

## As escolas de várzea na Amazônia paraense: estudo a partir de um polo no município de Óbidos-PA

 Juliana Figueira Nogueira<sup>1</sup>,  Anselmo Alencar Colares<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Programa de Pós - Graduação em Educação. Campus Rondon, Avenida Marechal Rondon, Caranazal. Santarém – PA. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: [nogueir7.jf@gmail.com](mailto:nogueir7.jf@gmail.com)*

**RESUMO.** O artigo analisa a organização material e pedagógica de escolas de várzea diante das enchentes e vazantes de rios, com foco nas instituições do Polo Ipaupixuna, em Óbidos-PA, as quais funcionam a partir da nucleação, ou seja, agrupamento em torno de uma escola sede/polo. A pesquisa foi conduzida por meio da análise documental de leis, decretos, projeto político-pedagógico e de fotografias, além de fontes secundárias extraídas de plataformas educacionais e da rede social de uma escola pesquisada. Essas fontes foram enriquecidas pela experiência etnográfica anterior à pesquisa, fundamentada no método de estudo de caso ampliado. A análise revelou que a nucleação resulta em fechamento de pequenas escolas, aumentando o deslocamento de alunos e professores, além de acentuar a precarização do trabalho docente e da gestão escolar. As escolas enfrentam condições precárias de infraestrutura, agravadas pelas enchentes que provocam a deterioração dos prédios escolares. Os resultados indicam que as escolas de várzea enfrentam desafios próprios, sobretudo, pela condição ambiental imposta. Verifica-se a necessidade de políticas educacionais específicas, com investimentos e medidas contínuas para enfrentar essas condições, pois, as políticas neoliberais intensificam os problemas existentes, comprometendo o trabalho educativo desenvolvido nas escolas.

**Palavras-chave:** educação no campo, escola de várzea, nucleação.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19371	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



## Floodplain schools in the Para Amazon: a study based on a center in the municipality of Óbidos-PA

**ABSTRACT.** The article analyzes the material and pedagogical organization of floodplain schools in response to river floods and dry seasons, focusing on institutions within the Ipaupixuna hub, in Óbidos-PA, which operate through a process of nucleation—that is, the grouping of students and resources around a central or hub school. The research was conducted through document analysis of laws, decrees, the political-pedagogical project, and photographs, as well as secondary sources obtained from educational platforms and the social media account of one of the schools studied. These sources were enriched by prior ethnographic experience, grounded in the extended case study method. The analysis revealed that nucleation leads to the closure of small schools, increasing the travel distance for students and teachers, and further exacerbating the precariousness of teaching work and school management. The schools face poor infrastructure conditions, worsened by floods that cause the deterioration of school buildings. The findings indicate that floodplain schools face specific challenges, particularly due to the environmental conditions they endure. There is a clear need for specific educational policies, with continuous investment and measures to address these conditions, as neoliberal policies tend to intensify existing problems, undermining the educational work carried out in these schools.

**Keywords:** education in the countryside, várzea school, nucleation.

## Las escuelas de várzea en la Amazonía paraense: estudio a partir de un polo en el municipio de Óbidos-PA

**RESUMEN.** El artículo analiza la organización material y pedagógica de las escuelas de várzea frente a las inundaciones y bajantes de los ríos, con enfoque en las instituciones del Polo Ipaupixuna, en Óbidos (estado de Pará, Brasil), las cuales funcionan a partir del proceso de nucleación, es decir, el agrupamiento en torno a una escuela sede o polo. La investigación se realizó mediante el análisis documental de leyes, decretos, del proyecto político-pedagógico y de fotografías, además de fuentes secundarias extraídas de plataformas educativas y de la red social de una de las escuelas estudiadas. Estas fuentes fueron enriquecidas por una experiencia etnográfica previa a la investigación, fundamentada en el método de estudio de caso ampliado. El análisis reveló que la nucleación conlleva al cierre de pequeñas escuelas, lo que incrementa los desplazamientos de estudiantes y docentes, además de acentuar la precarización del trabajo docente y de la gestión escolar. Las escuelas enfrentan condiciones precarias de infraestructura, agravadas por las inundaciones que provocan el deterioro de los edificios escolares. Los resultados indican que las escuelas de várzea enfrentan desafíos propios, sobre todo debido a las condiciones ambientales impuestas. Se constata la necesidad de políticas educativas específicas, con inversiones y acciones continuas para enfrentar estas realidades, ya que las políticas neoliberales tienden a intensificar los problemas existentes, comprometiendo el trabajo educativo desarrollado en estas escuelas.

**Palabras clave:** educación en el campo, escuela de várzea, nucleación.

## Introdução

Na Amazônia encontramos escolas localizadas na terra-firme e na várzea, estas últimas são afetadas pelo fenômeno das águas, isto é, de subida e descida dos rios em alguns meses do ano, comportando assim características socioambientais e geográficas próprias. Como aponta Colares (2012), “refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade” (p. 189). No caso da várzea, estando sujeita a inundações periódicas, as escolas do campo podem ser mais bem melhor entendidas como escolas das águas.

De acordo com Bezerra Neto e Pereira (2021) tanto na área rural da Amazônia quanto em outras regiões a diversidade populacional presente nas comunidades contribui para a formação de subgrupos, os quais podem “tanto . . . legitimar singularidades, unir identidades como distanciar em alguma medida, a composição da igualdade da própria classe trabalhadora, caso não se tenha um processo de formação política/ideológica” (p. 83).

Além disso, conforme aponta Hage (2005) o campo amazônico apresenta questões peculiares com alto grau de complexidade, que se diferencia do restante do país, visto que convivem no mesmo espaço, conflitual e contraditoriamente, desde economias extrativistas simples até a presença de grandes empreendimentos que envolve o uso de tecnologia moderna.

As escolas do campo constituem um exemplo que expressa sobremaneira essa diversidade brasileira, pois podemos encontrar escolas do campo no quilombo, na aldeia, nos assentamentos, nos ramais, à beira dos rios. Em cada uma dessas escolas é possível verificar aspectos tanto que as aproximam, quanto as distanciam, à medida que a investigação pode apontar as singularidades presentes.

A partir do entendimento sobre a complexidade presente no ambiente de várzea, reconhecendo que há uma lacuna a ser preenchida sobre a escola presente nesse espaço, concebemos que as áreas de várzea constituem uma porção importante do espaço rural amazônico, à medida que verificamos a presença de muitas comunidades ao longo dos rios.

O funcionamento das escolas nos espaços de várzea amazônica se dá principalmente a partir da organização por polos, formados por escolas nucleadas. Nesse sentido, a pesquisa se desenhou a partir da investigação do polo Ipaupixuna, no município de Óbidos-PA. Nesse sentido, a problematização da pesquisa considerou a pergunta: quais aspectos singulares

podem ser identificados nas escolas pertencentes ao polo Ipaupixuna que apontam para uma configuração diferente de escola do campo? Diferente de escola urbana e do campo? Como objetivo geral a pesquisa buscou analisar como as escolas se organizam material e pedagogicamente frente às mudanças impostas pelos processos de enchente e vazante dos rios.

## Metodologia

Este estudo foi desenvolvido por meio da análise documental, utilizando-se de fontes primárias e secundárias. As fontes primárias consistiram em documentos jurídicos (leis, decretos e resoluções), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEIF Maria Zíbia Andrade Vieira (2023), documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Óbidos - PA, especialmente um documento de lotação dos servidores do polo 17 de Ipaupixuna referente ao ano letivo de 2022, e fotografias obtidas do acervo pessoal de comunitários durante a pesquisa documental. O uso de fotografias como fonte histórica é utilizado conforme os apontamentos de Ciavatta (2023).

Especificamente, destacam-se a análise dos seguintes decretos municipais: Decreto nº 017, de 01 de fevereiro de 2008 que dispõe sobre a nucleação da rede municipal de escolas rurais; Decreto nº 418, de 24 de agosto de 2010 que estabelece sobre a organização de escolas-polo; Decreto nº 315, de 17 de outubro de 2019 que foi responsável pela extinção de escolas rurais. Além disso, a resolução nº 485, de 15 de dezembro de 2009, do Conselho Estadual de Educação que estabelece sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.

As fontes secundárias foram obtidas por meio de plataformas públicas de dados educacionais, a partir das plataformas: qEdu Educacional<sup>i</sup>, LDE<sup>ii</sup> - laboratórios de dados educacionais da Universidade Federal do Paraná - UFPR e redes sociais<sup>iii</sup>. Neste último caso, especificamente o perfil no *facebook* da EMEIF Profa. Perpétua Figueira, única escola do Polo que possuía redes sociais.

Por meio dessas fontes foi possível identificar dados que possibilitassem contextualizar a organização para o funcionamento das escolas, bem como de apreender questões referentes à realidade do município, como os decretos relativos à nucleação e

extinção de escolas rurais, documentos que vão ao encontro da realidade mais ampla enfrentada por escolas do campo no Brasil.

Durante os processos formais de qualificação do trabalho, foi verificado que a vivência anterior à pesquisa oriunda da formação da pesquisadora na educação básica nas escolas pesquisadas trazia uma rica contribuição etnográfica para o estudo. Sendo assim, a partir de Burawoy (2016) e sua produção sobre o método de estudo de caso ampliado encontrou-se sustentação teórica para o caráter etnográfico trazido pela vivência no campo de pesquisa. A utilização do método de estudo de caso ampliado em Burawoy (2016) aponta para um método que é fundamentalmente etnográfico, não no sentido antropológico comum aos estudos etnográficos, mas antes de tudo um método que é histórico, crítico e reflexivo.

Ao longo do estudo, utilizamos entrevistas realizadas em pesquisas conduzidas por autores como Colares e Colares (2021) e Mendes (2009). A utilização dessas fontes justificou-se pela pesquisa não ter sido submetida a comitê de ética devido à demora na aprovação dos processos durante a pandemia, optando-se apenas pela pesquisa de caráter documental.

### **As escolas de várzea: questões gerais**

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

As escolas inseridas nessas realidades de várzea em sua maioria não seguem o mesmo calendário das escolas urbanas. Outra questão é que essas escolas se desenvolveram, sobretudo, em contexto de multisseriação, que na realidade amazônica não foi completamente extinta. Para Ramos de Souza (2019) ao apontar as críticas sobre as classes multisseriadas, afirma que estas nascem das situações precárias no ambiente escolar, em aspectos que vão desde a infraestrutura da escola, até a sobrecarga dos professores que por vezes acabam sendo responsáveis por atividades alheias à sua função no ambiente escolar e comunitário.

Para melhor caracterizar essas escolas vem sendo utilizada a categoria “escolas dos rios, das águas e das florestas”, de modo a abarcar as localidades do campo onde se vive uma relação água-terra-água e, “a escola do campo pode estar nas terras de barrancas, nas margens dos igarapés, dos furos, no seio dos remansos, braços de rios, ramais e estradas” (Pereira, 2022, p. 46). Essas escolas têm uma característica comum, na qual “a água não traz apenas o sustento, não é apenas a sua fonte de vida, mas também lhes oferece desafios diários de mobilidade, enfrentados por todos nas comunidades em especial, a escolar” (Serudo, 2022, p. 48).

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

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

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

P4: Na minha concepção, uma escola de várzea, é uma escola localizada na zona rural do município. Eu fui estudante no ensino fundamental menor e maior na escola de várzea. Na minha maneira de ver existe uma diferença muito grande, e como se as escolas de várzea não significasse muito para o município . . . É como se tivesse esquecida, é como se os alunos ou professores, o aprendizado e tudo que envolve educação tivesse menos valor (Colares & Colares, 2021, pp. 41-42).

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

Os autores apontam como se tornam repetitivos os entrevistados em relação às dificuldades apresentadas nas escolas, fugindo do objetivo proposto de elaborar um conceito para a escola de várzea. É importante, porém, salientar, que o professor 5 (P5) na tentativa de conceituar a escola de várzea destaca a interferência da água nos processos educativos, visto tal fenômeno vir a inundar as escolas. Para retomar o tema proposto, Colares e Colares (2021) destacam: “acrescentamos um aspecto em forma de questionamentos: faz sentido conceituar uma escola de várzea ou seria melhor se falar somente em escola? É interessante dizer que tem escola de várzea e o que ela é, o que acham?” (p. 42).

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

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

P7: Eu vejo assim, diante de uma escola de várzea, eu acho interessante realmente que seja especificado devido a gente se sentir valorizado, porque dá para gente entender e perceber a nossa realidade . . . mas para muitas pessoas na visão deles, é escola do interior, então povo do interior são aqueles que não tem conhecimentos, tem menos valor, a gente sente isso, então para eles, vamos dizer assim, ah a escola de interior aquele povo de lá, aqueles professores não tem entendimento, as aulas são de qualquer jeito ... é assim que somos classificados; então é interessante que a gente possa ter esse conceito de povo de várzea, que tem valor, tem conhecimento . . . (Colares & Colares, 2021, p. 42).

Os entrevistados ressaltam a necessidade de apresentar as características das escolas de Várzea e destacam o fato de que muitas escolas são invisibilizadas. Além disso, o professor 3 (P3) afirma que ao generalizar essas escolas, a partir de outras configurações de escolas, corre-se o risco de que os problemas enfrentados por essas escolas, que são específicos, acabem desaparecendo. Como corrobora Mendes (2009) ao investigar elementos que constituem as especificidades das escolas do campo a partir da percepção de professores da rede estadual do Paraná, para esses professores:

A escola do campo é uma outra realidade. Ela é mais sofrida, pois os recursos são precários . . . (Professor C3)

Como professor de Educação Física vejo deficiência na estrutura física (Quadra), deixando o trabalho bem limitado . . . (Professor C5)

A escola do campo certamente apresenta uma realidade diferente as da zona urbana e por isso o trabalho com os alunos ocorre de forma diferenciada . . . Nossa escola é de assentamento e faltam muitos recursos para que possamos realizar um trabalho melhor, desenvolvendo projetos na área do campo (Professor C6) (p. 100).

Percebe-se que, além das questões curriculares e metodológicas, estão presentes as questões ligadas à infraestrutura das escolas, as quais acabam sendo na visão dos professores um fator determinante para uma conceituação de escola do campo ligada às suas carências. No caso das escolas de várzea, diferentemente de escolas do campo localizadas em terras firmes, a estrada em boa parte do ano é o rio, o transporte escolar não é carro, nem ônibus, mas sim, barcos e lanchas. No caso das escolas nucleadas, embora seja possível acessar a escola por terra, as distâncias necessárias para que os alunos cheguem à escola polo ou núcleo impõe a necessidade do transporte escolar.

Vasconcelos (2017) ao analisar a educação básica ribeirinha a partir de um estudo etnográfico na região amazônica, destaca as interferências dos ciclos de enchente sobre a educação escolar “provocando mudanças na organização pedagógica e curricular que tem início com a elaboração do calendário escolar, que deve adequar-se às condições climáticas do lugar, passando pela atividade docente do professor e pelo planejamento das atividades curriculares” . . . (p. 160).

As escolas afetadas pelas águas, não são exclusividade da Amazônia. As tentativas de caracterizá-las, conceituá-las ou mesmo de descrever esse espaço impactado pelas águas mesmo que timidamente vem sendo objeto de discussão. As escolas das águas estão presentes também na região sul mato-grossense. Nessa região, trabalhos recentes dão conta dessa realidade. Roman *et al.* (2021) destaca que nessa região as escolas chamadas “escolas da água”, embora consideradas escolas do campo, foram construídas em áreas propícias a alagar no período de cheia” . . . (p. 2)”. Na realidade pantaneira, as escolas funcionam através de unidades, divididas por polos ou extensões, questão que mantém similaridade com as escolas da várzea da Amazônia paraense.

Para Roman *et al.* (2021) as escolas das águas são vistas como atípicas e, por isso no que se refere às questões que envolvem aspectos sociais, culturais, econômicos e naturais são necessários direcionamentos e procedimentos específicos por parte da gestão escolar à realidade da escola em função da interferência da natureza.

A diferença apresentada na Amazônia diz respeito à localização dessas escolas em comunidades de várzea que ficam em frente aos rios de grande circulação como o rio Amazonas, tendo o impacto direto do ir e vir das embarcações de grande porte, além das questões sazonais impostas pelos ciclos de enchente-vazante-seca, bem como ser um rio com alto volume de águas. Nas entrevistas feitas por Colares e Colares (2021), o professor 5 registra essas questões:

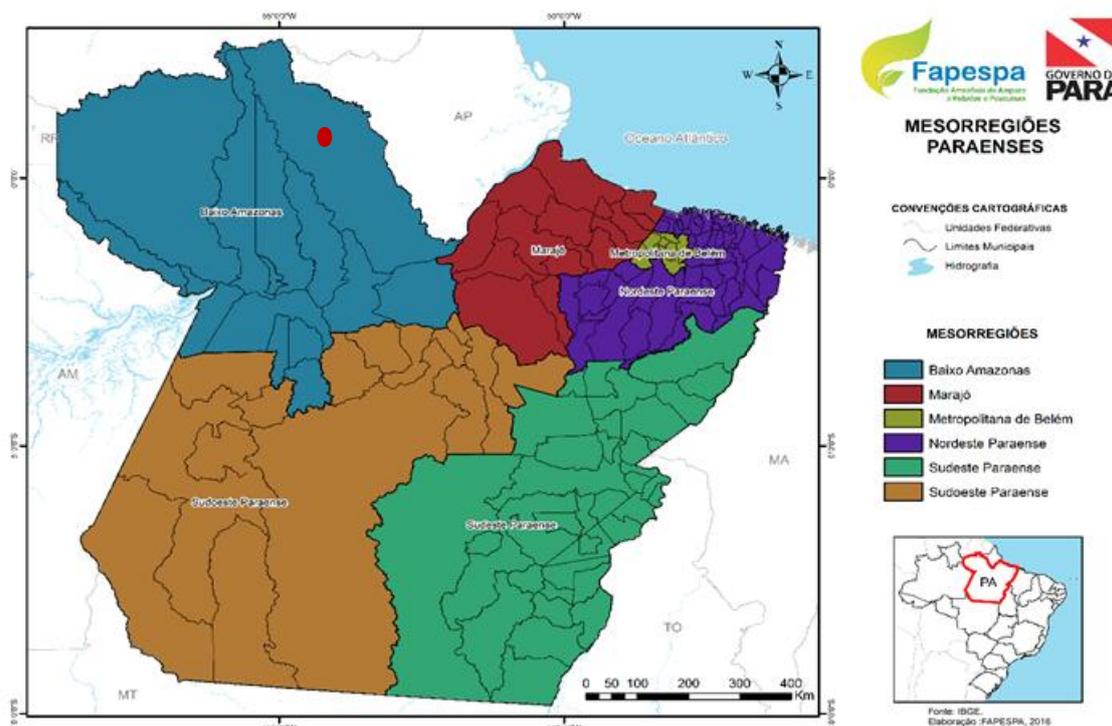
P5: . . . Mas o que interfere muita em questão da água são os navios porque ela, a escola, fica na beira do Rio Amazonas, então todos os dias passa em torno de três, cinco navios, até mais, todos os dias, então quando está nesse período de enchente devido a escola ser próxima ao rio, eles fazem a onda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

O banzeiro<sup>iv</sup>, é a forma popular de se referir às ondas, ou maresias que se formam pela passagem de grandes embarcações no rio, desde navios cargueiros, navios de cruzeiros marítimos, balsas ou pelo movimento natural das águas. No caso das embarcações, ocorre que estas não diminuem a velocidade ao passar em frente às comunidades e, especialmente no período da enchente provoca fortes maresias que afetam as construções na várzea, piorando a instabilidade ali presente.

### **O Polo Ipaupixuna: Estrutura e organização**

O município de Óbidos está localizado no oeste do estado do Pará, integra a mesorregião do Baixo Amazonas constituída por 14 municípios: Santarém, Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Placas, Porto de Moz e Prainha.

Figura 1 - Mapa das mesorregiões paraenses



Nota: Recuperado de Fapespa, 2017, ponto em vermelho edição dos autores, 2023. (<https://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/anuario2017/mapas.html>).

A figura 1 apresenta o mapa das mesorregiões paraenses, com destaque em azul da mesorregião do Baixo Amazonas, elaborado pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa), o ponto em vermelho destaca a localização do município de Óbidos. A mesorregião está localizada na região Noroeste do Pará, sendo “entrecortada pelos rios Amazonas e Tapajós e pelas rodovias BR-163 (Rodovia Cuiabá-Santarém), PA-254 e PA-419. ... a área territorial total de pouco mais de 315 mil quilômetros quadrados, o que representa 25% da área total do Pará” (IOEPA, 2015).

No aspecto educacional a rede municipal de ensino subdivide-se em escolas públicas e privadas, e com localização geográfica na rede urbana e na rede rural, nesta última podemos verificar escolas situadas na terra-firme e na várzea. As escolas rurais tanto na terra firme quanto na várzea são organizadas por meio de polos. A criação do sistema de nucleação das escolas rurais na rede municipal de ensino de Óbidos-PA foi organizada por meio do decreto nº 017 de 01 de fevereiro de 2008. O documento justifica esse tipo de organização a partir de dois fatores principais: a necessidade de regulamentação das escolas rurais para funcionamento de seus cursos junto ao Conselho Estadual de Educação e a resolução nº 813

de 11 de dezembro de 2000 que regulamenta o funcionamento do sistema de nucleação no Estado do Pará (Decreto nº 017, cabeçalho, 2008).

Durante a pesquisa não encontramos a resolução nº 813/2000, no entanto, identificamos a resolução nº 485, de 15 de dezembro de 2009, do Conselho Estadual de Educação que estabelece “sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará” (Resolução nº485, cabeçalho, 2009). Nesta resolução em sua sessão IV destaca-se a caracterização do sistema de nucleação em seu artigo 35, “Entende-se por NUCLEAÇÃO a reorganização da rede escolar pública, concentrando várias escolas ou salas de aula isoladas sob a coordenação unificada de uma escola credenciada para a oferta de um ou mais níveis e modalidades da Educação Básica” (Resolução nº485, Seção IV, 2009).

A resolução nº485/2009 foi responsável por definir as etapas para a organização por via da nucleação, uma vez que define no artigo 37 “A implantação do Sistema de Nucleação se dará por ato específico e formal do Poder Público Responsável, Municipal ou Estadual, a quem compete exarar Decreto ou Portaria, definindo a Escola Matriz e a relação das Escolas Anexas a ela jurisdicionadas” . . . (Resolução nº485, Seção IV, 2009).

A implantação do sistema de nucleação no município foi estabelecida pelo Decreto nº 017/2008, que passou a reger cada escola polo por portarias próprias da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Posteriormente, o Decreto nº 418, de 24 de agosto de 2010, definiu os polos e suas escolas anexas na zona rural. Nesse contexto, surge o polo Ipaupixuna.

O decreto nº 418/2010 cria um total de 23 polos, sendo 15 localizados em áreas de terra firme e 8 nas áreas de várzea. O polo Ipaupixuna ficou composto pelas seguintes escolas: EMEIF Profa. Perpétua Figueira (sede) na comunidade Vila Vieira, EMEIF Dom Pedro I, EMEIF Maria Zíbia Andrade Vieira na Comunidade Ipaupixuna, EMEIF Vila Poranga na Comunidade Vila Poranga<sup>v</sup> e EMEIF João Rodrigues dos Santos na comunidade São Jorge. Essa composição de escolas foi alterada pelo Decreto nº 315, de 17 de outubro de 2019, que dispõe sobre a extinção de escolas rurais. No polo Ipaupixuna, foi extinta a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Rodrigues dos Santos. O referido decreto resultou na extinção de 17 escolas municipais, com base nas seguintes justificativas:

Considerando o processo de nucleação das escolas de terra firme e várzea, promovido pela Secretaria Municipal de Educação:

Considerando a redução de demanda na Região de Terra Firme e Várzea, ocasionando a realocação dos alunos nas escolas matrizes . . .;

Considerando a paralisação e inatividade de algumas Instituições, por mais de um (01) ano; (Decreto nº 315, para. 2, 2019).

A organização da gestão do polo é definida da seguinte forma: “I – 01 (um) coordenador de gestão; II – 01 (um) coordenador pedagógico; III – 01 (um) secretário escolar” (Óbidos, 2008). O Decreto nº 418/2010 estabelece que a função de coordenador de gestão deve ser exercida por um diretor de escola, nomeado pelo prefeito municipal, sendo este o responsável pela gestão da escola polo.

As comunidades Vila Barbosa, Vila Vieira e Ipaupixuna, onde se localizam as escolas, compõem uma porção do município de Óbidos conhecida como Costa de Baixo. O acesso a essas comunidades ocorre exclusivamente por via fluvial, atravessando o rio Amazonas em frente à cidade e descendo o rio. Para O’Dwyer (2005) as comunidades de “Vila Vieira e Ipaupixuna . . . , faziam parte da localidade chamada Costa de Baixo, que nos anos de 1960 foi desmembrada em pequenas comunidades alinhadas na beira do rio” (p. 241).

### **A Escola Prof<sup>a</sup>. Perpétua Figueira**

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Profa. Perpétua Figueira teve sua construção datada de 1971, quando a moradora da comunidade, Dona Francisca Vieira, que anteriormente havia doado o terreno para a construção da Capela de Nossa Senhora Sant’Ana, doou, em 1962, parte do terreno para a edificação da escola (Canto, 2007). Não há estudo sistematizado sobre como a escola funcionava, quais suas condições estruturais, seus professores ou como o ensino era ministrado.

Figura 2 - O centro da Vila Vieira



Nota: Recuperado do acervo da escola Prof. Perpétua Figueira no Facebook (s.d.). Facebook. (<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1402901856631098&set=a.1402547859999831>).

Na figura 2, podemos notar que parte da organização comunitária se expressa na presença da escola, igreja e o barracão comunitário, para Ferreira (2018, p. 49) as formas de organização comunitária são refletidas “na centralidade da comunidade, a igreja, a escola, a casa comunitária, sinais de organização e conquistas coletivas”. Conforme demonstra a figura 2, a escola era construída de alvenaria, com uma sala de aula e atendia apenas as séries iniciais do ensino fundamental no formato multisseriado. Essa antiga escola de alvenaria com o passar do tempo ficou muito próxima da beira do rio, uma vez que as construções na várzea estão sujeitas ao fenômeno de terras caídas<sup>vi</sup>, exigindo a necessidade de construção de um novo prédio escolar.

A nova escola, com estrutura de madeira, mantinha os mesmos limites estruturais da antiga escola de alvenaria, com uma sala de aula, uma secretaria que não funcionava para esta finalidade e sim como sala de aula, uma cozinha e uma despensa para guardar materiais e a merenda escolar. Não havia profissional responsável pela merenda escolar, esta era feita pelos pais de alunos, cujas escalas eram definidas em reuniões escolares. Com a ampliação de outras etapas da educação escolar, na ausência de estrutura física que comportasse todas as turmas, eram utilizados espaços comunitários para as atividades, como o barracão, a cozinha da “Santa”<sup>vii</sup> da comunidade e até a sede do clube de futebol.

Colares e Colares (2021) apontam que essa é uma situação muito comum nas escolas de várzea, quando na ausência de equipamentos públicos, isto é, da escola, o que se verifica

são locais improvisados, de propriedade de igrejas, da própria comunidade de uso compartilhado, as quais frequentemente apresentam condições precárias nos aspectos de construção, manutenção e salubridade, uma vez que há a necessidade de a escola dispor pelo menos de ventilação, iluminação e limpeza.

Em 2012 foi construído um novo prédio, que se mantém até os dias de hoje e, dispõe de 4 salas de aula, 1 sala destinada ao funcionamento da secretaria escolar que possui algumas estantes com livros, 1 cozinha, 1 depósito anexo à cozinha, utilizado para guardar materiais diversos, incluindo a merenda escolar e 4 banheiros. Não há refeitório, há apenas um espaço entre a sala da secretaria e a cozinha, no qual alguns estudantes o utilizam quando a merenda é servida, outros escolhem os corredores, ou espaços na frente da escola.

### A Escola Dom Pedro I

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dom Pedro I é a segunda das três escolas do polo Ipaupixuna. As características de sua estrutura física compreendem duas salas de aula, uma secretaria escolar, uma cozinha e dois banheiros. O catálogo de escolas do MEC<sup>viii</sup> define a EMEIF Dom Pedro I como sendo de porte médio, por conter até 50 matrículas, em uma escala que vai de 50 a 100. A figura 3 a seguir retrata a condição atual da escola.

Figura 3 - A EMEIF Dom Pedro I



Nota: Recuperado de Arquivo pessoal de Isabely Magno, 2023.

Pela figura 3 apresentada, nota-se que a escola sofre com o fenômeno de terras crescidas, isto é, durante a enchente são depositados muitos sedimentos que anualmente contribuem para tornar o assoalho cada vez mais baixo e assim ficar sujeita a inundações.

### **A Escola Maria Zíbia Andrade Vieira**

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Zíbia Andrade Vieira localiza-se na Comunidade Menino Deus - Ipaupixuna, atualmente é a terceira escola que integra o polo Ipaupixuna. Assim, como as demais comunidades situadas na Costa de Baixo do município de Óbidos, fica localizada à margem direita do rio Amazonas. Constatamos durante a pesquisa que a EMEIF Maria Zíbia Andrade Vieira até o recorte pesquisado era a única escola a possuir Projeto Político-Pedagógico – PPP, visto este documento constituir-se como uma das condições para a autorização de funcionamento de seus cursos pelo Conselho Municipal de Educação - CME.

Por meio do PPP que foi possível identificar o ano de construção da escola que data o ano de 2004, anterior a esse período não havia prédio escolar público, funcionando a escola em espaços comunitários. Foi nesse período que a escola passou por mudança em sua denominação:

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

A partir do excerto nota-se que há uma história que levou a mudança do nome da escola, no qual embora o PPP não registre o período que isso ocorreu, a realidade mantém similaridade com a história da educação na Amazônia no período Imperial em que não haviam escolas, e a existência de oferta de educação ocorria na casa dos professores. Westin (2020) aponta que “nos primórdios do Império, o professor dava as aulas na própria residência ou então numa casa que alugava com esse fim. Ele podia ter de alguns poucos alunos a mais de uma centena. Não havia separação por idade ou série” (para. 11).

Mesmo após superada essa fase da escola funcionar na casa dos próprios mestres a oferta de educação, em muitos locais como na várzea, permaneceu em espaços improvisados, como barracões comunitários, igrejas, sendo muito recente a construção de escolas. Na EMEIF Maria Zíbia Andrade Vieira, a análise do PPP apresenta uma visão romantizada do processo que levou à construção da escola como fruto de sensibilidade do prefeito à época com a situação que se encontrava a oferta de educação escolar na comunidade (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Zíbia Andrade Vieira, seção histórico da escola, 2023). O que está por trás, na verdade, é a negação do direito a escola com todas as questões que envolvem o seu funcionamento, como a existência do prédio, de condições de funcionamento adequadas, merenda e transporte escolar, professores qualificados e bem remunerados para exercer suas atividades.

O PPP descreve que essa escola construída em 2004 foi totalmente destruída pela enchente do ano de 2008, momento que a comunidade novamente fica sem prédio escolar, que só foi construído no ano de 2010, com estrutura mais adequada. A nova escola possuía:

quatro salas de aula sendo que uma das salas é dividida ao meio devido ao aumento do número de alunos atendidos pela instituição, 01(uma) sala de secretaria, 01 (uma) copa cozinha, 01 (um) depósito, 04 (quatro) banheiros e 01 (uma) área entre a secretaria e a copa cozinha que funcionam as atividades extraclasse . . . (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Zíbia Andrade Vieira, seção caracterização da escola, 2023).

Figura 4 - EMEIF Maria Zíbia Andrade Vieira



Nota: Recuperado de Acervo pessoal de Manuela Costa, 2023.

A figura 4 retrata a atual condição da escola, nota-se que o fenômeno de terras crescidas impacta substancialmente a altura da escola, deixando-a suscetível a alagar durante a enchente.

## Resultados e discussões

As três escolas que compõem o polo Ipaupixuna ao longo do período de 2010-2022 ampliaram as etapas e modalidades da educação escolar, bem como tiveram seus prédios atuais construídos quase que no mesmo período (2012). Mas, de todas, apenas a escola EMEIF Profa. Perpétua Figueira conseguiu implementar o ensino médio após reivindicações de seus comunitários.

A EMEIF Profa. Perpétua Figueira, atualmente atende alunos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo este último ofertado por meio do SOME - Sistema de Organização Modular de Ensino. Em razão da escola funcionar a partir de calendário diferenciado as aulas do ensino fundamental funcionam no período de julho a março, porém em virtude do atendimento ao ensino modular que obedece ao calendário urbano as atividades durante a enchente destinam-se exclusivamente ao atendimento do ensino médio.

Figura 5 - Comunitários realizam a construção de pontes



Nota: Recuperado do acervo da escola Profa. Perpétua Figueira no Facebook (2014). *Facebook*. (<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1422591521328798&set=pb.100007338905870.-2207520000&type=3> ).

A figura 5 retrata o momento de preparação de pontes na escola para o atendimento de alunos do ensino médio modular. A partir da contextualização da figura, verificamos os próprios comunitários assumindo a responsabilidade pela criação de condições de acesso à escola por meio de pontes à medida que a enchente avança sobre a terra. Essa questão aponta para problemas no funcionamento do SOME, pois este ocorre por meio de regime de colaboração entre o Estado do Pará e o município de Óbidos, e como visto no caso, acaba por haver omissões na garantia das condições necessárias para o funcionamento do ensino médio na escola.

Pelo fato de atender o ensino médio modular, a EMEIF Perpétua Figueira de todas as escolas do polo é a que acaba tendo mais impactos por lidar mais diretamente com o desafio imposto pelas enchentes, pois no período de pico de subida das águas geralmente está acontecendo os módulos de disciplinas do SOME. Esta questão exige a necessidade de remanejar as turmas para outros espaços quando a água ameaça, ou mesmo, quando recobre o assoalho. Embora as outras escolas funcionem apenas com o ensino fundamental e com calendário diferenciado, também em caso de alagamento pelas enchentes precisam realizar o trabalho de retirada dos materiais para algum local que ofereça segurança contra o impacto das águas.

**Figura 1** - EMEIF Perpétua Figueira durante a enchente em 2014



**Nota:** Recuperado do acervo da escola Profa. Perpétua Figueira no Facebook (2014). Facebook. (<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1435021420085808&set=pb.100007338905870.-2207520000&type=3>).

A figura 6 retrata o estágio que a enchente alcançou no ano de 2014. A publicação no facebook da qual a figura foi registrada avisava os encaminhamentos feitos pela equipe da Secretaria Municipal de Educação juntamente com a 7ª URE - Unidade Regional de Educação em visita a escola sobre a inviabilidade de manter a continuidade das aulas do ensino modular, e a possibilidade de utilização do barracão comunitário, como posteriormente veio a se concretizar.

No que se refere a oferta das etapas e modalidade de educação escolar por meio de dados do QEdU e LDE a partir do Censo escolar, verifica-se que a EMEIF Profa. Perpétua Figueira no período de 2010-2022 ofertou turmas de anos iniciais e finais ao longo de todos os anos do recorte pesquisado. Os atendimentos na Educação Especial se deram a partir de 2017, com a presença de um ou dois alunos, enquanto que a pré-escola foi ofertada todos os anos, exceto no ano de 2018. De 2010 a 2016 as turmas de pré-escola eram mais numerosas com uma média de 14 crianças, de 2017 até 2022 esse número reduziu significativamente, chegando a 2022 com uma turma de 07 alunos. A Educação de Jovens e Adultos – EJA não foi ofertada ao longo do recorte.

Na escola Dom Pedro I, conforme dados sistematizados pelo QEdU, até 2012 ofertava-se apenas as séries iniciais do ensino fundamental. A partir de 2013 houve a ampliação da oferta de formação nos anos finais conforme a tabela a seguir.

Tabela 1 - Matrículas por etapa e modalidades na escola Dom Pedro I (2010-2022)

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

Nota: Dados consultados a partir do QEdU e LDE 2023.

A Tabela 1 apresenta a oferta de educação escolar no período de 2010 a 2022. Nota-se que, embora a escola atendesse inicialmente apenas às séries iniciais, entre 2010 e 2011 foram formadas duas turmas de EJA - Educação de Jovens e Adultos - com número significativo de matrículas. É somente a partir de 2013 que a escola passa a ofertar três etapas da educação básica: pré-escola, anos iniciais e anos finais. Com isso, verifica-se que a EJA deixou de ser ofertada nos anos de 2014, 2015, 2017 e 2021.

Pode-se inferir que a oferta apenas dos anos iniciais na comunidade gerou uma demanda por parte de adultos que necessitavam concluir o ensino fundamental. A partir de 2017, a não oferta de ensino fundamental anos finais na escola está relacionada ao transporte dos alunos para a Escola Polo Profa. Perpétua Figueira, onde passaram a cursar os anos finais do ensino fundamental em outra comunidade (Vila Vieira).

Com relação ao corpo docente da escola conforme a lotação dos professores fornecida pela SEMED referente ao ano de 2022, 100% dos docentes são contratados. Verifica-se um total de 05 professores, destes apenas 03 são lotados na instituição, 02 são lotados na escola Perpétua Figueira e complementam carga horária na escola.

Figura 7 - Situação Funcional, e atuação de professores na escola Dom Pedro I

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

Nota: Lotação de servidores do Polo 17 Ipaupixuna feita SEMED/Óbidos, 2022.

A figura 7 apresenta a situação funcional, formação e disciplinas que os professores atuam na EMEIF Dom Pedro I. No quadro os professores identificados como P1, P2 e P3 são lotados na escola, enquanto os demais não identificados são lotados na escola polo e também são contratados.

Na EMEIF Maria Zíbia de Andrade Vieira no recorte de 2010-2022 já havia a oferta de pré-escola, anos iniciais e finais. No caso da pré-escola apenas em 2020 que não foi ofertada. Houve formação de turmas de EJA em 2013 e 2018. A Educação Especial começou a ser atendida na escola em 2017 até 2020.

No que diz respeito ao corpo docente da escola conforme a lotação dos professores fornecida pela SEMED referente ao ano de 2022 constam sete professores que atuam na escola. A figura 8 retrata a distribuição dos professores por formação, atuação e situação funcional.

Figura 8 - Situação Funcional e atuação de professores na escola Prof.<sup>a</sup> Maria Z. A. Vieira

ID	Situação Funcional	Formação	Disciplinas
P1	Professora Concursada N/M	Química e Biologia	<b>Educação Infantil</b> ; Ciências; Arte; Ensino Religioso
P2	Professor Concursado N/M	Letras	Educação Geral; Língua Portuguesa
P3	Professora Concursada N/M	História e Geografia	Educação Geral; História e Geografia
PDP1	Professora Contratada N/S	Pedagogia e Teologia	L. estrangeira/Inglês; Ensino Religioso
PDP2	Professora Contratada N/S	Pedagogia e Teologia	História de Óbidos; Estudos Amazônicos
P4	Professor Contratado N/S	Matemática e Física	Matemática
PPF	Contratado/NS	Educação Física	Educação Física

Nota: Lotação de servidores do Polo 17 Ipaupixuna feita SEMED/Óbidos, 2022.

Do total de 07 docentes que atuam na escola apenas três são concursados, com concurso em nível médio (N/M) em virtude que no último concurso realizado no município esses profissionais possuíam apenas o curso de magistério, tendo alcançado a formação em nível superior mais tarde por meio do PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. As siglas PDP1 e PDP2, correspondem aos professores que são lotados na Escola Dom Pedro I e PPF corresponde ao professor lotado na EMEIF Profa. Perpétua Figueira, as quais complementam carga horária na escola EMEIF Maria Zíbia de Andrade Vieira. Os professores PDP1 e PDP2 conforme demonstra a figura 8 complementam carga horária na escola e atuam em disciplinas fora de sua área de formação, o que representa uma situação problemática e ainda não superada na realidade da escola.

De modo geral, verificamos que a escola presente nas áreas rurais guarda características marcadas pela precariedade em diversas facetas. Esse descaso com a escola pública no campo, aliada aos avanços do capital, contribui para a perpetuação da negação de educação para os povos camponeses. Essa realidade, além de histórica, na atualidade encontra determinantes resultantes “da política neoliberal, que, por vezes, são desastrosas à educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, . . . tais como expressões no esvaziamento do currículo escolar e fechamento de escolas” (Taffarel & Queiroz, 2022, p. 365).

Além das questões relacionadas aos fatores organizacionais, as três instituições educacionais operam sob condições elementares, ou seja, com condições mínimas de

funcionamento. Essas condições se expressam também na ausência de energia elétrica de origem pública, pois as escolas utilizam apenas energia fotovoltaica que é insuficiente, o que afeta a disponibilidade, aquisição e condições para funcionamento efetivo dos equipamentos, bem como a armazenagem de merenda escolar.

## **Considerações finais**

Por meio deste trabalho buscamos identificar aspectos singulares em escolas de várzea na Amazônia paraense, procurando verificar em que essas escolas se distinguem de instituições localizadas no campo e zona urbana.

Verificamos que estas escolas localizadas na várzea que enfrentam inundações em alguns períodos do ano, apresentam desafios que lhe são específicos, aos quais muitas vezes leva a destruição de suas infraestruturas devido às cheias anuais dos rios. Por meio da análise das escolas pertencentes ao polo Ipaupixuna, evidenciou-se que as condições de construção, associadas à falta de planejamento para mitigar os efeitos das inundações, resultam em prejuízos recorrentes que podem comprometer a continuidade das atividades escolares além de deteriorar a estrutura da escola.

No contexto das escolas do polo Ipaupixuna, observou-se a precarização e fechamento das instituições, pois de cinco escolas do polo, atualmente apenas três permanecem ativas. A nucleação escolar, instituída como organização principal do funcionamento das escolas rurais no município de Óbidos, dialoga com o que ocorre em outras regiões do Brasil, por meio da visão neoliberal, prioriza a economia de recursos sobre a manutenção das pequenas escolas, leva ao fechamento e paralisação de unidades. É visível que muitas vezes a inatividade é usada como justificativa para fechar as pequenas escolas do campo. Tal situação gera a necessidade de deslocamentos diários para alunos e professores para além de suas comunidades de origem.

Esse processo de nucleação no caso do polo Ipaupixuna também traz sobrecarga e aspectos que configuram precarização do trabalho docente, isto porque os professores que se deslocam são geralmente os contratados que o fazem para complementar carga horária e acabam atuando em áreas alheias à sua formação. Tais fatores somam-se a desafios logísticos e enfrentamentos de riscos que são associados às viagens, realizadas em embarcações pequenas, próprias, cujo gasto é provido do próprio salário do professor.

Além das questões organizacionais e de infraestrutura, constatou-se que as escolas operam com condições mínimas, como energia elétrica insuficiente e falta de equipamentos adequados. A falta de um Projeto Político-Pedagógico para todas as escolas e a inadequação das condições de funcionamento refletem a necessidade de um planejamento mais efetivo e investimentos que sejam condizentes com a realidade individual de cada escola.

A pesquisa conclui que as escolas de várzea estão imersas em uma teia complexa de questões que vão além das condições ambientais, exigindo uma abordagem mais abrangente sobre aspectos que emergem do estudo de suas realidades, pois estando situadas em um ambiente que passa por transformações cíclicas carecem de cuidado e atenção diferente das escolas localizadas nas áreas urbanas.

A constatação da ausência de um olhar mais cuidadoso por parte do poder público, indica que a escola localizada na várzea acaba tendo como fator de determinação, que marca a sua identidade, a precarização, que poderia ser superada a partir de um acompanhamento contínuo de suas necessidade e vulnerabilidades por parte dos órgãos competentes.

## Referências

Bezerra Neto, L., & Pereira, W. S. C. (2021). Educação do/no campo, águas e florestas: Realidades rurais e estudo na Amazônia brasileira. In Fonseca, A. D., & Miranda, E. M. (Orgs.). *História, políticas e gestão educacional: Análises e perspectivas* (pp. 81-92). CRV.

Burawoy, M. (2014). *Marxismo sociológico: Quatro países, quatro décadas, quatro grandes transformações e uma tradição crítica* (M. C. Guirau & F. R. Jardim, Trads.; 1ª ed.). Alameda.

Canto, O. (2007). *Várzea e varzeiros da Amazônia*. Museu Paraense Emílio Goeldi.

Chaves, R. S., & Vieira, L. S. (2012). Potencial das várzeas da Amazônia: Uso e manejo. In Federação da Agricultura e Pecuária do Pará (Org.). *Potencial das várzeas da Amazônia: Em especial as do Estado do Pará* (pp. 14–24). FAEPA.

Ciavatta, M. (2023). A memória do tempo da fotografia – Uma apresentação. In. M. Ciavatta et al. (Orgs.). *A fotografia como fonte de pesquisa: Da história da educação à história de trabalho-educação* (pp. 19–30). Navegando Publicações. [https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c6\\_5a458b802e6c46b3869706d36b62ce5d.pdf](https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c6_5a458b802e6c46b3869706d36b62ce5d.pdf).

Colares, A. A. (2012). História da educação na Amazônia: Questões de natureza teórico-metodológicas, críticas e proposições. *Revista HISTEDBR On-line*, 11(43e), 187–202. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i43e.8639960>.

Colares, A. A., & Colares, M. L. I. S. (2021). Retratos de escolas de várzea na Amazônia brasileira (PA). In Silva, A. L., Limeira, A. de M., & Leonardi, P. (Orgs.). *Um mar de escolas: Mergulhos na história da educação (1850–1980)* (pp. 35–48). Apuris.

Decreto nº 017 (01 de fevereiro de 2008). Dispõe sobre a criação do sistema de nucleação de Escola da Zona Rural, nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino. *Prefeitura Municipal de Óbidos* [Acervo físico da Secretaria Municipal de Educação -SEMED/Óbidos].

Decreto nº 315 de 17 de outubro de 2019. Dispõe sobre extinção de escolas municipais do meio rural. *Prefeitura Municipal de Óbidos*. <https://obidos.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/315.pdf>.

Decreto nº 418 (24 de agosto de 2010). Dispõe sobre a polarização da rede municipal de ensino de Óbidos. *Prefeitura Municipal de Óbidos* [Acervo físico da Secretaria Municipal de Educação -SEMED/Óbidos].

Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Maria Zíbia Andrade Vieira. (2023). *Projeto político-pedagógico*. [Documento institucional, acervo físico do Conselho Municipal de Educação – CME/Óbidos].

Ferreira, J. da S. (2018). *A escola na floresta: Manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões/AM* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Repositório da Universidade Federal do Amazonas. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6279>

Hage, S. M. (2005). Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In S. M. Hage (Org.), *Educação do campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará* (pp. 61–68). Gutemberg. <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/396>.

IOEPA – Imprensa Oficial do Estado do Pará. (2015). *Plano plurianual 2016–2019: Região de Integração Baixo Amazonas*. [https://www.ioepa.com.br/pages/2015/12/30/2015.12.30.DOE.suplemento\\_338.pdf](https://www.ioepa.com.br/pages/2015/12/30/2015.12.30.DOE.suplemento_338.pdf).

Mendes, M. M. (2009). *A escola do campo e seu significado: O ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Repositório Institucional da UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/21851>.

O'Dwyer, E. C. (2005). A construção da várzea como problema social na região do Baixo Amazonas. In D. Lima (Org.), *Diversidade socioambiental nas várzeas dos rios Amazonas e Solimões: Perspectivas para o desenvolvimento da sustentabilidade* (pp. 207–264). Ibama; ProVárzea. <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/16L00002.pdf>.

Pereira, W. S. C. (2022). *O fórum de educação do campo, águas e florestas da Amazônia: realidades, contradições e possibilidades na construção das políticas educacionais no*

período de 2014-2018 [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Repositório da UFSCAR. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16271> .

Secretaria Municipal de Educação de Óbidos. (2022). *Lotação de servidores do Polo 17, Ipaupixuna – Ano de 2022* [Documento interno]. Acervo físico da SEMED, Óbidos, PA.

Ramos de Souza, R. (2019) *A Nucleação escolar no Assentamento Vila Amazônia em Parintins/Am e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da Educação no Campo* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Repositório da UFSCAR. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12288>.

Resolução n.º. 485 (15 de dezembro de 2009). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. *Conselho Estadual de Educação do Pará*. [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PA\\_RESOLUC387C383O20485.09.20REGULAC387C383O20DA20EDUCACAO20BASIC A.20atualizada.07.201128229\\_0.pdf?query=Curr%C3%ADculos](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PA_RESOLUC387C383O20485.09.20REGULAC387C383O20DA20EDUCACAO20BASIC A.20atualizada.07.201128229_0.pdf?query=Curr%C3%ADculos)

Roman, A. S. G. dos S., Rizzo, D. T. de S., Zaim-de-Melo, R., Neira, M. G., & Rizzo, J. G. de S. (2021). Caracterização da “Escola das Águas”: Revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 10(5), e50110515321. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.15321>

Serudo, T. P. de A. (2022). *Os tempos acíclicos e cíclicos da natureza e sua influência nas escolas ribeirinhas de várzea e terra firme nos municípios de Manaus e Careiro da Várzea no estado do Amazonas* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Repositório da UFAM. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9030> .

Taffarel, C. N. Z., & Queiroz, S. G. (2022). A juventude do campo e a disputa de projetos de escolarização: relações entre capital, trabalho e educação. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 12(1), 363–382. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n1a2023-67552>.

Vasconcelos, G. T. B. (2017) *Educação Básica Ribeirinha: um estudo etnográfico na região amazônica* [Tese de Doutorado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Repositório da PUC-SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20627>.

Westin, R. (2020, fevereiro 3). *Para a lei escolar do Império, as meninas tinham menos capacidade intelectual que os meninos*. Agência Senado. <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>

---

<sup>i</sup> <https://qedu.org.br/>

<sup>ii</sup> <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/>

<sup>iii</sup> [https://www.facebook.com/perpetua.figueira.7?locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/perpetua.figueira.7?locale=pt_BR)

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

<sup>v</sup> Por meio da pesquisa verificou-se que a escola foi desativada.

<sup>vi</sup> Fenômeno causado pelo impacto do banzeiro natural do rio ao atingir os barrancos de terra, ou mesmo por ações antrópicas de grandes embarcações com navios cargueiros que navegam pelo rio em frente às comunidades.

<sup>vii</sup> Cozinha que faz parte da organização social em torno da igreja católica da comunidade, cuja padroeira é Senhora Sant'Ana.

<sup>viii</sup> <https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 01/10/2024  
Aprovado em: 25/06/2024  
Publicado em: 14/08/2025

Received on October 01st, 2024  
Accepted on June 25th, 2024  
Published on August, 14th, 2025

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No funding.

**Como citar este artigo / How to cite this article**

APA

Nogueira, J. F., & Colares, A. A. (2025). As escolas de várzea na Amazônia paraense: estudo a partir de um polo no município de Óbidos-PA. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19371.

ABNT

NOGUEIRA, J. F.; COLARES, A. A. As escolas de várzea na Amazônia paraense: estudo a partir de um polo no município de Óbidos-PA. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 10, e19371, 2025.