



A realidade da escola ribeirinha no Marajó: análise das condições de deslocamento dos educandos e dos impactos na prática pedagógica docente

The Reality of Riverside Schools in Marajó: Analysis of students transportation conditions and their impacts on teaching practice

La realidad de la escuela ribereña en el Marajó: Análisis de las condiciones de desplazamiento de los educandos y sus impactos en la práctica pedagógica docente

Fábio Rogério Gomes Fortunato¹



<https://orcid.org/0000-0002-7188-1410>

Tânia Regina Lobato dos Santos²



<https://orcid.org/0009-0006-7188-4386>

Resumo: O artigo trata sobre a realidade educativa de uma escola ribeirinha localizada na mesorregião do Marajó-PA. O estudo objetivou analisar como a aplicabilidade de políticas públicas de transporte escolar de estudantes, alimentação escolar e recursos didáticos apropriados influencia a aprendizagem dos educandos e a prática pedagógica das professoras ribeirinhas no município de Melgaço no Marajó-PA. Trabalhou-se metodologicamente a pesquisa qualitativa sob a perspectiva da análise de discurso, tomando como referência os autores Paludo (2006); Almeida (2011); Coelho, Santos e Silva (2015); Costa (2021); Arroyo (2004; 2011); Corrêa (2005); Freire (1996) e Lüdke e André (2013), apropriados para a etapa de entrevistas realizadas à luz dos procedimentos éticos de pesquisa com duas professoras de uma escola ribeirinha atuantes nos anos iniciais na região de Melgaço, no Marajó-PA. Utilizando como ferramenta de coleta de dados o recurso da gravação nas entrevistas, o estudo revelou que a falta de políticas públicas efetivas afeta diretamente a qualidade do ensino na escola ribeirinha, uma vez que a ausência de atenção dos órgãos mantenedores responsáveis pela segurança dos transportes fluviais, que conduzem os educandos no ir e vir da escola a suas casas, assim como a carência de recursos didáticos essenciais à prática docente, além dos problemas no fornecimento da alimentação escolar adequada, provocam a desmotivação dos educandos e, consequentemente, dos educadores.

Palavras-chave: Escola ribeirinha. Financiamento. Prática pedagógica. Desafios.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA. E-mail: rogergofort@gmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA. E-mail: tania02lobato@gmail.com

Abstract: This article addresses the educational reality of a riverside school located in the Marajó mesoregion, Pará, Brazil. The study aimed to analyze how the implementation of public policies regarding student transportation, school meals, and appropriate teaching resources influences student learning and the pedagogical practices of riverside teachers in the municipality of Melgaço, Marajó-PA. Methodologically, the research employed a qualitative approach through discourse analysis, referencing authors such as Paludo (2006), Almeida (2011), Coelho, Santos, and Silva (2015), Costa (2021), Arroyo (2004; 2011), Corrêa (2005), Freire (1996), and Lüdke and André (2013). Data were collected via recorded interviews conducted ethically with two teachers working in the early grades at the riverside school in Melgaço. The study revealed that the lack of effective public policies directly impacts the quality of education at the riverside school, as the absence of attention from responsible agencies regarding the safety of river transport for students, the shortage of essential teaching materials, and problems with adequate school meal provision lead to demotivation among both students and educators.

Keywords: Riverside school. Funding. Pedagogical practice. Challenges.

Resumen: Este artículo aborda la realidad educativa de una escuela ribereña ubicada en la mesorregión de Marajó, Pará, Brasil. El estudio tuvo como objetivo analizar cómo la aplicabilidad de las políticas públicas de transporte escolar, alimentación escolar y recursos didácticos apropiados influye en el aprendizaje de los estudiantes y en la práctica pedagógica de las profesoras ribereñas en el municipio de Melgaço, Marajó-PA. Metodológicamente, la investigación utilizó un enfoque cualitativo desde la perspectiva del análisis del discurso, tomando como referencia a autores como Paludo (2006), Almeida (2011), Coelho, Santos y Silva (2015), Costa (2021), Arroyo (2004; 2011), Corrêa (2005), Freire (1996) y Lüdke y André (2013). Los datos fueron recolectados mediante entrevistas grabadas, realizadas bajo procedimientos éticos con dos profesoras que trabajan en los primeros años de la escuela ribereña en la región de Melgaço. El estudio reveló que la falta de políticas públicas efectivas afecta directamente la calidad de la enseñanza en la escuela ribereña, ya que la ausencia de atención por parte de los organismos responsables de la seguridad del transporte fluvial, la carencia de recursos didácticos esenciales y los problemas en el suministro de una alimentación escolar adecuada provocan la desmotivación tanto de los estudiantes como de los educadores.

Palabras clave: Escuela ribereña. Financiamiento. Práctica pedagógica. Desafíos.

Introdução

O referido artigo trata sobre a realidade educativa de uma escola ribeirinha localizada na mesorregião do Marajó, no município de Melgaço, no Estado do Pará.

A cidade de Melgaço se encontra a aproximadamente 450 quilômetros da cidade de Belém, capital do Estado, possuindo uma população, segundo a última atualização de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE) de 27.881 habitantes. Com um índice de escolarização entre crianças de 6 a 14 anos de idade de 85,4% em comparação a outros municípios, ocupando o 137º lugar dos 144 analisados no estado. Isso significa um distanciamento significativo em nível de qualidade na educação pública, além de possuir o menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,418, segundo aponta o mesmo instituto (IBGE, 2022).

O contexto socioeconômico e geográfico da região ribeirinha do Marajó é um ambiente de complexidade regional que sofre as influências das marés e de outras condições que ditam a rotina e o modo de vida dos ribeirinhos. Nesse sentido, discutir a educação do campo na região amazônica é

desafiador em razão da diversidade cultural e sociocultural existente, pois as políticas públicas não conseguem abordar adequadamente os desafios enfrentados pelas populações ribeirinhas (Hage, 2005).

Existem, na região de Melgaço, muitas comunidades que se adentram entre rios e igarapés que cruzam ilhas e ilhotas, como as comunidades Campinas, Soiaí, Carutá, Limão, Furo Seco, Constantino e Cacoal. Por serem consideradas áreas rurais na cidade de Melgaço, essas comunidades abrigam escolas, centros de saúde, postos de segurança policial e outros serviços sociais que buscam atender a essas comunidades que, pelo espaço geográfico, encontram-se distantes da cidade. Contudo, mesmo enfrentando esses desafios, muitos ribeirinhos não deixam de comercializar seus produtos oriundos da agricultura familiar, da pesca artesanal, e abastecem a área portuária da cidade e circunvizinhanças.

As comunidades são caracterizadas por suas casas suspensas, conhecidas por “palafitas”,³ construídas às margens dos rios, sempre próximas a igrejas, centros comunitários e escolas, cercadas de açaizeiros e outras árvores típicas das regiões de mangue e de várzeas (matas ciliares). Todas as construções possuem uma estrutura de madeira que interliga a residência a outras por meio de pontes, trapiches, onde se amarram pequenas embarcações de tração a remo ou motor a óleo diesel.

O transporte fluvial é o único meio de condução da população ribeirinha, sendo utilizado tanto para a locomoção dos ribeirinhos entre as comunidades quanto para o transporte de mercadorias, como também do pescado e do açaí, servindo, ainda, para garantir serviços à comunidade no acesso das crianças à escola (Carmo, 2010).

Carmo (2010) descreve ainda que as populações rurais da região utilizam embarcações privadas para se deslocarem para a cidade, e algumas viagens chegam a durar 30 horas. As viagens mais rápidas são feitas por voadeiras, mas o alto custo torna esse meio de transporte inacessível para a maioria da população, sendo as canoas o meio de transporte predominante.

Vale ressaltar que a cultura do manejo artesanal do açaí é predominante na região, e escoá-lo para ser comercializado na capital requer o uso de embarcações próprias, ao que muitos dos ribeirinhos não têm acesso e acabam articulando suas produções com outros barqueiros que servem de atravessadores pelas regiões vizinhas e à própria capital Belém (Carmo, 2010).

Essa característica evidencia que os ribeirinhos enfrentam desafios constantes para sobreviverem em suas comunidades. A parceria entre eles tem se mostrado uma solução viável para muitos, mas há limitações que ultrapassam suas possibilidades como sujeitos que vivem da terra. Questões fundamentais, como saneamento básico, moradia, saúde e educação, dependem de políticas

³ Segundo o dicionário *on-line* de Português, palafitas são sustentações de madeira que elevam casas de construção lacustres às margens de rios por ribeirinhos, muito predominante na região Norte e Nordeste do Brasil. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/palafita/>

públicas governamentais que frequentemente falham em atender essa população de forma abrangente. Como resultado, muitos ribeirinhos recorrem à pesca e ao extrativismo agrícola para subsistência, enquanto outros vendem sua força de trabalho para proprietários de terras de regiões vizinhas, especialmente durante períodos de colheita de produtos como açaí, castanha-do-Pará, babaçu e cacau.

Costa (2021) vem discutindo que os aspectos regionais são motivos que implicam a necessidade de os alunos buscarem na educação a oportunidade de transformar suas realidades. As escolas, por conseguinte, vivem um impasse entre as garantias das aulas e a qualidade com que vêm conduzindo os problemas contextuais e estruturais que atingem as diretrizes educacionais que deveriam exercer sobre elas.

Para Costa (2021, p. 389):

[...] a realidade vivenciada por alunos/as e professores/as das escolas ribeirinhas no Marajó [...], indica grandes desafios que precisam ser enfrentados para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos operacionais estabelecidos em legislação específica, como as DOEBC, que definem parâmetros de qualidade do ensino público vislumbrados pelo Movimento de Educação do Campo.

A partir dessas considerações, buscou-se desenvolver o estudo nessa perspectiva em que se dá a educação nessas configurações apontadas, com as quais se destaca a relevância da pesquisa nesse sentido em que dá visibilidade às problemáticas sociais e educativas que não são consideradas importantes pelos setores governamentais dessas regiões.

Diante do exposto, o estudo objetivou analisar como a aplicabilidade de políticas públicas de transporte escolar de estudantes, alimentação escolar e recursos didáticos apropriados influencia a aprendizagem dos educandos e a prática pedagógica das professoras ribeirinhas no município de Melgaço no Marajó-PA.

A pesquisa em questão emerge a partir das interações com discentes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), do último semestre, pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), desenvolvido no Campus XVIII, no município de Cametá, mesorregião do Marajó.

Muitos dos/as discentes que estavam sendo orientados/as na pesquisa científica de conclusão de curso são originários/as do Marajó e, por serem ribeirinhas/os, narraram suas vivências nas escolas que trabalhavam, logo, surgiu o interesse em investigar as implicações que influenciavam a prática desses/as docentes em suas escolas e, como desdobramento, averiguar tais implicações e como estas atingiam direta e/ou indiretamente a aprendizagem dos alunos.

Como instrumento de coleta de dados, recorremos à entrevista com duas professoras (que concordaram em participar da pesquisa) que faziam parte da turma e que tinham vasta experiência na

educação do campo. Foi possível constatar diversas problemáticas provenientes dos fatores que implicavam a aprendizagem dos educandos.

No que se refere ao campo teórico da pesquisa, priorizamos a literatura que nos permitiu fundamentar o conceito de educação do campo. Diferenciando os sentidos entre esta e a educação rural, chegou-se às bases epistemológicas sobre educação ribeirinha na Amazônia paraense, dando ênfase à relevância de discutir sobre as políticas públicas para a educação ribeirinha na região marajoara, reunindo as proposições de Paludo (2006), Caldart (2012) Simões e Torres (2011), Arroyo (2011) e Corrêa (2005), o que tornou possível sistematizar tematicamente o que as narrativas demonstraram na interpretação dos dados coletados.

Os autores que auxiliaram no processo de análise e discussão dos resultados, em face das contribuições teóricas intercruzadas com as narrativas das professoras, chegaram à conclusão de que os aspectos regionais presentes no contexto ribeirinho de Melgaço são complexos e que as fragilidades das políticas públicas são as principais influenciadoras dos desafios que alunos e professores sofrem nesse contexto escolar. Ademais, o fator territorial insular é um complicador, porém não mais como o fato do descaso com que se vem tratando as questões educativas das escolas nas regiões ribeirinhas, que reforçam as desmotivações entre professores e educandos, pondo em risco a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O referido texto encontra-se organizado da seguinte forma:

A *introdução* descreve o que é a pesquisa, o objeto investigado, a questão científica que surge partir das motivações que levaram a se debruçar sobre a temática.

A *segunda seção* destaca os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa.

A *terceira seção* aborda sobre a importância de diferenciar conceitualmente a educação do campo da educação rural, pois cada modalidade carrega consigo um sentido específico e um propósito educativo.

A *quarta seção* dá ênfase ao contexto regional ribeirinho, uma vez que se faz necessário trazer para o texto as especificidades regionais e como as comunidades e os fatores socioculturais imprimem a identidade local.

A *quinta seção* evidencia os fatores estruturais que implicam direta e indiretamente a escola ribeirinha de Melgaço no que se refere à aprendizagem dos alunos e à prática docente.

Por fim, as *considerações finais* em que apresentam ponderações acerca dos elementos identificados na pesquisa.

Metodologia

A pesquisa recorreu metodologicamente à análise qualitativa, tomando como referência os autores: Paludo (2006), Almeida (2011), Coelho, Santos e Silva (2015), Costa (2021), Arroyo (2004; 2011); Corrêa (2005), Freire (1996) e Lüdke e André (2013), apropriados para a etapa de entrevistas realizadas à luz dos procedimentos éticos de pesquisa, sobre a qual se tomou como documento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As partícipes da pesquisa foram duas professoras. A primeira fora identificada por Professora T e a segunda, Professora G. A Professora T, atuante há cinco anos na região de Melgaço, atende 14 crianças em fase escolar do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais na modalidade multisseriada; a Professora G, atuante há três anos, atende crianças na fase escolar do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, também na modalidade multisseriada.

As entrevistas realizadas com as professoras foram relevantes, uma vez que, para Lüdke e André (2013), as narrativas oriundas das entrevistas possibilitam a aproximação do pesquisador com o pesquisado e a realidade que ele busca estudar. As autoras apresentam duas maneiras de registrar entrevistas: anotações durante a conversa e gravação. Para esta pesquisa, foi utilizada a gravação com as participantes.

A triangulação realizada para as análises dos dados coletados tomou como referência a situação-problema levantada, as literaturas estudadas e seus respectivos estudiosos e o intercruzamento destes com as narrativas das professoras, chegando-se à organização das seções temáticas sobre as quais discutem-se sobre a “Educação do campo versus educação rural: diferenciações relevantes para compreender aspectos educativos envolvidos” e “O contexto regional ribeirinho do Marajó”. Essas discussões por meio das análises das narrativas das professoras entrevistadas são sistematizadas, *a posteriori*, na seção “Fatores estruturais que influenciam a aprendizagem dos alunos e a prática do professor ribeirinho”.

Educação do campo x educação rural: diferenciações relevantes para se compreenderem aspectos educativos envolvidos

Discutir a educação do campo no Brasil implica entender as referências sociais e políticas dessa modalidade, vista como uma ação de direitos adquiridos constitucionalmente pelas massas por meio dos movimentos sociais da população rural e agrária no final do século XX.

Sendo assim, a educação do campo surge como um movimento social e político que busca garantir o direito à educação de qualidade para as populações que vivem e trabalham no meio rural. Inspirada pela pedagogia da libertação de Paulo Freire, visa defender a necessidade de uma educação

legitimamente crítica, dialógica e emancipadora das bases sistemáticas que regem a educação pública nacional, em que, deveras, atende a outras realidades incompatíveis com as realidades dos sujeitos do campo como um todo.

Paludo (2006) define a educação do campo como aquela que:

- a) tem como didática a perspectiva metodológica de ensinar fazendo, de forma que os sujeitos participem de maneira ativa e, na prática, reflita sua realidade por meio das vivências em sala de aula;
- b) em sua essência, construa o povo preparando-o igualmente para o trabalho manual e intelectual;
- c) ensine a realidade local e geral provocando debates e reflexões;
- d) faça com que os cidadãos populares se reconheçam e se compreendam como sujeitos históricos, partícipes das organizações sociais e dos direitos políticos.

É importante pontuar que a educação do campo se diferencia da educação rural no sentido de que esta última tinha como característica a proposta de ensino desenvolvida de acordo com os interesses do Estado e, assim, o currículo, a organização da estrutura educacional, como o calendário de aulas, o tempo e a finalidade educativa visavam adaptar os trabalhadores rurais aos moldes da sociedade consumidora e à modernização agrícola, além de manter as salas de aula em formatos multisseriados; a perspectiva educativa prezava sobremaneira pela assiduidade do aluno, sem levar em consideração os fatores climáticos e regionais (Simões; Torres, 2011).

Ainda podemos apontar que a educação rural se diferencia da educação do campo quando não se buscava, em nível de qualidade, garantir a formação específica dos professores, sendo estes lotados nas escolas sem mesmo conhecerem o contexto da localidade, optando por assumir um modelo descontextualizado de ensino, geralmente o currículo urbanocêntrico, o que demarcava a precariedade e a baixa qualidade da aprendizagem do homem do campo (Simões; Torres, 2011).

Se, por um lado, a educação rural tendia à inserção de um currículo e de um projeto de ensino, cujas propostas educativas coincidiam sobre os interesses da classe dominante, por outro lado, a proposta voltada para a educação do campo tinha como alvo a valorização da diversidade cultural, social, econômica, regional/ambiental do campo, afinal é o *lócus* dos sujeitos que nele vivem e trabalham. Nesse sentido, a modalidade traz consigo algumas exigências epistemológicas e conceituais que impactam o seu desenvolvimento quanto ao processo democrático, e algumas delas equivalem ao reconhecimento dos saberes de homens e mulheres que vivem e trabalham no campo, agregando-se ao projeto de educação formal na perspectiva dos movimentos sociais, os quais reivindicam um modelo de educação próprio das identidades do homem do campo historicamente constituídas em suas localidades, não abrindo mão, nesse sentido, de sua cultura e de seu modo de vida, mas fortalecendo o desenvolvimento sustentável dos recursos da terra como garantia de direitos e de cidadania.

Da mesma forma, Caldart (2012, p. 110) nos esclarece que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Logo, a escola do campo, como instrumento de conquista e, portanto, de direitos, assume a posição de pertencimento entre os camponeses que veem na escola a oportunidade de transformação social uma vez que podem participar das tomadas de decisão da sociedade de forma consciente e política. Nesse sentido, a escola reconhece, segundo afirma a autora, que as comunidades rurais e os sujeitos que a elas pertencem, são essenciais na constituição da própria instituição que busca contribuir para a sociedade como um todo, valorizando suas lutas, sua historicidade, o trabalho culturalmente exercidos pelo conhecimento oriundo do próprio modo de vida.

Somente a partir das lutas e conquistas que envolvem diversos direitos sociais, que a educação do campo no Brasil se consolida diante das ações político-sociais dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e das comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, extrativistas, caiçaras e pescadores. Vale ressaltar que esses atores sociais tiveram participação ativa nas propostas e formulações de políticas públicas voltadas para a educação do campo, cujos programas se materializam em: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1/2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB 2/2008).

No palco de discussões de orientações que tais documentos legais e programas direcionam, constam a formação de professores e a elaboração de currículos contextualizados e interdisciplinares, a infraestrutura pertinente para a efetivação do ensino nos moldes das realidades locais, partindo das orientações a respeito dos aspectos geográficos de cada região, a oferta da Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior. Pressupõe-se ainda como um dos desafios tangentes as próprias infraestruturas dos municípios, são os transportes que fazem a locomoção das crianças para a escola, pois muitas escolas localizadas nas áreas rurais, encontram-se distantes das residências de muitas famílias ribeirinhas.

O contexto regional ribeirinho no Marajó

Ao abordar o contexto regional marajoara, deve-se considerar a diversidade social, econômica, política e cultural presente nas mais de duas mil ilhas e ilhotas da mesorregião marajoara, no Pará.

A população marajoara é composta por diferentes povos e comunidades tradicionais que vivem e trabalham no meio rural em harmonia com a natureza, e entre esses povos e comunidades destacam-se os ribeirinhos, que habitam às margens dos rios, lagos e igarapés da região. Eles são detentores de uma cultura muito específica da região e geralmente procuram repassar seus saberes e culturas para as futuras gerações, seja por meio do manejo e domínio da pesca familiar artesanal, seja no extrativismo natural de vegetais, sementes e frutas e outras práticas culturais na região.

Ser ribeirinho não é apenas estar em contato com a natureza e com diversos ecossistemas. Essa população enfrenta dificuldades estruturais como: falta de saneamento, saúde, transporte e educação, em virtude da ausência de políticas públicas eficazes. A falta de atenção política agrava sua situação de miséria e precariedade (Yazbek, 2016).

Segundo Yazbek (2016, p. 62-63):

De fato, as políticas sociais, com seus programas e proposições ineficazes, insuficientes e sobrecurregados diante de uma imensa maioria de pobres, vêm se confirmando como instrumentos de pouco efetividade no enfretamento da pobreza brasileira.

A ineficácia dos programas assistencialistas apontados pela autora denota alguns fatores preponderantes para que essas comunidades ribeirinhas, muitas das vezes, por se localizarem geograficamente em espaços longínquos dos centros urbanos, fiquem isoladas, fortalecendo o descaso e a inoperância de políticas públicas sociais para a região. Não se trata de uma justificativa, mas de uma constatação a partir do que ponderam Aquino e Suto (2019) ao exemplificarem que uma das políticas de assistência social que vem sofrendo impactos pelo isolamento geográfico nessas regiões é o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), uma vez que, tendo a sede em localidades de ilhas, o acesso tanto dos usuários quanto dos profissionais é um agravante, e essa mesma problemática não se diferencia da realidade de localização de algumas escolas.

Arroyo (2011, p. 15), por sua vez, defende que

[...] precisamos de uma política pública que parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser de se formar como humanos. Fazer do povo do campo e dos seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas

públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com um projeto de país e de campo.

Tomando como referência o que nos desvela o referido autor, entende-se que é necessária uma política pública que leve em conta as diferentes identidades e culturas das pessoas que vivem no campo, seus valores e modos de vida, considerando-se sua relação com o tempo, a terra, o meio ambiente, a organização da família e do trabalho, e seus processos de formação como seres humanos. Isso assegura que as políticas públicas educacionais sejam populares e estejam alinhadas a um projeto de desenvolvimento nacional e regional mais amplo. Pode-se inferir que o setor educacional ribeirinho também se insere nessa discussão, pois as escolas situadas às margens dos rios e em comunidades isoladas sofrem com a falta de implementação de políticas públicas educacionais, o que impacta negativamente a qualidade do ensino.

Höfling (2001) complementa deixando claro que as políticas públicas devem exercer a materialidade de condições a setores específicos da sociedade na perspectiva de um *Estado em ação*, sendo este provedor de ações diretrizes por meio de programas sociais que intervenham como política estatal, e não de governo.

Por esses motivos, é importante destacar que o contexto educacional dessas localidades apresenta desafios significativos para os professores, que frequentemente precisam se deslocar de regiões urbanas utilizando transportes fluviais e, ocasionalmente, terrestres. Em algumas áreas, a distância entre a comunidade e as zonas urbanas é bem grande, o que complica a gestão dessas instituições pelo poder público, mas não os isenta do dever de fornecer assistência a essas comunidades.

Tratar sobre essas questões que envolvem políticas públicas voltadas para as classes menos favorecidas da sociedade sempre foi complexo, afinal, discutir direitos sociais e empoderamento popular nunca esteve tanto na pauta da elite conservadora no Brasil, por isso a constante luta entre as categorias de classe por direitos que envolvem uma democracia ainda não consolidada de forma efetiva e absoluta. Dessarte, apontado por Bhabha (2001, p. 21), “O ‘direito’ de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição [...]”, e as articulações e as lutas dos movimentos sociais, que visam a defesa e a consolidação de uma política de educação do campo real, vão de encontro aos modelos tradicionais, que são, na maioria, impostos pelo estruturalismo educacional urbano existente.

Com base no que se vem apontando, é de suma importância levantar as proposições de Freire (1996, p. 92-93) em que o autor reforça o entendimento da seguinte forma:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que

sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nessa ou naquela situação [...] enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema.

O poder ideológico dominante, conforme bem ilustra Freire (1996), é fazer com que os oprimidos se sintam responsáveis por sua própria situação. Isso leva a um sentimento de culpa em relação ao contexto em que vivem e às classes dominantes. Dessa forma, não haverá transformação em nível de concepção entre os sujeitos que trabalham e vivem da terra, se ainda lhes for reforçada a ideologia de subalternização imposta pelo sistema opressor.

Em outras palavras, a subjugação imposta pela classe dominante é reforçada quando a classe dominada aceita sua condição de subalternização, e isso é um combustível a mais para quem exerce a posição de domínio político, econômico e social da sociedade. Assim, as ações afirmativas direcionadas são apresentadas às populações campesinas como uma iniciativa governamental, por vezes politiqueiras,⁴ o que pode desviar a percepção do direito social estabelecido.

A realidade sociocultural dos ribeirinhos do Marajó apresenta desafios climáticos, geográficos e populacionais. Por isso, são necessárias políticas públicas que atendam às necessidades básicas e estruturais dessas comunidades e melhorem os aspectos educativos das escolas ribeirinhas em diversas especificidades.

A próxima seção visa ressaltar uma das especificidades: os fatores estruturais e seus impactos na dinâmica educacional (ensino e aprendizagem) entre alunos e professores no contexto ribeirinho marajoara.

Fatores estruturais que influenciam a aprendizagem dos alunos e a prática do professor ribeirinho

As questões estruturais voltadas para o contexto educativo de duas escolas ribeirinhas no Marajó são retratadas, com base nas argumentações das professoras entrevistadas, quanto às influências na dinâmica educativa das escolas, os desafios que elas enfrentam no cotidiano escolar ribeirinho, os quais impactam o rendimento escolar das crianças.

A priori, faz-se necessário evidenciar o contexto regional em que as professoras estão inseridas, as quais são também ribeirinhas, e discutir a educação nesse contexto com base nos autores Almeida (2011), Coelho, Santos e Silva (2015), Costa (2021) Arroyo (2004), Corrêa (2005) e outros, com os

⁴ O termo "políticas" tem uma conotação negativa e geralmente se refere a ações ou iniciativas políticas que são realizadas mais com o intuito de obter benefícios eleitorais ou pessoais do que realmente promover o bem comum.

quais se buscou o entendimento sobre alguns aspectos conceituais e outras abordagens que permeiam as discussões referentes a essa temática.

O contexto social das comunidades nas regiões investigadas pela pesquisa na mesorregião do Marajó inclui entrevistas com duas professoras que atuam nos anos iniciais em uma escola ribeirinha no município de Melgaço. Essas professoras são um ponto de análise relevante, pois na referida localidade apresenta-se uma formação habitacional diversificada, composta por caboclos, garimpeiros, posseiros e ribeirinhos, originários de povos quilombolas e indígenas, onde geralmente exercem a atividade de pescadores, coletores, agricultores rurais, colonos, entre outros povos que (re)constroem o espaço amazônico (Almeida, 2011).

Nesse cenário, por conseguinte, discute-se que as escolas ribeirinhas se constituem a partir das identidades dos povos amazônicos e se configuram como escolas do campo, que buscam reconhecer e valorizar os conhecimentos das populações campesinas. Consequentemente, portanto, subentende-se que as práticas pedagógicas dos professores estão centradas ou baseadas nas reflexões sobre a diversidade presente nesses locais (Coelho; Santos; Silva, 2015).

Em meio às experiências durante as orientações em pesquisa qualitativa no curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), pela Universidade do Estado do Pará em 2022-2023, percebeu-se a realidade de alguns discentes que, em pleno exercício da docência na educação básica em escolas ribeirinhas, revelaram o quanto desafiador é conduzir o ensino às margens não apenas dos rios, mas do próprio sistema educacional que administra as escolas dessas regiões.

Portanto, é relevante iniciar a discussão partindo das questões estruturais em que se encontram as referidas instituições, uma vez que se acredita que os aspectos estruturais influenciam direta e indiretamente o rendimento escolar e a aprendizagem dos alunos, interferindo nas ações educativas dos professores (Costa, 2021).

As professoras pesquisadas são de uma escola pública que se encontra em uma comunidade que se distancia da região urbana onde se localiza a sede do setor administrativo educativo (Secretaria Municipal de Educação – Semed), no município de Melgaço, no Marajó. Algumas escolas estão basicamente distantes equivalente ao tempo de duas a três horas da sede, e as comunidades atendidas por essas escolas nem sempre se localizam nas proximidades delas, ou seja, os educandos se deslocam de outras ilhas e ilhotas distantes para estudar, e ainda adentram na escola cansados em razão das longas jornadas pelos rios, acomodados em assentos de embarcações pequenas, sem conforto e sem segurança (Informações cedidas pelas professoras, 2023).

Segundo as professoras, a escola pesquisada, localizada em uma comunidade de Melgaço, possui a matrícula de estudantes entre a faixa etária de 6 a 14 anos em dois turnos de aulas, manhã e tarde,

e se deslocam de suas localidades há aproximadamente três horas da escola. Nesse caso, se o turno da manhã inicia por volta das 7h30min, uma criança para chegar a tempo precisará sair de sua casa por volta das 4 horas e outras, a depender da localidade, às 5 horas.

As professoras denunciam que, na maioria das vezes, as crianças chegam cansadas e desmotivadas de suas casas, com fome e que apresentam algumas fragilidades no rendimento escolar. Alternativas com relação à merenda escolar antecipada já foram cogitadas entre os funcionários que cuidam da administração interna da escola, porém afirmam que nem sempre é possível em virtude da falta periódica de merenda por parte do órgão responsável pelo fornecimento às escolas nessas regiões.

Para que a gente possa amenizar um pouco esse problema, às vezes a gente leva pra escola pão, margarina, bolacha, suco ou café com leite, tudo na base da coleta entre os professores, porque é muito difícil para essas crianças passarem a manhã toda sem se alimentarem (Professora T, entrevista cedida em 2023).

O mesmo problema a gente enfrenta no outro turno que inicia em pleno horário do almoço, mesmo que algumas crianças já venham alimentadas de casa, pois elas saem entre 10h e 10h30min de casa, chegam aqui meio-dia. Mas ao final da tarde retornam para suas casas sem lancharem. E sabemos que algumas delas não têm comida em casa. (Professora G, entrevista cedida em 2023).

As professoras relatam que alunos mal alimentados têm dificuldade de aprender, impedindo que desenvolvam outras atividades (Professoras T e G). Uma alimentação saudável é essencial para o funcionamento do cérebro das crianças, melhorando o aprendizado, a concentração e a energia, resultando em um desempenho escolar satisfatório (Benton, 2001).

Para o referido autor, quando as crianças têm uma alimentação balanceada e de boa qualidade, tendem a obter um bom desempenho cognitivo e na aprendizagem.

Segundo a Lei 11.947/2009, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), em seu art. 4º estabelece que o programa tem por objetivo

[...] contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

Sobre essas questões, observa-se a necessidade de as organizações públicas atentarem para esse fim, cuja lei evidencia sobre a alimentação escolar e que, mesmo não deixando evidenciadas as especificidades da educação ribeirinha, esta também deve ser contemplada pelos direitos estabelecidos *supra*.

As questões que envolvem essa problemática também se acentuam quando se discute sobre a qualidade do transporte fluvial que vem sendo ofertado para realizar o transporte dos alunos, pois

envolvem o tempo de deslocamento e os fatores de segurança. As professoras apontam, nesse sentido, que um dos fatores que prejudicam a qualidade do ensino da escola advém das condições das embarcações que prestam serviços.

Os barqueiros têm de se deslocarem para as comunidades onde residem as crianças muito cedo, antes do sol nascer, a que mora mais longe, deve se acordar por volta das quatro e meia da manhã pois leva quase três horas para ela chegar na escola, e ele vem pegando as outras crianças pelos estreitos dos rios e igarapés até chegar aqui. Mas as embarcações são estreitas, sem assentos confortáveis e na maioria das vezes, sem coletes salva-vidas, aliás, nenhuma embarcação aqui tem ou oferece o colete visivelmente, em caso de acidente, sei não... (Professora T, entrevista cedida em 2023).

O relato da professora descreve a rotina dos barqueiros que transportam as crianças para a escola, destacando que eles precisam acordar muito cedo e percorrer longas distâncias pelos rios e igarapés. No entanto, as embarcações são estreitas, desconfortáveis e geralmente não possuem coletes salva-vidas, o que representa um risco em caso de acidentes.

A Constituição Federal de 1988 aponta sobre a importância do transporte escolar como um dos elementos indispensáveis para a garantia do acesso dos estudantes às escolas em regiões rurais, seja por terra ou rios, e em seu art. 208 estabelece:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988, art. 208).

A lei estabelece que a alimentação e o transporte devem ser fornecidos pelo Estado, Município e União, garantindo esses direitos conforme a realidade e características regionais de cada localidade. Sobre isso, vale ressaltar que, de acordo com o que vem sendo apontado pelas professoras, principalmente com o transporte fluvial, o referido artigo da lei não está sendo cumprido.

Anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996 e com a aprovação da Lei 10.880/2004, instituindo o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), o qual definiu sua execução por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visava oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, que residem em dependências de áreas rurais, sob a ótica financeira em caráter suplementar dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Por mais que exista nessas regiões a garantia desses transportes para as escolas localizadas em regiões de ilhas no Marajó, a forma e a estrutura das embarcações impactam na qualidade da segurança de quem precisa utilizá-las todos os dias.

Ao chegarem de suas residências, alguns alunos estão desmotivados e com fome, e, ao adentrarem nas salas de aula, segundo a Professora G, as crianças demoram certo tempo para se inserirem realmente na dinâmica de sala de aula. Esse fator é visto por ela como negativo, uma vez que “Não tem como exigir delas concentração, que respondam a algumas perguntas, ou que escrevam, que façam atividades de boa qualidade, pois é como se não estivessem acordadas ainda, desanimadas ou irritadas...” (Professora G, entrevista cedida em 2023).

Nota-se, pelas argumentações da professora, que tais complicadores se aproximam das afirmações de Benton (2001). Logo, tomando por base a tese de que a qualidade da aprendizagem de uma criança se associa a uma boa alimentação, as falas da Professora G desvelam impactos negativos quanto ao rendimento dos alunos na escola, e muitos dos casos de evasão escolar atrelam-se a esse contexto inerente à realidade educativa nas escolas do campo.

Os problemas elencados pelas professoras e suas preocupações com os destinos de seus alunos revelam também a sensação de invisibilidade e até mesmo de incapacidade diante de tais desafios. Tais situações se acentuam ainda mais quando são exemplificados o ambiente de trabalho, uma vez que este não propicia um espaço favorável, com recursos didáticos e materiais de uso pedagógicos suficientes nas salas de aula.

As professoras relembram situações em que elas precisaram, por diversas vezes, utilizar recursos financeiros próprios para adquirirem alguns materiais escolares básicos como lápis e borracha, cadernos e papel A4, lápis de cores e outros, para que os alunos pudessem acompanhar as aulas. Isso porque, segundo elas, os pais frequentemente não podem arcar com esses materiais e que o governo não tem dado um retorno quanto a isso de maneira suplementar.

Muitos são os problemas que nós professores passamos aqui na escola, não bastasse os alunos, mas a gente se sente numa situação de desamparo também, pra gente poder dar uma boa aula, é preciso que tenhamos um mínimo de recurso: papel, lápis de cor, não digo Xerox porque eu sei que não tem como ter aqui, por enquanto, e as cópias de certas atividades a gente tira na cidade com o dinheiro da gente. Também com o nosso dinheiro a gente compra algumas coisas pra cá pra sala de aula que a gente percebe que os alunos estão precisando, como lápis, borracha e já deixa uns caderninhos guardados pra quando o deles acabarem... (Professora T, entrevista cedida em 2023).

Olhe, a minha sala, por exemplo, eu mesma tento manter organizada, com algum cartaz educativo, pois minha turma é de 2º ano e eles ainda têm muita dificuldade de leitura e escrita. Mas tudo o que eu coloco, faço pra eles é com meu dinheiro. A escola não tem, pedir para os pais eu não posso e não vou. Também poderia não fazer, mas aí eu fico pensando nas crianças e vou e faço, e assim a gente vai levando aqui na escola (Professora G, entrevista cedida em 2023).

Os depoimentos das professoras revelam as dificuldades enfrentadas na escola, onde elas se sentem desamparadas, precisando usar seu próprio dinheiro para suprir recursos básicos como papel, lápis e materiais educativos. Tais desconfortos apontados por elas impactam diretamente suas práticas, pois, desmotivadas dentro do próprio ambiente de trabalho, trabalhando como podem ou da forma possível, não denota que a educação nessas regiões esteja sendo realmente levada a sério por parte dos órgãos mantenedores das escolas ribeirinhas dessas localidades.

Subentende-se, dessa maneira, que as características geográficas influenciam algumas dessas problemáticas, uma vez que o processo de escolarização das crianças dessas regiões é diferente do que ocorre na região urbana do próprio município, onde as classes são maiores e regulares. Sendo as escolas do campo multisseriadas, a problemática até então apontada por Arroyo (2004) e Corrêa (2005) é de que a perspectiva educativa nessas escolas se volta para um modelo urbanocêntrico-capitalista.

As falas das professoras refletem uma crescente insatisfação ao trabalharem em um ambiente que não promove bem-estar profissional, levando à desmotivação e desinteresse pela profissão. A falta de apoio da secretaria de educação no cumprimento das políticas públicas às escolas do campo contribui para esse sentimento de abandono intelectual das crianças e jovens em idade escolar.

Esteve (1999, p. 144) dialoga sobre essas questões e destaca que o “mal-estar docente” é uma consequência da falta de apoio da sociedade aos professores, tanto em matéria de objetivos de ensino quanto de recompensas materiais e reconhecimento de *status*.

Em suma, o que o autor discute, nesse sentido, é que são muitos os fatores externos, por vezes impeditivos, que levam o professor ao não cumprimento de seu papel docente de forma adequada ou minimamente exequível. Isso porque essas influências negativas não impactam apenas o fazer do professor, mas também suas crenças acerca de sua profissão e sua capacidade emocional e motivacional em determinado ambiente. Sobre essas questões estão: falta de apoio da sociedade, condições de trabalho inadequadas, falta de reconhecimento e remuneração insuficiente, além de outras a depender do contexto sociocultural.

Esses aspectos podem prejudicar tanto a saúde dos professores quanto a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Por outro lado, Freire (1993) destaca a importância de os professores estarem motivados pelo amor à educação e ao compromisso com a transformação social, valorizando seus conhecimentos e experiências como agentes de mudança e promovendo sua participação ativa no processo educativo. No entanto, em contrapartida, a luta por essas melhorias de condições faz parte da amorosidade que o referido autor assinala. Logo, para que as motivações do professor sejam restabelecidas, é preciso que ele entenda que o transgredir o sistema de opressão consiste em lutar por suas melhorias na profissão, para, assim, transformar sua realidade.

Transformar, para Freire, requer um esforço muito mais do professor, que exerce sua função por vezes solitariamente, pois promover o ensino na perspectiva do outro, de suas necessidades e desenvolver nos sujeitos o pensamento crítico e antiautoritário não tem sido bem aceitos por alguns gestores públicos, que não veem como potencialidade a formação dos sujeitos do campo.

Sendo assim, para Freire (1996), a educação transformadora é aquela que visa à conscientização e a libertação dos indivíduos, por meio da prática da pedagogia do diálogo, da problematização e da ação-reflexão sobre a realidade social. Isso é reforçado por Arroyo (2004), quando concorda com Freire (1996), ao afirmar que a educação transformadora é aquela que busca a emancipação dos sujeitos, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade social e incentivando a participação ativa na transformação dessa realidade. Logo, essas proposições vão encontrar pelo caminho alguns obstáculos quando se refere a quem interessa a educação emancipatória e transformadora dos povos originários e do campo. Sendo as políticas públicas pensadas por meio de um ideário de *status quo* mínimo, algumas contradições são inevitáveis nessa perspectiva política, pois, mesmo sendo necessárias, a busca por uma política pública inclusiva e de qualidade que atenda às especificidades e demandas desses sujeitos que vivem da terra é ainda esperançada em virtude do cenário socioeconômico dessas regiões.

Freire (1996), nesse sentido, enfatiza que a elite não tem interesse em promover uma educação crítico-reflexiva para as grandes massas ou para os homens e mulheres que vivem da terra, daí a necessidade de refletir sobre as transformações sociais que ameaçam a posição de poder e privilégio da elite.

A educação, ainda assim, vem navegando contra a corrente das divisões sociais e ideológicas que oprimem o cidadão negando a ele o direito de acesso ao conhecimento, tornando muito evidente nas regiões que geograficamente se encontram isoladas a predominância de uma “desculpa” ou “justificativa” por parte do poder público sobre o fato de não ter ou promover uma assistência de forma mais efetiva nessas localidades.

Essas afirmações estão presentes nas narrativas das professoras pesquisadas, uma vez que suas aflições docentes sempre apontam para situações de sensação de descasos, [des]reconhecimentos de seus esforços e muitas exigências por parte da gestão escolar. Há comumente o reconhecimento, por parte delas, acerca da importância do papel da família como forma de garantir parcerias, principalmente no que se refere ao esforço de pais e responsáveis na garantia do direito à educação dos filhos.

A escola ribeirinha, principalmente na região marajoara, mantém-se de pé pelas várias mãos que a ajudam a prosseguir com o seu papel dentro das comunidades. Os alunos, em contribuição, mesmo enfrentando longas jornadas pelos rios e embarcações inseguras e desconfortantes, mantêm-se assíduos nas escolas.

Lidar com situações adversas, para esses pequenos sujeitos, que desde cedo já experimentam dificuldades peculiares da região, levam-nos a entender o quanto distantes ainda estão de vislumbrar algum tipo de mudança nesse cenário, ou de um futuro mais promissor, pois, uma vez olhando pelo viés político, tem-se a amortização de suas reais necessidades, reforçando o contexto social de descaso, de pobreza e de escassez de recursos básicos de saneamento, saúde e educação, além das questões de moradia e transportes encaradas como tradicionais da região, fortalecendo nessa perspectiva a ideia de que isso já faz parte da cultura e, portanto, é natural.

Brandão (2002) é enfático sobre essas questões, pois, segundo ele, a falta de uma política pública mais efetiva pode resultar em um cenário de desigualdade e exclusão social, prejudicando o acesso e a qualidade da educação para todos. Assim, o que vem se demonstrando ao longo do texto parte do pressuposto de que os problemas que impedem o avanço da aprendizagem dos alunos, e que refletem inexoravelmente nas práticas dos professores, são advindos, primordialmente, da ausência e descontinuidade de políticas públicas para o campo, pois, apesar de existirem no conjunto, não se efetivam plenamente nos sistemas de ensino, que, por sua vez, vêm se mostrando alheios às realidades educativas desenvolvidas nas ilhas.

O atendimento a essas demandas sociais é de suma importância, pois acarretarão, de maneira direta ou não, os paradigmas que a escola ribeirinha vem sofrendo historicamente. A realidade socioeconômica e política da região impacta a educação. Portanto, ao pensar em políticas educacionais para melhorar o ensino, é essencial considerar a realidade das comunidades onde as crianças vivem e interagem cotidianamente.

Considerações Finais

O referido estudo objetivou analisar como a ausência da aplicabilidade de políticas públicas voltadas para o transporte escolar de estudantes, alimentação escolar e recursos didáticos apropriados influencia a qualidade da aprendizagem dos educandos e a prática pedagógica das professoras ribeirinhas no município de Melgaço no Marajó-PA.

O referido objetivo foi alcançado, uma vez que os procedimentos metodológicos voltados para o estudo acerca do universo educativo ribeirinho e suas implicações socioculturais intercruzados nas discussões dos autores Paludo (2006), Almeida (2011), Coelho, Santos e Silva (2015), Costa (2021), Arroyo (2004; 2011), Corrêa (2005) e Freire (1996) com as narrativas de duas professoras ribeirinhas e atuantes nos anos iniciais em uma escola ribeirinha no Município de Melgaço, no Marajó.

Os depoimentos das participantes evidenciaram os desafios de ser professor(a) em escolas ribeirinhas, geralmente distantes da escola-sede localizada em áreas urbanas. O estudo revelou problemas como a ausência de assistência itinerante da Secretaria de Educação, afetando

principalmente a infraestrutura necessária para os deslocamentos fluviais de educandos e docentes, além da insuficiência de recursos didáticos e de alimentação escolar para os estudantes.

Diante disso, a pesquisa demonstrou que a ausência de políticas públicas efetivas afeta diretamente a qualidade do ensino na escola pesquisada, uma vez que a fragilidade na atenção dos órgãos mantenedores responsáveis pela segurança dos transportes fluviais – que conduzem os educandos no ir e vir da escola a suas casas –, assim como a ausência de recursos didáticos essenciais à prática docente, além dos problemas no fornecimento da alimentação escolar adequada e suficiente, provocam a desmotivação dos educandos e, consequentemente, dos educadores nesses espaços educativos.

Logo, recomenda-se a atenção da Secretaria de Educação para a efetivação de ações das políticas públicas voltadas para tais problemas apontados no estudo, que põem à prova a eficiência da prática docente e a qualidade na aprendizagem dos educandos. Portanto, urge como necessidade a garantia de direitos das crianças e adolescentes da comunidade de Melgaço e arredores por uma educação e um espaço educativo adequados às complexidades regionais das quais eles fazem parte.

Referências

- ALMEIDA, E. M. M. de. Cultura e identidades dos ribeirinhos da Ilha dos Carás no Município de Afuá. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 31-42, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/23>. Acesso em: 4 fev. 2023.
- AQUINO, A. B. D.; SUTO, G. A. O limite territorial da política de Assistência Social: desafios à consolidação da proteção social aos povos ribeirinhos marajoaras. In: IX JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Anais [...]**. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, Maranhão – MA, 2019.
- ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, R.; MOLINA, M. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 65-86.
- BENTON, D. The influence of dietary status on the cognitive performance of children. **Molecular Nutrition & Food Research**, v. 45, n. 3, p. 185-196, 2001.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Brasília, 1988. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucional/constitucional.htm. Acesso em: 9 ago. 2023

BRASIL. Lei nº 10.880 de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola [...]. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Luziânia, Goiás, 2012. Disponível em: http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html. Acesso em: 9 ago. 2023.

CARMO, E. S. Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no Município de Breves no Arquipélago do Marajó. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

COELHO, W. N. B.; SANTOS, R. A.; SILVA, R. M. N. B. Educação e diversidades na Amazônia. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. **Fixa Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2008.

CORRÊA, S. R. M. “Currículos” e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 163-195.

COSTA, E. M. Escola ribeirinha e seus desafios: faces da educação do campo na Amazônia marajoara. **Revista Teias**, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/51951/38774>. Acesso em: 16 ago. 2023.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: Edusc, 1999.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. Olho d’Água, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAGE, S. M. (org.). **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

IBGE. Atlas do desenvolvimento humano. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

PALUDO, C. Da raiz/herança da educação popular à pedagogia do movimento e a educação no e do campo: um olhar para a trajetória da educação no MST. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. Anais [...]* Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 22 ago. 2023.

SIMÕES, W.; TORRES, M. R. **Educação do campo:** por uma superação da educação rural no Brasil. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20E%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 ago. 2023.

YAZBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

Recebido: 31/05/2024
Aceito: 12/05/2025

Received: 05/31/2024
Accepted: 05/12/2025

Recibido: 31/05/2025
Aceptado: 12/05/2025

