organizado no período de maré alta, com apostila que os barqueiros deixam nas casas das crianças, porque a maré enche, muitas vezes a própria apostila já vai para água e a criança fica sem. Então, eu penso que tem que haver sim a reposição de aula, mas a gente poderia pensar uma outra forma, aí entre a questão do calendário específico, (Professora, Mandi).

Enquanto não há uma deliberação definitiva acerca da problemática apresentada, são realizadas, periodicamente, adaptações destinadas a mitigar os impactos nos dias de maré alta em que o atendimento presencial aos alunos (as) não é possível de ocorrer. A coordenação pedagógica orienta as professoras a desenvolverem materiais impressos para esses dias, quando a realização de aulas presenciais na escola se mostra inviável.

Além disso, outra estratégia adotada para reduzir os prejuízos à aprendizagem e ao cumprimento do calendário letivo consiste no atendimento escalonado das turmas, realizando-se o atendimento em apenas um período por dia, com algumas turmas específicas. Constatou-se através dos relatos que essa questão gera preocupação tanto para as docentes quanto para a comunidade escolar, uma vez que se trata de um direito fundamental a ser assegurado aos estudantes. Além disso, a elaboração de um calendário específico para essa realidade constitui um elemento estratégico para a organização do trabalho pedagógico na instituição.

A Lei de diretrizes e bases da educação Nacional 9394/96, no art. 28 dispõe que, na oferta de educação básica para as populações do campo, os sistemas de ensino devem promover adaptações necessárias para atender à adequação, às peculiaridades da vida no campo e de cada região. Além disso, prevê nos incisos I a implementação de ajustes curriculares e metodológicos adequados às necessidades e interesses dos estudantes do campo, e no inciso II estabelece a adaptação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas locais.

Destaca-se a importância dessa legislação, pois ela evidencia os anseios docentes uma vez que muitas escolas do campo não estão organizadas em conformidade com as diretrizes estabelecidas. Tal flexibilização visa assegurar os espaços pedagógicos e os períodos de aprendizagem, fundamentando-se nos princípios da política de igualdade. Ressalta-se que o calendário pode ser estruturado de forma independente do ano civil.

Durante nossa investigação, identificou-se uma questão recorrente relacionada às **Relações de trabalho** e emprego. A reestruturação do capitalismo global manifesta-se nos

territórios do campo das águas e das florestas, apresentando diversas facetas. As condições de realização do trabalho docente resultam de transformações associadas ao mundo do trabalho, conforme discutido em seções anteriores. Tais mudanças têm impactado as relações de trabalho, especialmente as formas de vínculo empregatício.

Para Hypolito (2011) a expansão da mercadorização dos serviços públicos está em todos os setores, saúde, transporte, educação, entre outros. São alvos privilegiados do mercado. Parte desses serviços tem sido transferido diretamente para o setor privado, tanto os serviços complementares de limpeza e setores administrativo, quanto os serviços cruciais de aquisição de materiais e métodos de ensino.

Verificou-se que, nas Unidades Pedagógicas, a maior parte dos servidores apresentam vínculos empregatícios de natureza temporária, sendo alguns contratados por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS) para cargos do magistério e outros serviços por contratação de terceirizada. Obtivemos acesso à relação/lista de servidores (as) docentes vinculados às Unidades pedagógicas, a partir da qual, constatamos entre os mais de 30 (trinta) docentes atuantes nessas unidades, somente sete possuem vínculo efetivo.

Sobre essa forma de vínculo empregatício que tem predominado no contexto atual da de reconfiguração neoliberal, a professora Mandi, demonstra sentimentos de desvalorização, cobranças excessivas, fragilização emocional, sofrimento e incertezas.

Na verdade, eu sou contratada pelo PSS. ***Eu não sou efetiva, mas mesmo os efetivos a gente percebe que não há uma valorização, nem profissionalmente falando, nem emocionalmente falando, muito menos financeiramente.*** E como temporária eu tapo buracos. A gente ainda tem um pé fora e um dentro, o que deixa a gente um pouco mais insegura. [...] Espero que isso mude não só pelo fato de fazer um concurso, mas porque nos levamos o conhecimento, somos a base. Se a base não for sólida, o futuro não é certo. Então, eu penso que independente da condição do vínculo, nós professores temos que ter acesso a melhores condições de trabalho, de vida e de conhecimento porque o conhecimento ele não para, (professora Mandi).

Oliveira e Assunção (2010) enfatizam que a realização de determinado trabalho é definidas e “reconhecidas” (ou negadas) como condições de trabalho em um determinado contexto histórico-social. Por esse motivo o retrato das condições de trabalho docente seja na cidade ou no campo é engendrado pela organização do trabalho no capitalismo.

A forma de contratação temporária tem sido comum nas escolas do campo, resultado da Política de desmonte do serviço público e ausência de concurso nas esferas municipais, pois as circunstâncias em que os “processos de trabalho são desenvolvidos não se constituem, na maioria das vezes, em objeto de debate e permanecem invisíveis para a gestão dos sistemas”, Oliveira e Assunção (2010, p.2). Portanto, essa relação de emprego dificulta uma

maior solidez no trabalho docente no campo, pois a rotatividade de servidores é constante, o que fragiliza a construção de vínculos mais efetivos com a comunidade local, além de enfraquecer a organização coletiva para a luta por melhores condições de trabalho e de vida.

Ademais, quando indagamos que ***possibilidades as professoras veem para o trabalho em território ribeirinho***, de modo geral, percebemos que elas reconhecem a necessidade de valorizar outras práticas pedagógicas, visando fortalecer à identidade das escolas do campo, pois as docentes destacaram a importância de buscar estratégias que valorizem a diversidade, as experiências, o ambiente, à cultura dos povos ribeirinhos, com a perspectiva que todos os sujeitos façam parte do processo de aprendizagem.

Eu observo que é de suma importância a preservação e ampliação dos direitos dos alunos ribeirinhos com mais escolas do campo, com professores formados para o trabalho no campo. As escolas do campo precisam ser inclusivas de fato. Que as crianças não precisem sair da comunidade para continuar os outros ciclos, que tenha o ensino médio, a Funbosque já tem é isso é um ganho, mas precisa ser uma realidade da UPS também. ***As escolas ribeirinhas precisam desse olhar para as necessidades do lugar e dos alunos***, (Professora Jacundá).

Nas unidades eu tento superar esse olhar estereotipado de que as aulas precisam da quadra esportiva e com esportes coletivos e massificados para acontecer. ***O que eu fiz foi estudar um pouco mais. Hoje eu não fico presa a necessidade, pois eu busco trabalhar com o ambiente deles que é rico e pode ser superexplorado para já continuar nessa habilidade que eles têm, valorizar a cultura deles e incluir novos esportes.*** Em contrapartida não vou negar essa necessidade, eu não vou ser hipócrita, porque também é o desejo das crianças terem mais esse espaço. Então nas atividades eu vou adaptando de acordo com o material disponível e os que eu crio com eles, eu faço jogos de brincadeiras visando fortalecer o que é da cultura e mostrar o que eles não conhecem, (Professora, Surubim).

Embora as condições objetivas de trabalho com a educação ribeirinha na Unidade Pedagógica do Jutuba II ainda não atendam todas às demandas de uma educação socialmente referenciada para os (as) alunos (as) ribeirinhos (as), tão pouco na oferta de condições dignas de trabalho para as docentes. Há horizontes e possibilidades que nos direcionam para a construção de uma educação emancipadora.

Miguel Arroyo, em sua obra “Outros sujeitos, Outras Pedagogias” (2014), propõe uma reflexão acerca de alternativas pedagógicas fundamentadas nas experiências e resistências de diferentes sujeitos. O autor ressalta que essas pedagogias tradicionais transportadas, tendem invisibilizar e marginalizar grupos específicos, seja pela percepção de inferioridade atribuída a esses grupos ou pela negação de outras formas de pensar, ensinar, aprender, e conduzir processos formativos, nas quais os sujeitos possam desenvolver suas próprias práticas.

Os movimentos dos coletivos populares e professores (as) desempenham um papel fucral junto aos estudantes, principalmente neste contexto educacional desumanizante de dominação que nos é imposto pelo sistema capitalista. Arroyo (2014) ressalta que os (as) educadores (as) tem a grande missão na luta pela emancipação de um pensamento ou pedagogia que marginaliza os sujeitos do campo, relegando-os a posição de inferioridade.

Assim, minha posição enquanto professora/Pesquisadora do campo do território ribeirinho também envereda pela defesa de outras pedagogias, conforme argumenta Arroyo (2014), com o objetivo de contribuir para emancipação dos sujeitos e combater pedagogias hegemônicas. O autor aponta para a necessidade de promover narrativas distintas da história oficial das teorias pedagógicas, enfocando pedagogias de resistência, libertação e emancipação. Acreditamos que essa abordagem pautada na pedagogia de emancipação e resistência à dominação, devem orientar o pensamento autônomo, livre de amarras, e reconhecer a legitimidade de outros autores/sujeitos/coletivos como produtores de conhecimento.

5 CHEGANDO AO PORTO: REFLEXÕES FINAIS E HORIZONTES DO ESTUDO

Com o objetivo de concluir esta investigação, mas sem estabelecer uma conclusão definitiva sobre essa temática, apresentaremos algumas considerações do que esse estudo representou para mim, com base nas observações, percepção e informações adquiridas ao longo do desenvolvimento deste estudo.

A construção do percurso metodológico, previamente delineado para orientar os direcionamentos da investigação, e a escolha dos instrumentos de pesquisa, a partir da pesquisa de campo, nos guiou para um lugar não tão desconhecido, dado que a minha trajetória profissional está predominantemente vinculada aos territórios ribeirinhos.

Apesar dessas experiências prévias no território ribeirinho Amazônico, reconheço que a realização deste estudo em regiões como essa apresenta desafios consideráveis, tais como extensas distâncias, dificuldade de acesso e a limitada disponibilidade de professores (as), que frequentemente atuam isoladamente nas escolas. Nesse sentido, ressaltamos a relevância que foi conduzir as investigações diretamente do ambiente escolar, ou seja, a partir do chão da escola, mergulhando diretamente nas especificidades do contexto.

Sobre esse mergulho, das idas e vindas pelo caminho do rio, também sentimos um misto de sensações como o medo e a preocupação em buscar enxergar essa realidade sobre outros prismas e agora estar em uma posição de escuta de outros sujeitos, de outros pares. Isso foi muito significativo. Nem sempre temos condições de nos afastarmos dos sentimentos que advém do labor, pois estamos embebecidos pelas dores, as contradições, os anseios, e pelas lutas que travamos.

Ademais, ao buscarmos evidenciar o trabalho docente no território ribeirinho de Belém do Pará, tomamos como ponto de partida a caracterização desse território, destacando os modos de vida, as formas de subsistência, as relações de produção (familiares e coletivas) e a apropriação da terra e seus recursos. Em outras palavras, procuramos compreender como os sujeitos se constituem nesse território. Mas, também presenciamos as mazelas que afetam essa comunidade. Identificamos que apesar da proximidade com a área urbana de Belém, o Jutuba é uma ilha carente em termos de acesso os direitos básicos como saúde, lazer, escola que atenda a outros níveis de aprendizagem além da educação infantil e anos iniciais.

Sabemos da dificuldade que tem sido a construção de escolas principalmente no campo, onde o movimento tem se dado de modo contrário, inclusive, com fechamento de escolas e processos de nucleação, especificamente quando há um número pequeno de alunos. Essa é uma realidade que se faz presente nessas comunidades do campo.

Por exemplo, nas nossas idas e vindas ao Jutuba II por diversas vezes presenciamos alunos que cursam outros níveis de ensino reunidos bem cedo no trapiche da escola para pegar uma embarcação que os leva para outras instituições na ilha de Cotijuba. Esses alunos (as) além de estudarem distantes de suas casas, também enfrentam os riscos nas travessias, realizadas muitas vezes em embarcações precárias.

Outra evidência que observamos in loco foi ausência de pontos de acesso para transporte regular. Essa questão constitui uma das grandes problemáticas enfrentadas pela população local, assim como a falta de acesso e à água potável. Os ribeirinhos residentes Na ilha do Jutuba adquirem água potável em outras localidades como em Cotijuba ou Icoaraci, por essa razão constatamos que diariamente a comunidade sofre com o esquecimento do poder público.

Cada seção apresentada em nosso estudo buscou responder aos nossos objetivos, que teve como principal enfoque analisar a configuração do trabalho docente na unidade pedagógica do Jutuba II. Investigar a configuração do trabalho docente em território ribeirinho de Belém do Pará me permitiu compreender os desafios enfrentados pelos docentes e as questões multifacetadas e complexas em torno desse trabalho. Apesar das dificuldades percebemos que UP Jutuba II, tem sido um polo de acesso da Comunidade e de resistências.

A escola sempre refletiu o seu tempo e esteve a serviço das demandas sociais de uma dada realidade e nesse contexto não é diferente. Por isso inicialmente na seção 3, imprimimos uma discussão para refletir sobre os desafios do trabalho docente no Brasil, na Amazônia e na educação do campo das águas e das florestas mediante ao avanço das políticas neoliberais.

O neoliberalismo tem promovido ataques sistemáticos à escola, ao trabalho docente e a subjetividade dos profissionais da educação, de modo gerar nos professores (as) um sentimento “estranho” com seu labore ou mesmo própria identidade docente, fazendo muitas vezes o trabalho ser desprovido de sentido. Além disso, a forte inserção de paradigmas economicistas na educação tem operacionalizado e fragmentado o sistema educacional e os processos de produção de conhecimento. Essa lógica tem se manifestado de maneira destrutiva, impactando a vida dos sujeitos envolvidos, desvalorizando o trabalho e aniquilando direitos.

A tendência de subordinar a educação ao capital tem intensificado as demandas sobre os professores (as). As condições objetivas de trabalho têm se dado de modo precário, com formações fragmentadas de base estritamente técnica, seguindo receituários de pacotes educacionais elaborados por organizações de hegemonia privada.

Outra situação evidenciada e acentuada no contexto educacional atual são as relações de emprego, ocorridas por meio de contratações temporárias, e por meio de contratos com empresas terceirizadas, que vem dominando o serviço público, configurando formas de subemprego e sem garantias de direitos.

De acordo com autores utilizados como fundamentação teórica neste estudo, a resistência a mercadorização da escola pública deve iniciar-se pelo enfrentamento das dinâmicas desigualitária que comprometem os princípios dessa instituição, para subordiná-las aos interesses dominantes de uma minoria burguesa. Essa luta torna-se mais efetiva ao se contextualizar criticamente o cenário histórico, político, econômico, cultural e social que configura as formas de existência da humanidade.

Na contrahegemonia, presenciamos a manifestação de resistências por meio movimentos sociais, da atuação docente, os quais reivindicam a promoção da igualdade entre os estudantes, pela autonomia docente e uma educação emancipadora. Tal perspectiva visa fomentar processos de libertação dos sujeitos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Quando analisamos o avanço das políticas neoliberais na Amazônia Brasileira, compreendemos que a Amazônia se transformou em um cenário de enormes tensões e conflitos, onde antigas imagens forjadas sobre a região cederam lugar a outras: de devastação, de exploração, de violência. Tais conflitos acontecem pelo avanço do capitalismo na região por meio da inserção de setores empresariais, organismos internacionais e empresários locais que possuem grandes interesses na sua rica biodiversidade não para investimento local, mas enriquecimento particular. Análise realizada por meio de alguns dados acerca da Amazônia constatou que ela continua sendo umas das regiões mais pobres do Brasil, em virtude das desigualdades sociais.

Os movimentos sociais pela educação do e no campo tem lutado para combater essas formas desigualdades. Eles buscam através de suas pautas de lutas a garantia de uma educação de qualidade para os filhos e filhas da classe trabalhadora, bem como promover melhores condições e valorização do trabalho docente, visando superar as formas de exclusão.

No item em que falamos sobre o Trabalho docente e a Educação do Campo, buscamos retratar as legislações como um instrumento de resistência na construção das identidades e melhoria da qualidade das escolas do campo, sendo elas resultado da luta dos movimentos sociais. Apesar das legislações mencionadas em nosso estudo representarem uma potência para o fomento de políticas públicas para a educação do campo, estas ainda não se

concretizam na prática, observa-se que em alguns momentos elas se materializam como uma política de governo.

Essas legislações têm, de forma geral, buscado consolidar a identidade da escola do campo, aprimorar a qualidade para sua oferta, e promover a formação de professores (as) condizente com o projeto educativo por uma educação do campo, entre outros aspectos essenciais para assegurar a garantia do direito a educação. Compreendemos assim que as escolas situadas no campo se configuram como espaços educativos de resistência.

Ademais, a pesquisa de campo revelou diversos aspectos em torno do trabalho docente em território ribeirinho, destacando a necessidade de formação específica para o trabalho nessas localidades. Embora a política nacional de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (2010) estabeleçam como princípios a formação de professores (as), as particularidades dessas escolas do campo, considerando as condições concretas de produção e reprodução social da vida no campo, as ofertas formativas promovidas pela Secretaria municipal de Educação de Belém (SEMEC) não se alinham integralmente a esses princípios. Observa-se na prática, a predominância de um modelo educacional urbanizado e centrado nas diretrizes da base nacional comum curricular (BNCC), o que contrasta com as orientações das legislações específicas para a educação do campo.

Apesar disso, a materialização das escolas do campo vem se constituindo no próprio cotidiano. Consideramos que a existência dos professores (as) nesses lugares, configura-se como expressão de resistência, manifestada nas práticas pedagógicas, nos momentos de encontros com a comunidade, na busca de conhecimento seja de maneira individual ou em pequenos grupos de docentes/autoformação. Essa resistência é especialmente evidenciada quando os profissionais reconhecem e compreendem a importância de valorizar e problematizar a realidades dos alunos (as). Contudo elas enfatizam que esses valores também devem ser devidamente considerados pelas gestões da Funbosque e da SEMEC.

Mediante a isto, observamos o esforço das professoras na garantia da aprendizagem dos alunos (as), mesmo que ainda não seja dentro dos parâmetros estabelecidos nas legislações para o atendimento educacional nas escolas do campo. Até porque nem tudo depende do esforço individual das docentes, há exigências normativas específicas da secretaria municipal de educação a serem cumpridas além das condições desfavoráveis para o ensino de qualidade.

O nosso estudo apresentou outras problemáticas que demonstram essas condições desfavoráveis ao trabalho docente no campo, como necessidades materiais e de apoio pedagógico, além das precárias formas de relações de trabalho com vínculos empregatício

predominantemente constituído por servidores temporários. Também se evidenciou intensificação do trabalho docente através do alargamento da jornada de trabalho extraclasse que tem impacto a saúde dos (das) educadoras.

A Funbosque desde sua criação é atravessada pela conjuntura sócio-histórico da sociedade capitalista. Em tempos em que a formação humana, vista de uma maneira crítica, tem sido cada vez mais substituída por critérios meritocráticos. Os objetivos do projeto inicial encontram-se fragilizado e em alguns casos descaracterizado. Seu surgimento em plena ascensão das políticas neoliberais intensificadas no Brasil na década de 1990 colocou a instituição sobre ataques constantes já que se trata de um projeto que vai de encontro à políticas e as pedagogias hegemônicas.

Sua extinção formalizada no âmbito da reforma administrativa municipal de 2025 tem sido observada como um impacto significativo às políticas diferenciadas para as populações ribeirinhas e a práticas voltadas para a educação ambiental. A extinção da Fundação reafirma que as reformas administrativas de viés neoliberal priorizam a racionalização das despesas públicas e fragilizam políticas públicas que respondem às especificidades populações amazônicas que vivem no campo, nas águas e nas florestas ao mesmo tempo em que intensifica a desvalorização do trabalho docente.

Muitas dessas dificuldades encontradas na materialidade do trabalho resultam do descaso das autoridades públicas, enquanto outras advêm da dinâmica natural dos territórios. Além disso, fatores como as marés altas, por exemplo, influenciam o tempo do trabalho e a dinâmica do dia a dia ribeirinho, e por isso, torna-se imprescindível à implementação de um projeto educacional que considere estas particularidades, no que tange a organização do trabalho pedagógico, considerando o tempo e espaços escolares.

O trabalho dos professores (as) no território ribeirinho ainda se dá de forma precarizada e intensificada, visto que os docentes muitas vezes assumem outras funções na escola. As relações de trabalho e falta de apoio pedagógico foram apontadas pelas professoras como processos que tem dificultado o trabalho nesse território, em virtude da falta de diálogo e de decisões mais democráticas junto às coordenações e gestão da escola.

Deste modo, é de suma importância à presença dos movimentos sociais e das populações do campo nos debates, na elaboração e execução de programas educacionais, vinculados a um projeto de desenvolvimento defendido pelos diretamente envolvidos. O que desafia a escola do campo a questionar os modelos tradicionais impostos, os métodos, a concepção de escola e de educação, suas temporalidades, e formação, assim como seus processos de gestão.

O caráter da proposta ensejada pelos movimentos por uma educação do campo deixa claro que, para a efetivação de um modelo educacional que respeite a pluridiversidade das escolas brasileiras do campo, isto não será feito por transferência de modelos educacionais instituídos de forma homogênea advindos do espaço urbano.

Reconhecemos que o trabalho docente no território ribeirinho da Amazônia Paraense enfrenta muitos dilemas em virtude dos movimentos das contradições da realidade, ao mesmo tempo em que notamos a complexidade e importância que envolve este trabalho no território amazônico. É necessária uma atuação que transcenda os aspectos valorativos da práxis pedagógica, com consciência política, coerência e ética.

Ademais, os movimentos que emergem das contradições da realidade também nos mostram que existem análises e referências que nos indicam outros modos de vida, práticas educativas e formas de formação humana que têm resistido e desafiado a insensatez desse caminho tenebroso do capitalismo.

Assim, torna-se inadiável o reconhecimento do protagonismo dos povos das florestas, da terra e das águas nos debates políticos sobre o destino da região, fortalecendo os movimentos para a construção de uma sociedade que não se produza pela lógica do consumo, da exploração desenfreada ou do lucro, tal como são geridas pelo sistema em que vivemos.

Acreditamos que a atuação dos (das) docentes na Funbosque deve fundamentar-se em uma proposta pedagógica alinhada à Educação do campo e à educação ambiental, considerando sua trajetória histórica, sua proposta pedagógica e os territórios sob sua responsabilidade educativa. Atualmente, esse trabalho encontra-se em uma encruzilhada: fortalecer sua proposta pedagógica baseada em projetos com o foco na educação ambiental e na articulação e desenvolvimento comunitário ou aderir integralmente aos parâmetros e diretrizes de educação estabelecida secretária municipal de Educação de Belém? Tais indagações ainda não respondidas abrem caminhos para mais pesquisas, inclusive quais serão os desdobramentos da extinção da Funbosque para o trabalho docente e a oferta educacional nas ilhas de Belém.

Finalmente, reafirmamos o convite do poeta José Maria, o compromisso de continuar nos lançando nessas marés, para caminhar juntos (as) - Você e eu. Pela busca e fortalecimento constante da identidade da educação do campo, das águas e das florestas, como um processo que (r) existe na dinâmica dos coletivos, nos laços profundos com a natureza viva, com a cultura, com as histórias desses povos, na pluralidade de saberes, nos modos de vida que seguem desafiando o campo educacional tradicional. ***“Vamos que vamos “perseguindo” a identidade da educação do Campo, das Águas e das Florestas”.***

REFERÊNCIAS

AMAZÔNIA legal em dados. Disponível em: <https://amazonialegalemdados.info>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2.ed. São Paulo: editora Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovani. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol.25, n.87, p. 335-351, maio/ago.2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ATLAS BRASIL. **Ranking dos estados do Brasil 2010**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>. Acesso em: 02/10/2024.

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco; OLIVEIRA, Leonel Gois Lima; GONZALEZ, Rafael Kuramoto; ABDALLA, Márcio Moutinho. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, IV, 2013, Brasília. Anais Brasília: ANPAD, p. 1-16, 2013.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set. /dez. 2005.

BELÉM. Decreto nº. 28838, de 13 de junho de 1996. Estatuto do Centro de Referência em Educação Ambiental Professor Eidorfe Moreira. **Diário Oficial do Município de Belém**, Belém, PA, 13 jun. 1996a.

BELÉM. Decreto nº. 29407, de 21 de novembro de 1996. Regimento Interno do Centro de Referência em Educação Ambiental Professor Eidorfe Moreira. **Diário Oficial do Município de Belém**, Belém, PA, 21 nov. 1996b.

BELÉM. **Relatório do inventário da flora da ilha de Jutuba**. Secretaria Municipal de Educação; Fundação Escola Bosque (mimeo). Belém: 2000.

BELÉM. Projeto Político Pedagógico Funbosque. Dispõe sobre a organização, metas e diretrizes da Fundação Escola Bosque. 2016.

BELÉM. Reforma Administrativa nº. 10.143, de 10 de fevereiro de 2025. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo Municipal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Belém**, Belém, PA, 10 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº. 1.806, de 06 de janeiro de 1953. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, cria a Superintendência da sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jan. 1953 (Revogada).

BRASIL. Lei nº 5.173, de 27 de outubro de 1966. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia; extingue a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), cria a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out. 1966.

BRASIL. Parecer de nº. 36/2001. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 13 mar. 2002. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 nov. 2010.

BRASIL. Resolução nº. 02, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, Brasília, DF, 1 jul. 2015 (Revogada).

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017a.

BRASIL. Lei nº. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2017b.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Renda média per capita no Brasil cresce 11,5% e atinge maior valor em 12 anos**. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/04/renda-media-per-capita-no-brasil-cresce-11-5-e-atinge-maior-valor-em-12-anos>. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. Resolução nº. 4, de 29 de maio de 2024. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 03 jun. 2024. Edição: 104, Seção: 1, p. 26

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola da Terra**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>. Acesso em:

BRESSER-PEREIRA, L. C. Capitalismo financeiro-rentista. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 92, p. 17-29, 04 jan. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa. **Trabalho necessário**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 42, p. 1-26, jul. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Trabalho necessário**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 2, p. 1-16, dez. 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, 9 mar. 2020. (Texto preparado para aula inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo).

CARNEIRO, Taymã. Câmara de Belém vota reforma que pode extinguir Fundação Escola Bosque, de educação ambiental; entenda o que está em jogo. **Portal G1 Pará**, Belém, 28 jan. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/01/28/camara-de-belem-vota-reforma-que-pode-extinguir-fundacao-escola-bosque-projeto-de-educacao-ambiental-entenda-o-que-esta-em-jogo.ghhtml>. Acesso em: 28 jan. 2025.

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **Práticas pedagógicas de professores do multisseriado no tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia**: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha. 237f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2020.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Relatório dos conflitos no campo 2023**. Goiânia, GO: CPT, 2023. Disponível em <https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico>. Acesso em: 16 jul. 2024.

COSTA, Marco Aurélio; MARGUTI, Bárbara Oliveira. **Atlas de vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília, DF: IPEA, 2015. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=26118&Itemid=1 Acesso em: 02/10/2024.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. **Trabalho e formação docente em Educação Física na educação de jovens e adultos na rede municipal de Belém/Pa**. 233f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2017.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; ROSA, Ana Claudia Ferreira. As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de

professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil. **Revista Cocar**, Belém, n. 29, out. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9236>. Acesso em: 30 out. 2024.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CRUZ, Valter do Carmo. O rio como espaço de referência identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In: TRINDADE JUNIOR, Saint-Clair Cordeiro da; DOWBOR, Ladislau. **Rentismo, um outro modo de produção**. Portal Outras Palavras. 2024. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/rentismo-o-novo-modo-de-producao/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

DOWBOR, Ladislau. **Rentismo, um outro modo de produção**. Portal Outras Palavras. 2024. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/rentismo-o-novo-modo-de-producao/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

DUARTE, A.M.C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

EM PROTESTO por falta de energia elétrica, ribeirinhos bloqueiam navegação em rio no Pará. **Portal G1 Pará**, Belém, PA, 26 jul. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2024/07/26/por-falta-de-energia-eletrica-ribeirinhos-bloqueiam-navegacao-em-rio-no-para.ghtml>. Acesso em: 27/07/2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87-133.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta-Manifesto 20 anos da educação do campo e do Pronera**. Brasília, DF, 12 a 15 de junho de 2018 (Seminário Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2018.

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

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREITAS, Luiz C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 9.ed. São Paulo: Corte, 2010.

FUNBOSQUE FICA (@funbosquefica). **Carta aberta em defesa do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosue Professor Eidorfe Moreira** (FUNBOSQUE). Instagram, 29 dez. 2024.

GAMA, Maria Elisa Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **O trabalho docente**: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. 2012. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2393_int.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; FREITAS, Maria Natalina Mendes. Escola pública do campo no contexto das políticas educacionais: desafios às práticas formativas do Programa Escola da Terra no Brasil e na Amazônia Paraense. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 299-314, jan/mar, 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej *et al.* Política de educação do campo em um cenário de desmonte das conquistas dos movimentos sociais. **Em aberto**, Salvador, v. 35, n.113, p. 188-205, jan/abr, 2022.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. Movimentos sociais do campo e resistência pela garantia do direito a educação na Amazônia Paraense. *In*: LIMA, Iranete; SILVA, Janssen Felipe da; SARTORRE, Anna Rita (orgs.). **Educação do campo e suas interfaces problematizando realidades e tecendo saberes**. Recife: Editora UFPE, 2023.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Livia Maria Fraga (orgs.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Novas configurações do trabalho docente. *In*: CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Trabalho docente**: desafios no cotidiano da educação básica. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 253-269.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação básica 2017** (Censo escolar). Brasília: Inep/MEC, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico Belém 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/panorama>. Acesso em: 24/08/2024.

INSTITUTO DO HOMEM E MEIO AMBIENTE DA AMAZÔNIA (Imazon). Disponível em: <https://imazon.org.br/>. Acesso em: 24/08/2024.

IOP, Elizandra. Trabalho docente: uma leitura de condições nos modelos produtivos Fordista/Taylorista e Toyotista. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 3., 2011, Joaçaba. **Anais [...]**. Joaçaba, SC, v.1, n.1, 20 a 30 nov. 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Fernando de; HOBOLD, Márcia de Souza. Condições de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: Situações de intensificação do trabalho docente. **Revista Cocar**, Belém, v.7, n.13, p.33–42, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/239>. Acesso em: 23 out. 2024.

LIRA, Karina da Costa. **Educação infantil**: uma ação compartilhada entre família e escola em uma comunidade ribeirinha da Amazônia. 2013. 87f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2013.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade docente na educação do campo**. 2013. 257f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de; BRITO, Augusta Raposo de Barros. Práticas tradicionais ribeirinhas e educação matemática: travessias para além da sala de aula. *In: BORRALHO, António Borralho et al. ProfMat2015: Matemática, currículo e desenvolvimento curricular. ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA*, 31., 2015. **Anais [...]**. Évora, PT, jul. 2015.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.

MACEDO, Fabiane de Oliveira. **Bem-estar/mal-estar docente dos professores das escolas das águas no pantanal**. 2020. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campos Grande, MS, abr. 2020.

MALHEIRO, Bruno Cezar; MICHELOTTI, Fernando; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Mais além da conjuntura: por outros horizontes de sentido. *In: Cadernos de Conflitos no Campo CPT*, Goiânia, GO, 2018.

MALHEIRO, Bruno Cezar; MICHELOTTI, Fernando; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Horizontes amazônicos**: para repensar o Brasil e o mundo. 1.ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** - o que é? Por quê? E como fazer. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Francisca Adma de Oliveira. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá** – A pedagogia das águas. 2015. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015.

MASSON, Gisele; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Formação e trabalho Docente: tensões e perspectiva na educação brasileira. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, PR, vol. 18, n. 47, p. 15-33, 2023 (Dossiê AnpedSul 2023).

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 25, n.1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELO, Arianne Sabádo de. Enquanto uma canoa desce o rio... Relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém do Pará. 2020. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2020.

MENDES, Débora Mate; WANDERLEY, Kamila Karine dos Santos; SOUZA, Karla Fornari de. Práticas comunitárias e currículo: educação do campo, das águas e florestas na Região Norte e Nordeste. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 279-301, jan./mar. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (orgs.). **Educação no campo**. Brasília, DF: Inep/Mec, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016. 244p.

PENALVA, Gilson; PENALVA, Lorena de Carvalho. Amazônia, amazonidade e transversalidade: em busca da construção de um conceito. **Organon**, Porto Alegre, v. 35, n. 70, p. 1-13, 2020.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado Pará, Belém, 2016.

PICCININI, Cláudia Lino; TONÁCIO, Glória de Melo. Valorização dos professores no plano nacional de educação (2014-2024): muito a ser feito pela valorização dos(as) profissionais de educação. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. São Paulo: Junqueira e Marin Editora, 2017. p. 59-83.

PLATAFORMA CORAIS. Disponível em: <https://www.corais.org/funbosque/dashboard>. Acesso em: 12/06/2023.

PNUD BRASIL. **Desenvolvimento humano e IDH**. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/idh>. Acesso em: 20/06/2024.

PORTAL AMAZÔNIA. **Mapa da América do Sul/Amazônia internacional/(Pan-Amazônia)**. Disponível em: <https://portalamazonia.com>. Acesso em: 14/06/2024

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. **GEOgraphia**, Niteroi, RJ, ano VIII, n.16, p. 41-55, 2006.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

PREFEITURA DE BELÉM. **Casa Escola da Pesca**. Disponível em: <https://funbosque.belem.pa.gov.br/projetos/casa-escola-da-pesca>. Acesso em: 07 mar. 2025.

SANTOS, Jenijunio dos. **Populações ribeirinhas e educação do campo**: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012. 2014. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, Jenijunio dos. **Licenciatura em educação do campo e território ribeirinho**: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia. 238f. (Tese em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Doutor em Educação, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. 1. ed. São Paulo: Junqueira e Marin Editora, 2017. p. 17-58.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente [Verbetes]. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=39>. Acesso em: 02 jun. 2023.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 1-12, set-dez. 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, BA, v.17, n. 46, p. 89-104, jul-set. 2021.

SILVA, M. L. A Escola Bosque e suas estruturas educadoras: uma casa de Educação Ambiental. In: TRAJBER, Rachel; MELLO, Soraia (Org.). **Vamos cuidar do Brasil com as escolas. Conceitos e práticas de Educação Ambiental na escola**. Ministério da Educação – Departamento de Educação Ambiental. Brasília: UNESCO, 2007.p. 115-122.

SOUZA, A. S. D. de; MENDES, G.C. O trabalho docente do educador do campo e a pedagogia da alternância: Elementos para a reflexão e discussão. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologias e práticas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 25-70.

SOUZA, Nazaré Serrat Diniz de. **Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com educação profissional**: análise da experiência da Casa Escola da Pesca. 2015. 283 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SOUZA, Dayana Viviany Silva de. **Formação de educadoras ribeirinhas no curso pedagogia das águas**: análise das experiências de vida e suas contribuições nas práticas educativas na Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em

Abaetetuba-Pará. 2022. 210f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2022.

TAVARES, Maria Gorete da Costa (orgs). **Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências**. Belém, PA: EdUFPA, 2008. p. 49-70.

THERBORN, Goran. A crise e o futuro do capitalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 39-50.

TORRES, Andrea Lima. **A constituição docente e sua relação como o universo temático de educandos de uma comunidade ribeirinha de Manaus**. 2021. 132f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER –
GEPEF

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

PESQUISA EXPLORATÓRIA SOBRE A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO TERRITÓRIO RIBEIRINHO DA FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA NO CONTEXTO AMAZÔNIA PARAENSE

PERFIL DO DOCENTE DA FUNBSOQUE: ASPECTOS RELACIONADOS ÀS DIMENSÕES SOCIOECONÔMICA E PEDAGÓGICA

- **Dados de Identificação**

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: () Masculino () Feminino () Outros – Qual? _____
4. Vínculo: () Concurso () Contrato/PSS () DAS
5. Em relação a etnia:
() Pardos () Brancos () Negros () Amarelo () Índios
6. Nível de Formação
() Médio
() Graduação – Instituição () pública () privada - Qual? _____
() Especialização – Área _____ Ano: _____

() Mestrado – Área _____ Ano: _____
() Doutorado – Área _____ Ano: _____

- **Situação Familiar**

7. Estado civil
() Solteiro (a) () Casado (a) () Separado (a) / Divorciado
(a)
() Outro _____
8. Tem filhos
() Não () Um filho/a () Dois filhos/as () Três ou mais filhos/as
9. Moradia
() Própria/casa
() Própria/apartamento
() Alugada
() Mora com pais ou outros familiares.
() Outro _____

- **Dados do trabalho**

10. Série/ciclo que leciona na FUNBOSQUE.

Atua em turmas multiseriadas? Em quais séries?

11. Tempo de trabalho como professor/a da FUNBOSQUE (em anos):

12. Você trabalha em outras escolas?
() 01 escola () 02 escolas () 03 escolas () 04 ou mais escolas
13. Há quanto tempo trabalha nessa Unidade Educacional? _____
14. Quantos/as alunos/as, há em média, em sua/as turma/as nesta Unidade Educacional?
_____ alunos/as por turma
15. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para se locomover até a/s unidade/s educacional/is em que trabalha?
() Veículo Próprio () A pé () Bicicleta () Moto () Ônibus () Barco/canoa
() Uber () Táxi () Outro. Qual? _____
16. Você é filiado ao sindicato
() Não
() Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões
() Sim, e participo esporadicamente de todas as ações e tomadas de decisões
() Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões
() Outros _____

AValiação GERAL DAS CONdições DE TRABALHO (Marque com x sua resposta)

1.FORMAÇÃO CONTINUADA

Marque “S” para sim, “p” para parcialmente, ou “N” para não, nas questões referentes: **Condições que realizou a sua formação continuada** (especialização, mestrado ou doutorado).

Tem/teve apoio da instituição que atua	S	P	N
Conseguiu licença para estudo			
O salário foi reduzido por conta da licença			
Tem tempo suficiente para os estudos			
A secretaria de educação oferece cursos para aperfeiçoar a formação			

2. CARREIRA (Direitos na carreira para efetivo/contratado/prestador de serviço)

	S	P	N
O salário corresponde ao determinado pela lei do piso			
Cumpe o que determina a lei do piso em relação à destinação máxima de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os alunos e 1/3 para hora atividades			
(a) Sr. (a) está satisfeito (a) com as medidas que possibilitam o avanço na carreira?			

Qual a sua média salarial bruta em salários mínimos?

De 1 a dois salários mínimos ()	2 a 3 salários mínimos ()	Mais de 3 salários mínimos ()
Qual a sua posição na renda familiar?		
Único ()	Complementar ()	Principal ()

Há plano de cargo, carreira e remuneração (PCCR) em sua escola?			
Sim ()		Não ()	
Satisfação com a carreira	S	P	N
O(a) Sr.(a) se sente realizado(a) profissionalmente			
Tem desejos constantes de desistir da profissão			
Desistiria da profissão quando oportuno			
Sente-se responsabilizado(a) pelo sucesso ou fracasso dos alunos			
Considera sua carreira atrativa			
Sente-se culpabilizado (a) pelos resultados na educação			

3. REMUNERAÇÃO

A LEI DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL	S	P	N
De acordo com o seu vínculo empregatício, a lei do Piso Salarial Nacional Profissional, conhecida como a lei do piso é cumprida?			
A lei atendeu suas expectativas para a valorização			
Houve resistência do setor político para adequar à lei/não querer cumprir			
Cumprir o que determina a lei em relação à destinação máxima de 2/3 da carga horária para atividades de interação com os alunos			
A formação e titulação acadêmica são consideradas para o aumento salarial			
O desempenho profissional é um critério para bonificações			
Seu salário atende suas necessidades existenciais (alimentação, moradia, transporte, lazer, entretenimento, dentre outras)			
Considera o salário um atrativo na profissão			

4. CONDIÇÕES DE TRABALHO

INFRAESTRUTURA DA ESCOLA /SALA DE AULA	S	P	N
Possui saneamento básico			
A escola possui acessibilidade			
Possui Banheiro			
Possui biblioteca			
Possui laboratório de informática			
Possui refeitório			
Possui água potável			
Possui ventilador ou ar condicionado na sala de aula :			

Possui energia elétrica			
Possui sala para professores			
Possui sala para a direção			
Possui quadra poliesportiva			
Possui local de descanso para os alunos			
Quando chove tem goteiras nas salas			
Tem barulhos que interferem no bom andamento das aulas			
Possui carteiras adequadas para os alunos			
Possui cadeiras e mesas adequadas/boas condições para os professores			
Possui boa iluminação			
Sua sala de aula é arejada			
Considera a instituição que atua em boas condições na estrutura			

EQUIPAMENTOS DE TRABALHO E SUPORTE PEDAGÓGICO	S	P	N
Possui livro didático			
Possui acesso à internet			
Possui materiais necessários para realização das aulas			
Possui quadro branco			
Os alunos têm acesso a computadores			
A instituição conta com acompanhamento de psicólogo			
A instituição conta com assistente social			

JORNADA DE TRABALHO	S	P	N
Possui alunos com deficiência			
Conta com apoio em sala para alunos com deficiência			
Os horários de Atividades Complementares (AC) são suficientes para os planejamentos de aulas, correções e avaliações de atividades			
Os horários de AC são garantidos semanalmente			
Utiliza o tempo em casa para realizar tarefas da docência			
O tempo dedicado ao trabalho interfere na vida pessoal (momentos com a família, amigos, de lazer, hobby)			

RELAÇÕES DE TRABALHO	S	P	N
Possui boa relação com os colegas de trabalho			
Há trabalho coletivo na escola			

Possui boa relação com os alunos			
Possui boa relação com os pais de alunos			
Há momentos de troca e experiências entre os docentes			
Possui boa relação com a coordenação/direção			
Já sofreu agressão física e/ou verbal no ambiente de trabalho por alunos			
Já sofreu agressão física e/ou verbal no ambiente de trabalho por colegas de trabalho			
Há sentimento de pressão em seu trabalho			
Sente-se seguro no ambiente de trabalho			

SAÚDE DO TRABALHADOR (A)	S	P	N
Tem problema de saúde que interfere na atuação docente Se _____ sim, qual? _____			
Já solicitou licença/afastamento do trabalho por problemas de saúde			
O Estado e/ou município em que atua possui políticas públicas específicas para cuidar da saúde dos docentes			

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO	S	P	N
O(a) Sr.(a) acredita que ocorre uma valorização docente			
As políticas públicas voltadas para a valorização docente são cumpridas no ente federado em que você atua?			
O (a) Sr.(a) se sente valorizado(a) enquanto profissional da educação?			

Agradecemos sua colaboração!



APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER –
GEPEF

ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA PARA SER APLICADA COM OS DOCENTES DA FUNDAÇÃO
ESCOLA BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA

Prezado (a) professor (a), você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que trata da configuração do trabalho docente no Centro de Referência em Educação Ambiental professor Eidorfe Moreira. Organizamos o diálogo a partir de alguns eixos, fique muito à vontade para falar sobre cada questão. Se necessário durante sua fala vou pedir para apresentar mais elementos sobre alguma questão.

Objetivo Geral: Analisar a configuração do trabalho docente no território ribeirinho da Fundação Escola Bosque no contexto da Amazônia Paraense.

Objetivos específicos:

- Caracterizar os desafios do trabalho docente no Brasil e na Amazônia Paraense, mediante ao avanço das ideias neoliberais;
- Analisar os projetos e ações desenvolvidas pela Fundação Escola Bosque no que concerne a garantia de uma educação socialmente referenciada no território ribeirinho da Amazônia Paraense;
- Analisar as condições de trabalho e os processos de r (existência) dos (das) docentes da Fundação escola Bosque que atuam no território ribeirinho da Amazônia Paraense

TRABALHO DOCENTE

- 1) O trabalho desenvolvido nas escolas ribeirinhas da Fundação escola Bosque.
- 2) O seu trabalho e a relação escola-comunidade no território que atua.
- 3) A inclusão e o trabalho com as crianças no contexto ribeirinho.
- 4) O trabalho da Fundação Escola Bosque e o enfrentamento dos conflitos e problemas envolvendo o território ribeirinho.
- 5) Projeto e ações com a comunidade local

FORMAÇÃO DOCENTE

- 1) Formação continuada para atuar no contexto ribeirinho em sua escola.
- 2) Avaliação da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino de Belém
- 3) Como tem se construído para dar conta do trabalho com as crianças ribeirinhas.
- 4) Meios formativos para atuação profissional no contexto ribeirinho?

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

- 1) Dificuldades no trabalho e as possibilidades de superação das mesmas.
- 2) Suporte técnico/orientação pedagógico no trabalho (Trabalho coletivo)
- 3) Disponibilização de material p/ as aulas/ Avaliação da Infraestrutura
- 4) Valorização pelo trabalho desenvolvido (reconhecimento do poder público, escola, da comunidade, valorização salarial, etc)
- 5) Satisfação com a carreira
- 6) Jornada de trabalho (avaliação das condições de trabalho, tempo de planejamento)
- 7) Percepção das escolas ribeirinhas de Belém/PA
- 8) Permanência no território ribeirinho