



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ERALDO MIRA ROCHA

**ILHAS QUE BAILAM SOB MÃOS HUMANAS: A ESCOLA-BOSQUE DO BAILIQUE-AP
E A LUTA POR POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AMBIENTAIS EFETIVAS (1995-2026)**

Macapá

2026

ERALDO MIRA ROCHA

**ILHAS QUE BAILAM SOB MÃOS HUMANAS: A ESCOLA-BOSQUE DO BAILIQUE-AP
E A LUTA POR POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AMBIENTAIS EFETIVAS (1995-2026)**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, para efeito de obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato.

Macapá

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

- R672i Rocha, Eraldo Mira.
Ilhas que bailam sob mãos humanas: A Escola-Bosque do Bailique - AP e a luta por políticas educacionais e ambientais efetivas (1995-2026). / Eraldo Mira Rocha. - Macapá, 2026.
1 recurso eletrônico.
206 f.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2026.
Orientador: Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato.
- Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).
1. Escola-Bosque - Bailique (AP). 2. Educação ambiental. 3. Amazônia - políticas educacionais. I. Lobato, Sidney da Silva, orientador. II. Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. III. Título.

CDD 23. ed. – 363.7

ERALDO MIRA ROCHA

**ILHAS QUE BAILAM SOB MÃOS HUMANAS: A ESCOLA-BOSQUE DO BAILIQUE-AP
E A LUTA POR POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AMBIENTAIS EFETIVAS (1995-2026)**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, para efeito de obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: 03/03/2026.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato
Presidente (PPGED/ UNIFAP)

Prof.^(a) Dr.^(a) Raimunda Kelly Silva Gomes
Membro (PPGED/UNIFAP)

Prof.^(a) Dr.^(a) Maria Jacqueline Girão Soares de Lima
Membro (UFRJ)

Prof.^(a) Dr.^(a) Eliana do Socorro de Brito Paixão
Suplente (PPGED/UNIFAP)

Prof.^(a) Dr.^(a) Cecília Maria Chaves Brito Bastos
Suplente (ProfHistória/UNIFAP)

*A vida é tão maravilhosa que
a nossa mente tenta dar uma
utilidade a ela, mas isso é
uma besteira. A vida é
fruição, é uma dança, só que
é uma dança cósmica, e a
gente quer reduzi-la a uma
coreografia ridícula e
utilitária.*

Ailton Krenak

AGRADECIMENTOS

Gratidão à vida!

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela vida, pela força e pela luz que sempre guiaram meus passos, tornando possível esta caminhada. Que Ele continue iluminando meu caminho e me conduzindo pelas melhores escolhas.

À minha família, especialmente à minha esposa Naiana da Silva Pimentel e aos meus filhos Ítalo Eduardo da Silva Pimentel e Lorenzo da Silva Pimentel, pelo amor, pela compreensão durante minhas ausências e pelo apoio incondicional ao longo deste processo. Obrigado por estarem sempre ao meu lado, compartilhando sonhos e celebrações.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato, expressei minha gratidão pelo apoio, competência, entusiasmo e dedicação. Obrigado por me ajudar a superar essa etapa tão significativa da minha vida. Aprendi imensamente com suas aulas e orientações.

As professoras integrantes das bancas de qualificação e defesa desta dissertação, Prof.^(a) Dr.^(a) Maria Jacqueline Girão Soares de Lima e Prof.^(a) Dr.^(a) Raimunda Kelly Silva Gomes, meu sincero agradecimento pelos saberes compartilhados e pelas contribuições valiosas para este trabalho.

À Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, especialmente à Coordenação do PPGED e a todos os professores do colegiado, pelos momentos de aprendizado e pelos conhecimentos transmitidos, fundamentais para a concretização desta pesquisa.

À Direção da Escola-Bosque do Bailique/AP e a toda a comunidade escolar pelo acolhimento e pela oportunidade de realizar minha pesquisa na instituição. Agradeço profundamente pela abertura e pela participação nesse estudo.

Aos meus familiares ancestrais do Arquipélago do Bailique e a todas as comunidades locais, expressei minha sincera gratidão pelo acolhimento e pela colaboração durante a pesquisa de campo, em especial ao meu amigo Diney Barbosa dos Santos, cujo apoio incondicional foi fundamental para a realização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Macapá – SEMED/PMM e à Polícia Militar do Amapá – PMAP, em particular à Escola Municipal Jardim Felicidade e ao 2º Batalhão da PMAP, pela compreensão e flexibilidade nos horários que necessitei para desenvolver esta pesquisa. Sou imensamente grato pelo apoio e pela parceria, que foram essenciais para conciliar minha trajetória acadêmica com as responsabilidades profissionais.

Finalmente, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa, expressei minha mais profunda gratidão.

RESUMO

Este estudo analisa a trajetória do Projeto Escola-Bosque do Amapá no Arquipélago do Bailique, entre 1995 e 2026, examinando disputas, contradições e fatores estruturais que influenciaram sua implementação e desestruturação. A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, associada à análise documental e observação direta, empregando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977) para sistematizar os dados nas fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O referencial teórico dialoga com perspectivas críticas da Educação Ambiental e debates sobre políticas públicas na Amazônia. O estudo estrutura-se em três seções. A primeira investiga raízes e direcionamentos da Educação Ambiental, abordando disputas conceituais e políticas globais, do Clube de Roma à COP 30, e os desafios de implementação no Brasil. A segunda examina a concepção e implementação do Projeto Escola-Bosque no Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá, como estratégia de valorização da identidade ribeirinha. Analisa-se a materialização de uma arquitetura adaptada à várzea e o funcionamento das unidades produtivas como espaços pedagógicos de integração entre saberes tradicionais e científicos, visando a formação técnica e cidadã. A terceira seção investiga a erosão desse ideal, identificando fatores entrelaçados: a pedagogia da ausência, imposta pela descontinuidade administrativa e negligência estatal, e a destruição física da escola pelo fenômeno das "terras caídas". A pesquisa correlaciona esse desastre a intervenções antrópicas na Bacia do Rio Araguari, configurando um quadro de racismo ambiental. Discute-se a geração de refugiados educacionais e critica-se a utopia da normalidade na aplicação de currículos padronizados em meio à precariedade. Os resultados indicam que, embora o Projeto tenha comprovado a viabilidade de um currículo integrado, sua trajetória foi minada por desafios estruturais e interesses macroeconômicos. A análise demonstra que o legado da Escola-Bosque transcende suas ruínas: a resistência comunitária e a pedagogia da sobrevivência provam que a semente da consciência política germinou. As conclusões sugerem que a experiência oferece lições para políticas públicas na Amazônia, evidenciando que a sustentabilidade depende da autonomia territorial e da continuidade de modelos educacionais emancipatórios.

Palavras-chave: Escola-Bosque do Bailique/AP, Educação Ambiental, Amazônia e políticas educacionais.

ABSTRACT

This study analyzes the trajectory of the Amapá Forest-School Project in the Bailique Archipelago between 1995 and 2026, examining disputes, contradictions, and structural factors that influenced its implementation and dismantling. The research is based on a qualitative approach, associated with document analysis and direct observation, employing Bardin's (1977) content analysis technique to systematize the data in the pre-analysis, material exploration, and results treatment, inference, and interpretation phases. The theoretical framework engages with critical perspectives on Environmental Education and debates on public policies in the Amazon. The study is structured in three sections. The first investigates the roots and directions of Environmental Education, addressing global conceptual and political disputes, from the Club of Rome to COP 30, and the challenges of implementation in Brazil. The second examines the conception and implementation of the Forest-School Project within the Amapá Sustainable Development Program, as a strategy for valuing riverside identity. This study analyzes the materialization of an architecture adapted to the floodplain and the functioning of the production units as pedagogical spaces for the integration of traditional and scientific knowledge, aiming at technical and civic education. The third section investigates the erosion of this ideal, identifying intertwined factors: the pedagogy of absence, imposed by administrative discontinuity and state negligence, and the physical destruction of the school by the phenomenon of "landslides." The research correlates this disaster with anthropogenic interventions in the Araguari River Basin, configuring a framework of environmental racism. The generation of educational refugees is discussed, and the utopia of normality in the application of standardized curricula amidst precariousness is criticized. The results indicate that, although the Project proved the viability of an integrated curriculum, its trajectory was undermined by structural challenges and macroeconomic interests. The analysis demonstrates that the legacy of the Forest-School transcends its ruins: community resistance and the pedagogy of survival prove that the seed of political consciousness has germinated. The findings suggest that the experience offers lessons for public policy in the Amazon, demonstrating that sustainability depends on territorial autonomy and the continuity of emancipatory educational models.

Keywords: Escola-Bosque do Bailique/AP, Environmental Education, Amazon and educational policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Cronologia e análise crítica dos principais eventos ambientais.....	44
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Localização do Arquipélago do Bailique.....	14
Figura 02	Educação Ambiental como paradigma educacional em todo o Amapá..	72
Figura 03	Placa com o nome da escola e o método de ensino.....	83
Figura 04	Projeto Arquitetônico da Escola-Bosque.....	84
Figura 05	Cartilha de divulgação das potencialidades do Bailique para o desenvolvimento sustentável, em consonância com a missão da Escola-Bosque em seus primeiros anos de atividade.....	87
Figura 06	Recordação do ambiente como espaço pedagógico por Cláudio Queiroz.....	89
Figura 07	Construção da infraestrutura física.....	99
Figura 08	Formatura do Curso de Magistério em Ensino Médio da Escola-Bosque.....	106
Figura 09	Exposições de trabalhos de alunos da Escola-Bosque durante a II Semana de Ciência e Cultura.....	107
Figura 10	Reportagem de capa do Jornal da Tarde – Projeto Navegar.....	108
Figura 11	Trabalhos desenvolvidos pelos Jovens Pesquisadores do Arquipélago do Bailique.....	109
Figura 12	Projeto Escola na Comunidade (Vila do Arraiol).....	110
Figura 13	Envolvimento da comunidade nos Projetos da Escola-Bosque.....	111
Figura 14	Competição de subida no açazeiro durante Jogos Internos da Natureza.....	115
Figura 15	Versos de Cláudio Queiroz que retratam a rica experiência pedagógica.....	116
Figura 16	Farmácia da Terra da Escola-Bosque.....	121
Figura 17	Projeto Agente de Defesa Ambiental.....	123
Figura 18	Técnica ancestral de coleta de açaí, desde a confecção da peconha à retirada do cacho.....	125
Figura 19	Versos do Professor Cláudio Queiroz, 1º diretor da Escola-Bosque.....	130
Figura 20	Assoreamento completo da Foz do Rio Araguari já com crescimento de vegetação no leito do rio entre os anos de 2013 a 2015 e consequente fim do fenômeno da Pororoca.....	136
Figura 21	Complexo Hidrelétrico do Rio Araguari (2021).....	137

Figura 22	Desmatamento para criação bubalina e consequente abertura do canal artificial do Urucurituba por onde deságua grande volume de água do Rio Araguari.....	139
Figura 23	O trânsito coletivo de animais de grande porte – búfalos – intensifica a compactação do solo e converte trilhas em canais artificiais conectados a rios e igarapés.....	140
Figura 24	Ilha do Meio em seus últimos dias antes de seu completo desaparecimento em julho de 2025.....	143
Figura 25	Assistência do Governo do Estado destinada à distribuição de água própria para consumo.....	144
Figura 26	Fenômeno da pororoca invadindo igarapé que banha a Comunidade de Freguesia do Bailique em 2021.....	145
Figura 27	Ribeirinhos realizam a abertura de um canal para garantir acesso e mobilidade.....	146
Figura 28	As crianças percorrem longos trechos de lama até alcançarem o ponto em que o barco consegue navegar para ir à escola.....	147
Figura 29	Módulo restaurante e estrutura de tratamento e distribuição de água da Escola-Bosque dias antes de serem completamente destruídos pela erosão.....	149
Figura 30	Egresso da Escola-Bosque cuidando de manejo de açaizal nativo.....	163
Figura 31	Sucessão de edificações caracterizada por construção provisória em madeira reaproveitada à frente de nova estrutura, evidenciando o constante deslocamento provocado pelo colapso das margens.....	164
Figura 32	Avanço do processo de erosão marginal resultando no colapso da edificação frontal e ameaça direta à nova estrutura remanescente.....	165
Figura 33	Reiteração do ciclo de instabilidade forçando o desmonte preventivo e o novo recuo da infraestrutura para área mais distante da margem em curto intervalo temporal.....	165
Figura 34	Placa mostrando a Escola-Bosque com uma escola de Ensino Médio Integral apesar da infraestrutura precária.....	171

LISTA DE SIGLAS

SIGLA	SIGNIFICADO
ACTB	Associação das Comunidades Tradicionais do Bailique
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAACES	Centro Amapaense de Atividades Culturais, Econômicas e Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCB	Conselho Comunitário do Bailique
CDB	Convenção sobre Diversidade Biológica
CEDES	Cadernos de Educação e Sociedade
CEE/AP	Conselho Estadual de Educação do Amapá
CMMAD	Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNE	Conselho Nacional de Educação
COP	Conferência das Partes
ECO-92	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FSC	Forest Stewardship Council
GTZ	Agência Alemã de Cooperação Tecnológica
GEA	Governo do Estado do Amapá
IPESAP	Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento em Administração Pública
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPA	Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá
IG	Indicação Geográfica
IMAP	Instituto de Meio Ambiente e Ordenamento Territorial do Amapá
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPI	Instituto Nacional de Propriedade Industrial
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente

MP-AP	Ministério Público do Estado do Amapá
MRB	Módulo Regional do Bailique
OCEAP	Organização das Cooperativas do Estado do Amapá
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PDSA	Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPG-7	Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
PSA	Pagamento por Serviços Ambientais
REDD+	Redução de Emissões por Desmatamento e Degradação Florestal
SAF	Sistemas Agroflorestais
SEED/AP	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SEICOM	Secretaria de Estado da Indústria, Comércio e Mineração
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TERRAP	Instituto de Terras do Amapá
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UHE	Usina Hidrelétrica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFCCC	Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	RAÍZES E DIRECIONAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DISPUTAS, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS	34
1.1	DO CLUBE DE ROMA (1968) À CONFERÊNCIA DAS PARTES (1995-2025): DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL OU GESTÃO DA CRISE?.....	35
1.2	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITOS, PRINCÍPIOS E RELAÇÕES DE PODER NOS TERRITÓRIOS.....	47
1.3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESAFIOS ESTRUTURAIS, IMPACTOS SOCIAIS E A LUTA POR TRANSFORMAÇÃO.....	58
2	ESCOLA-BOSQUE DO AMAPÁ: DA UTOPIA À CONSTRUÇÃO REAL	71
2.1	SINTESE DO PROJETO ESCOLA-BOSQUE DO AMAPÁ.....	71
2.1.1	Módulo Regional do Bailique: a filha que nasceu primeiro que a mãe (1997)	81
2.2	ANÁLISE DA GÊNESE E FILOSOFIA DA ESCOLA-BOSQUE DO BAILIQUE.....	85
2.2.1	Contexto histórico e influências governamentais: o discurso do Desenvolvimento Sustentável no Amapá	86
2.2.2	Princípios pedagógicos: a interseção entre Educação Ambiental crítica e saberes tradicionais	88
2.2.3	Resiliência e desafios da filosofia: a tensão entre utopia e realidade	90
2.3	CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO: A UTOPIA EM CONSTRUÇÃO.....	92
2.3.1	Mobilização comunitária, participação e financiamento inicial	94
2.3.2	Preparação da infraestrutura e recursos humanos: o desafio da materialidade	97
2.3.3	Estratégias pedagógicas e adaptação do ensino: a práxis da educação contextualizada	103
2.4	FUNCIONAMENTO INICIAL E RESULTADOS.....	118
2.4.1	Estratégias de financiamento, primeiras atividades e integração comunitária	119
2.4.2	Impactos educacionais, sociais e ecológicos: os frutos da utopia	122
2.4.3	Fragilidades emergentes: as sementes da erosão	126
3	A ESCOLA QUE NASCEU NA MATA: EROSÃO DE UM IDEAL	129
3.1	DESESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA-BOSQUE.....	132
3.1.1	A erosão pelo fator político-administrativo: descontinuidade e fragilidade institucional	133
3.1.2	A erosão pelo fator ambiental: o efeito cascata da bacia hidrográfica até o território escolar	135

3.1.3	A erosão do ideal pedagógico: o desmonte da Escola-Bosque em meio à crise energética, à ofensiva do petróleo e ao silenciamento das comunidades.....	148
3.1.4	O projeto pedagógico atual e a utopia da normalidade em uma zona de sacrifício.....	151
3.2	IMPACTOS NA COMUNIDADE E NA EDUCAÇÃO.....	156
3.2.1	Qualidade de vida e precarização social: o efeito dominó do abandono.....	157
3.2.2	Evasão escolar, ruptura familiar e o êxodo para a capital.....	159
3.3	ESTRATÉGIAS DE RECONFIGURAÇÃO E ADAPTAÇÃO.....	161
3.3.1	O legado transformador: o conhecimento da Escola-Bosque no cotidiano do Bailique.	162
3.3.2	Ações emergenciais, resiliência comunitária e os limites das estratégias adaptativas diante da necessidade de ações estruturantes.....	164
3.3.3	A resposta institucional e a promessa da nova Escola-Bosque.....	168
3.3.4	A Escola-Bosque entre a necropolítica e o futuro negado.....	169
3.3.5	Lições de um colapso: implicações para as políticas de Educação Ambiental.....	173
	RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONTRADIÇÕES, DESMONTE E RESISTÊNCIAS NA TRAJETÓRIA DA ESCOLA-BOSQUE DO AMAPÁ.....	176
	FONTES.....	182
	REFERÊNCIAS.....	191

de Educação Rural e Desenvolvimento Sustentável, ocorrido em dezembro de 1995, e foi inspirada em projeto semelhante já implementado na Ilha de Caratateua (Belém, Pará). De acordo com o autor, o contexto histórico de sua criação foi significativo, surgindo no período pós- Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92), e fundamentando-se em marcos ambientais precedentes, como a Conferência de Estocolmo (1972) e o Relatório Brundtland (1987), momentos em que as questões ambientais ganhavam protagonismo internacional. Para Lobato (2018), durante a gestão de João Alberto Capiberibe (1995-2002), a Escola-bosque constituiu-se como componente central de uma política educacional comprometida com a Educação Ambiental, buscando contrapor-se ao modelo desenvolvimentista predatório que dominava a região desde meados do século XX. Essa proposta visava harmonizar o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental, desafiando a lógica dos grandes projetos que resultaram em exclusão social e degradação ecológica (Lobato, 2018). Entretanto, é necessário reconhecer que, apesar de seu caráter inovador, a Escola-bosque surgiu em um período marcado por profundas contradições entre os discursos de sustentabilidade e as práticas econômicas hegemônicas, que continuavam a intensificar os problemas ambientais.

Em 2022, a Instituição atendia 628 alunos, contando com um corpo docente de 32 professores. No entanto, de acordo com o Censo Escolar do ano de 2023, houve uma redução significativa no número de matrículas, e a Escola passou a atender aproximadamente 396 alunos, abrangendo os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Paralelamente, o quadro de professores também sofreu diminuição, passando para 27 docentes (INEP, 2023). O principal grupo atendido pela instituição é composto, majoritariamente, por crianças e adolescentes de famílias ribeirinhas que dependem da Escola para ter acesso à educação formal.

A infraestrutura da Escola já foi uma referência na região, com edificações adaptadas ao ambiente ribeirinho. Entretanto, apesar de sua importância histórica e pedagógica, a instituição enfrentou um processo de deterioração ao longo dos anos, agravado pela erosão causada pelas correntes marítimas durante a enchente da maré e pela vazão das águas do Rio Araguari através do Rio Urucurituba. Esse fenômeno fluviomarítimo, oriundo da mudança de curso do Rio Araguari, cuja foz foi assoreada, provocou a perda de toda a edificação original, comprometendo seriamente tanto a qualidade do ensino quanto as condições de permanência dos alunos. Além disso, a falta de investimentos contínuos e de estratégias eficazes de adaptação aos desafios ambientais aprofundou a precarização estrutural da Escola.

A deterioração da infraestrutura e a redução no quadro de professores impactou diretamente o funcionamento da instituição e conseqüentemente sua função social no

Arquipélago. Esse cenário evidencia a fragilidade das políticas públicas voltadas à educação em territórios vulneráveis, onde a escassez de recursos e a ausência de planejamento sustentável colocam em risco o direito à educação. Diante dessa realidade, a necessidade de um espaço educacional adequado levou o Governo do Estado do Amapá a incluir, no Plano Integrado para o Desenvolvimento Sustentável dos Arquipélagos do Marajó/PA e Bailique/AP (2024-2027), a reativação da Escola-Bosque no Bailique (SUDAM, 2024).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022), a população do Bailique sofreu uma redução significativa, estimando-se atualmente cerca de 7.000 habitantes, frente aos aproximadamente 10.000 estimados em 2020. Esse decréscimo populacional tem sido impulsionado por processos de êxodo decorrentes de fatores ambientais e estruturais, como a intensificação da erosão costeira, a salinização da água potável e a precariedade de serviços básicos, incluindo saúde e educação. A elevação do nível do mar e as mudanças climáticas impactam diretamente as condições de vida, tornando o território cada vez mais vulnerável e forçando famílias a deixarem a região em busca de melhores oportunidades. No entanto, a ausência de políticas públicas eficazes para mitigar esses impactos evidencia a fragilidade das estratégias governamentais para a manutenção da população ribeirinha e para a garantia da sustentabilidade socioeconômica do arquipélago (SUDAM, 2024).

O acesso à infraestrutura básica continua sendo um desafio crítico para a população local, os serviços de energia elétrica são intermitentes, com muitas residências dependendo de geradores movidos a diesel para suprir suas necessidades diárias, o abastecimento de água potável também enfrenta sérias limitações, agravadas pela salinização decorrente do avanço das águas do mar. Além disso, a oferta de serviços de saúde e educação é insuficiente, concentrando-se majoritariamente na Vila Progresso, o que impõe dificuldades de acesso para os moradores das demais comunidades. Nesse contexto, a Escola-Bosque ressurge como um elemento essencial não apenas para a formação educacional, mas também para a fixação das famílias na região. No entanto, sua infraestrutura degradada e a necessidade de reestruturação pedagógica demonstram a urgência de investimentos públicos contínuos que garantam a permanência dessa iniciativa como referência em educação ambiental na Amazônia (SUDAM, 2024).

Desde sua concepção, a Escola-Bosque propunha-se a promover uma Educação Ambiental participativa e contextualizada, integrando a comunidade ribeirinha ao processo educativo fundamentado na Filosofia e Metodologia Socioambiental. Seu projeto pedagógico articulava saberes tradicionais amazônicos com conhecimentos científicos universais, visando fortalecer simultaneamente a formação cidadã crítica e a sustentabilidade dos modos de vida regionais.

A análise da trajetória trintenária desta experiência educacional mostra-se fundamental para compreender as complexas relações entre projetos educacionais com potencial emancipatório e as estruturas socioeconômicas que condicionam sua implementação, desenvolvimento e continuidade. Em 2025, ao completar três décadas desde sua idealização, a história da Escola-Bosque ganha relevância adicional com a realização da COP 30 em Belém, visto que este evento recolocou a Amazônia no centro dos debates ambientais globais e ressaltou a importância de políticas públicas educacionais alinhadas às urgências socioambientais contemporâneas.

A concepção da Escola-Bosque germina como manifestação concreta de um paradigma educacional que vai além da tradicional dicotomia entre natureza e sociedade, alinhando-se ao que Leff (2001) denomina saber ambiental – conhecimento que integra complexidade, interdisciplinaridade e contextualização territorial. Sua gênese dialoga intimamente com os princípios estabelecidos na citada ECO-92, evento que representou um ponto de inflexão na conscientização ambiental global e consolidou a compreensão da educação como vetor transformador nas relações socioambientais.

Em sua dimensão pedagógica, o Projeto materializou localmente o que Santos (2006) caracterizaria como lugar-global, espaço onde dinâmicas planetárias se manifestam em territorialidades específicas. Sua metodologia, fundamentada na participação comunitária ativa e no diálogo entre diferentes saberes, ressoa com a perspectiva freireana de educação emancipatória, enquanto responde às demandas estabelecidas nas Conferências das Partes (COP), que desde 1995 preconizam a articulação entre conhecimentos tradicionais e científicos como estratégia para o enfrentamento da crise climática.

A proposta pedagógica da Escola-Bosque foi além da mera transmissão de conhecimentos ecológicos, aproximando-se do que Freire (2001) denomina educação como prática de liberdade. Nas atividades cotidianas da instituição, baseadas nos saberes ancestrais e conhecimentos regionais sobre os ciclos naturais dos rios, da fauna e da flora amazônicas, materializou-se uma práxis educativa que desafiou a lógica hegemônica de separação entre comunidades humanas e sistemas naturais.

Esta abordagem metodológica dialogou com o que Leff (2012) concebe como racionalidade ambiental, ao privilegiar a integração dos conhecimentos científicos com os saberes tradicionais das comunidades ribeirinhas. O manejo florestal sustentável, o entendimento dos ciclos hidrológicos e o respeito à biodiversidade local não se apresentaram como conteúdos abstratos, mas como vivências concretas que constituíram o processo formativo dos educandos em sua relação com o território.

A interconexão entre o Projeto Escola-Bosque e o panorama político-ambiental brasileiro expôs um campo de disputas ideológicas e materiais onde, como argumenta Layrargues (2000), frequentemente a Educação Ambiental serve como instrumento paliativo para as contradições do modelo desenvolvimentista. O Projeto, concebido no território ribeirinho do Arquipélago do Bailique/AP, representou uma resposta às crescentes preocupações com fenômenos como mudanças climáticas e erosão da biodiversidade, porém inseriu-se num contexto onde, paradoxalmente, as políticas de Estado muitas vezes favoreceram o extrativismo predatório.

As três décadas de existência do projeto (1995-2025) atravessaram distintos períodos governamentais, cada qual imprimindo suas marcas na condução das políticas públicas ambientais e educacionais. Como observa Loureiro (2019), as políticas de Educação Ambiental no Brasil caracterizam-se por descontinuidades e contradições que refletem as disputas pelo poder e pelos modelos de desenvolvimento. Esta descontinuidade manifestou-se como elemento crítico na compreensão dos avanços e retrocessos experimentados pelo Projeto Escola-Bosque ao longo de sua trajetória.

Apesar de sua relevância como experiência pedagógica inovadora até então, o Projeto Escola-Bosque enfrentou obstáculos que revelaram as contradições estruturais das políticas públicas ambientais brasileiras. O financiamento insuficiente e intermitente, a precariedade de recursos didáticos adequados à proposta e as dificuldades de continuidade administrativa evidenciaram o que Acselrad (2010) identifica como despolitização da questão ambiental, quando iniciativas emancipatórias são esvaziadas por limitações materiais e institucionais sistemáticas.

A análise dos trinta anos do Projeto mostra que, como afirma Carvalho (2006), existe uma distância considerável entre o discurso oficial sobre Educação Ambiental e sua efetiva implementação e manutenção. As sucessivas dificuldades enfrentadas pelo Projeto Escola-Bosque refletiram esta dicotomia entre a valorização retórica da Educação Ambiental crítica e seu efetivo suporte material e político por parte das instituições responsáveis.

O envolvimento comunitário, elemento central na concepção original do Projeto, também enfrentou obstáculos que evidenciaram as tensões entre os diferentes atores sociais envolvidos. Como argumenta Santos (2007), em sua análise sobre democracia participativa e ecologia de saberes, as estruturas institucionais frequentemente reproduzem relações de poder verticalizadas que impedem a verdadeira participação cidadã nos processos decisórios. No contexto da Educação Ambiental, esta monocultura do saber manifesta-se quando políticas públicas, apesar de seu discurso emancipatório, falham em construir mecanismos efetivos de

participação popular, contradizendo seus próprios princípios fundamentais. Esta contradição manifestou-se em diversos momentos da trajetória da Escola-Bosque, onde decisões centralizadas de diferentes governos comprometeram o protagonismo das comunidades locais, exemplificando o que o autor denomina como desperdício da experiência social e evidenciando a necessidade de uma ecologia de saberes que valorize o conhecimento local.

A coincidência temporal entre o trigésimo aniversário da concepção da Escola-Bosque do Amapá e a concretização da COP 30 em Belém, em 2025, alçou o modelo amapaense a um estatuto paradigmático. Este alinhamento não apenas potencializou a ecologia de saberes proposta por Santos (2007) – ao reconhecer a Amazônia como um laboratório vivo de alternativas civilizatórias, para além de um mero repositório de biodiversidade – mas também conferiu à experiência da Escola-Bosque uma relevância política e epistemológica contra-hegemônica. Dessa forma, sua trajetória educacional transcende o valor pedagógico local para se posicionar como uma referência crítica na busca por modelos de desenvolvimento e educação que sejam intrinsecamente compatíveis com a sustentabilidade biocultural da região.

A resistência e permanência do Projeto por três décadas, mesmo após a perda quase total de sua infraestrutura física para o rio e outras adversidades, evidenciam a existência do que Jacobi (2003) denomina comunidades de aprendizagem. Esses espaços de resiliência e inovação educacional se mantêm ativos mesmo em contextos político-institucionais desfavoráveis, acumulando saberes e práticas que podem orientar políticas públicas mais coerentes e eficazes para a Amazônia.

Essa persistência também dialoga com a noção de territorialidades da resistência proposta por Porto-Gonçalves (2018), na qual práticas educativas contra-hegemônicas criam raízes e promovem transformações significativas, apesar dos desafios políticos. A experiência do Projeto reforça que uma Educação Ambiental efetiva não pode se limitar a uma política de governo sujeita às oscilações eleitorais, mas deve se consolidar como uma política de Estado e, mais do que isso, como um projeto de sociedade fundamentado na participação ativa das comunidades. Iniciativas como a da Escola-Bosque, que em sua trajetória inicial se consolidou como um verdadeiro laboratório de inovação em Educação Ambiental, exigem, conforme argumenta Carvalho (2006), uma práxis transformadora capaz de superar o mero conservacionismo e incorporar dimensões éticas e políticas na formação de sujeitos ecológicos. Nesse contexto, a realização da COP 30 em 2025 – que solidificou o "Pacote de Belém" e alçou a Amazônia ao epicentro das discussões climáticas, promovendo um protagonismo inédito dos movimentos sociais – mostra a urgência de políticas públicas ambientais que fortaleçam e repliquem experiências educativas inovadoras como a Escola-Bosque. A Conferência, ao

demandar maior integração entre ciência, sociedade e governo, sublinha a necessidade dessas práticas para ampliar a participação social na implementação dos compromissos climáticos e promover efetivamente a articulação entre justiça ambiental, equidade social e a sustentabilidade biocultural regional.

Assim, a experiência da Escola-Bosque ilustra o que Layrargues (2012) define como dimensão política da Educação Ambiental – sua capacidade de articular consciência ecológica e cidadania planetária, conjugando territorialidades específicas com desafios globais. Seu papel como referência para políticas públicas educacionais depende da capacidade de manter seu caráter crítico e transformador, resistindo às pressões homogeneizantes que caracterizam muitas iniciativas ambientais contemporâneas.

Diante deste cenário, formula-se a seguinte questão central: Quais disputas, contradições e fatores estruturais marcaram a implementação, o funcionamento e a crise do Projeto Escola-Bosque do Amapá no Bailique entre 1995 e 2026? Esta indagação busca investigar como diferentes concepções de Educação Ambiental se materializaram e entraram em conflito no desenvolvimento do Projeto, analisando suas implicações para as políticas públicas educacionais em contextos amazônicos. Para orientar esta investigação de forma mais específica, formulam-se as seguintes questões orientadoras: Quais concepções político-pedagógicas de Educação Ambiental influenciaram a formulação e o desenvolvimento do Projeto Escola-Bosque no Bailique? Como se deu a implementação do Projeto Escola-Bosque no Bailique e quais aspectos estruturais marcaram seu funcionamento? Quais fatores contribuíram para a desestruturação do Projeto Escola-Bosque do Bailique e quais foram suas implicações para as políticas públicas de Educação Ambiental?

A partir dessas questões, formula-se a hipótese de que a trajetória do Projeto Escola-Bosque do Amapá foi marcada por disputas entre diferentes concepções de Educação Ambiental (conservadora, pragmática e crítica) e por contradições estruturais que mostram os limites das políticas públicas educacionais no contexto do capitalismo contemporâneo. Inicial e formalmente orientado por uma perspectiva crítica que buscava integrar saberes tradicionais amazônicos e promover uma educação contextualizada, o Projeto sofreu um processo gradual de esvaziamento e descaracterização, resultante tanto da descontinuidade das políticas públicas quanto das pressões econômicas e políticas que impuseram uma visão instrumentalizada e pragmática de Educação Ambiental, distanciada dos princípios emancipatórios originais.

Esta hipótese dialoga com a análise de Saviani (2008) sobre a descontinuidade das políticas educacionais no Brasil, que se manifesta de diversas formas, porém torna-se mais evidente na sucessão de reformas que marcaram a história da educação brasileira. Quando

analisadas em conjunto e retrospectivamente, essas reformas revelam um movimento caracterizado por oscilações que podem ser representadas pelas metáforas do zigue-zague ou do pêndulo. Tal observação evidencia que as rupturas nas políticas educacionais não são fenômenos isolados ou acidentais, mas expressões das contradições sociais mais amplas que atravessam a educação brasileira.

Na mesma direção, Cunha (2007) aponta que o caráter meandroso do desenvolvimento da educação brasileira torna incerta qualquer previsão sobre suas tendências futuras, reforçando a ideia de que os projetos educacionais são constantemente tensionados por forças sociais contraditórias. No caso da Escola-Bosque, essas tendências meandrosas materializam-se no gradual afastamento entre a proposta original e as práticas efetivamente implementadas ao longo do tempo.

Considerando as questões e a hipótese apresentadas, este estudo tem como objetivo geral pesquisar as disputas, contradições e fatores estruturais que marcaram a implementação, o funcionamento e a desestruturação do Projeto Escola-Bosque do Amapá no Bailique entre 1995 e 2026. O estudo investiga a trajetória do Projeto Escola-Bosque no Bailique, desde sua criação até sua desestruturação, analisando os conflitos entre diferentes concepções educacionais, as limitações estruturais enfrentadas e os fatores políticos e socioambientais que influenciaram esse processo. A pesquisa está inserida no campo das políticas educacionais e adota uma perspectiva crítica para compreender os desafios e contradições envolvidos.

Quanto aos objetivos específicos, propõe-se:

1 Analisar quais concepções político-pedagógicas de Educação Ambiental influenciaram a formulação e o desenvolvimento do Projeto Escola-Bosque no Bailique.

Esse objetivo trata da identificação das bases teóricas e ideológicas que orientaram a criação do projeto e das disputas em torno das diferentes abordagens de Educação Ambiental que o influenciaram. A análise considera como essas concepções se relacionam com as políticas públicas educacionais e com as necessidades socioambientais da região;

2 Identificar como se deu a implementação do Projeto Escola-Bosque no Bailique e quais desafios estruturais marcaram seu funcionamento.

Neste, o foco está na análise do processo de implantação do Projeto, levando em conta os recursos disponíveis, a infraestrutura, a formação dos profissionais e as estratégias pedagógicas utilizadas. Também são examinadas as restrições estruturais que impactaram seu funcionamento, como dificuldades financeiras, logísticas e institucionais;

3 Examinar quais fatores contribuíram para a desestruturação do Projeto Escola-Bosque do Amapá no Bailique e quais são suas implicações para as políticas públicas de Educação Ambiental.

Já este objetivo abrange a investigação dos fatores políticos, econômicos e institucionais que levaram à desestruturação do projeto. Além disso, são analisadas algumas das principais consequências dessa descontinuidade para a comunidade local e para a formulação de políticas públicas voltadas à Educação Ambiental na Amazônia.

O estudo justifica-se pela necessidade de superar análises superficiais ou tecnicistas sobre projetos educacionais como a Escola-Bosque, buscando compreender as determinações estruturais que condicionam tanto seu potencial transformador quanto seus limites. A relevância desta investigação se evidencia ao reconhecer que, mesmo após a realização da COP 30 em Belém, em 2025, e apesar de a Escola-Bosque não ter sido explicitamente lembrada ou integrada aos principais documentos do "Pacote de Belém" que solidificou a Amazônia na agenda climática global, suas experiências oferecem subsídios contínuos e efetivos para a implementação e o monitoramento das políticas ambientais que emergiram do encontro. Trata-se de um momento privilegiado para refletir de forma crítica sobre como os compromissos assumidos na Conferência se traduzirão em ações concretas de Educação Ambiental na Amazônia, avaliando como essas práticas educativas inovadoras – um laboratório vivo de integração entre conhecimento pedagógico e sustentabilidade regional – podem contribuir como um modelo de baixo para cima para o enfrentamento dos desafios socioambientais contemporâneos, fortalecendo a articulação necessária entre o conhecimento local e as políticas públicas globais.

A pesquisa assume relevância acadêmica ao contribuir com a literatura sobre Educação Ambiental em contextos amazônicos, superando as abordagens meramente descritivas ou prescritivas que, conforme apontado por Loureiro e Layrargues (2013), têm predominado no campo. Jacobi (2003) constata que, apesar do crescente *corpus* de estudos dedicados à compreensão dos desafios ambientais, uma parcela considerável dessas investigações aborda a temática de maneira insuficientemente crítica.

Observa-se que muitas iniciativas educacionais se estruturam a partir de práticas como jardins escolares, atividades de reciclagem e hortas comunitárias – ações de grande relevância pedagógica, pois aproximam os sujeitos de experiências concretas com o meio ambiente e fortalecem valores socioambientais. No entanto, conforme aponta Guimarães (2004), para que contribuam de forma ainda mais efetiva para uma formação ambiental transformadora, é fundamental que essas práticas estejam articuladas a propostas educativas mais amplas e

críticas. Lima (2009) defende a necessidade de abordagens que transcendam o pragmatismo imediatista em favor de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória, especialmente em regiões de elevada complexidade socioambiental como a Amazônia.

O levantamento bibliográfico realizado na Plataforma Sucupira evidenciou uma ausência preocupante de pesquisas específicas sobre práticas de Educação Ambiental no Arquipélago do Bailique, sobretudo no contexto da implementação de políticas públicas educacionais, o que corrobora a necessidade imperativa deste estudo.

O diálogo com obras fundamentais na área – que abrange desde reflexões éticas como as de Boff (1999) sobre o saber cuidar e as interconexões entre ética humana e ambiental, passando pelas contribuições de Carvalho (2006) acerca da formação do sujeito ecológico e práticas educacionais, os fundamentos éticos da Educação Ambiental propostos por Grün (1996), as dimensões ambientais na educação, até os mapeamentos das macro-tendências político-pedagógicas realizados por Layrargues e Lima (2014) e as reflexões de Loureiro (2004, 2010) sobre políticas educacionais e fundamentos históricos da Educação Ambiental – permitem estabelecer um embasamento teórico sólido, porém evidencia simultaneamente a lacuna identificada na literatura quanto à aplicação dessas perspectivas teóricas em contextos amazônicos específicos, como o do Arquipélago do Bailique, delta do Rio Amazonas.

Esta pesquisa, portanto, ao articular as dimensões pedagógicas, políticas, econômicas e culturais envolvidas em iniciativas como a Escola-Bosque, contribui significativamente para o avanço teórico-metodológico no campo da Educação Ambiental, promovendo uma compreensão mais abrangente e criticamente fundamentada das dinâmicas ambientais locais e suas interrelações com os processos educacionais.

No âmbito social, a investigação apresenta relevância por permitir uma compreensão mais aprofundada das contradições que atravessam as políticas educacionais em territórios amazônicos, contribuindo para o fortalecimento de projetos pedagógicos mais alinhados às necessidades e aspirações das comunidades locais. Ao evidenciar os fatores estruturais que limitaram o potencial transformador da Escola-Bosque, o estudo oferece subsídios para a formulação de políticas públicas mais consistentes e enraizadas nas realidades socioambientais específicas da região.

A análise das disputas, contradições e fatores estruturais que marcaram a implementação, o funcionamento e a desestruturação do Projeto Escola-Bosque não apenas evidenciam avanços pontuais, mas também expõe desigualdades persistentes e fragilidades institucionais que comprometem a consolidação de uma Educação Ambiental efetiva. A trajetória do Projeto reflete desafios históricos enfrentados por iniciativas educacionais na

Amazônia, onde a ausência de políticas de longo prazo e a instabilidade dos investimentos públicos resultam na precarização de programas que deveriam atuar como vetores de desenvolvimento social. Assim, a pesquisa questiona o descompasso entre as diretrizes oficiais e as condições concretas de ensino, destacando como a falta de continuidade administrativa e o distanciamento das realidades locais minam a efetividade de projetos educacionais inovadores.

Ao enfatizar a importância de uma educação contextualizada, a pesquisa problematiza a adoção de modelos pedagógicos concebidos sem um diálogo aprofundado com as comunidades locais. A imposição de currículos e práticas educativas desarticuladas das dinâmicas socioculturais do Bailique compromete a relevância do ensino, tornando-o distante das reais necessidades da população. Além disso, o estudo aponta a negligência histórica do poder público na criação de mecanismos que assegurem a permanência e a valorização de iniciativas educacionais voltadas para a sustentabilidade, reforçando a urgência de políticas mais inclusivas, participativas e sensíveis às especificidades amazônicas.

A pesquisa também denuncia a ausência de uma estrutura adequada para garantir a continuidade da Escola-Bosque, evidenciando como a falta de investimentos e suporte governamental levou à sua desestruturação. Ao trazer à tona essas questões, o estudo reforça a necessidade de um compromisso efetivo com o fortalecimento da Educação Ambiental, que vá além de discursos institucionais e se traduza em políticas concretas de financiamento, formação de professores e infraestrutura adequada. A descontinuidade de projetos como esse ilustra o caráter trôpego das políticas públicas na região, volta e meia submetidas a interesses políticos e administrativos de curto prazo, em detrimento de estratégias estruturantes e sustentáveis.

Ao defender uma abordagem educacional holística, a pesquisa ressalta a importância de integrar conhecimentos ambientais, sociais e culturais que possibilitem aos leitores não apenas compreender, mas também atuar criticamente sobre as problemáticas que impactam suas comunidades. No entanto, a efetivação dessa proposta depende da superação de barreiras institucionais que limitam a autonomia das escolas em adaptar o ensino às especificidades locais. O estudo aponta que a valorização dos saberes tradicionais e das práticas comunitárias pode ser um caminho para tornar a educação mais significativa e transformadora, rompendo com a lógica centralizadora que historicamente desconsidera as vozes dos próprios sujeitos do processo educativo.

Além disso, a pesquisa destaca a necessidade de desenvolver capacidades locais, ampliando as oportunidades de formação continuada para docentes, líderes comunitários e demais atores sociais envolvidos na educação. A precarização da formação docente na Amazônia e a alta rotatividade de profissionais nas escolas do Arquipélago são fatores que

enfraquecem o vínculo entre a comunidade e os espaços educativos. A ausência de incentivos para a fixação de professores na região e a carência de programas de capacitação contínua reforçam a exclusão educacional e limitam o impacto de projetos que buscam promover uma Educação Ambiental transformadora.

Dessa forma, o estudo sobre o Projeto Escola-Bosque do Amapá – Módulo Regional do Bailique não apenas examina criticamente uma iniciativa educacional específica, mas também levanta questões mais amplas sobre os desafios estruturais enfrentados pela Educação Ambiental na Amazônia. Ao propor alternativas mais eficazes e contextualizadas, a pesquisa contribui para o debate sobre políticas públicas mais democráticas e comprometidas com a realidade amazônica. A ampliação desse debate para outras regiões pode permitir a adaptação de boas práticas e a construção de estratégias que fortaleçam o protagonismo comunitário na gestão da educação. Assim, o estudo não apenas busca influenciar positivamente a formulação de políticas educacionais e ambientais, mas também estimular um olhar mais crítico sobre as desigualdades estruturais que perpetuam a exclusão e limitam a construção de uma sociedade verdadeiramente sustentável e inclusiva.

A relevância pessoal desta pesquisa está profundamente enraizada na vivência do autor, que, como morador do Arquipélago do Bailique e ex-discente, mantém uma conexão íntima e duradoura com o Projeto Escola-Bosque. Essa ligação não apenas enriquece sua perspectiva como pesquisador, mas também lhe proporciona um entendimento aprofundado das dinâmicas locais e dos desafios enfrentados pela Escola ao longo do tempo. A experiência de migração para continuar os estudos fortaleceu ainda mais esse vínculo, despertando uma motivação genuína para investigar questões ambientais e educacionais de forma crítica, com o objetivo de contribuir para soluções mais integradas e verdadeiramente sustentáveis.

Crescer no Arquipélago do Bailique expôs o autor, desde cedo, às complexidades e desafios ambientais específicos da região, onde a Educação Ambiental vai além de uma disciplina acadêmica, tornando-se uma questão de sobrevivência e desenvolvimento comunitário. A experiência de ver sua comunidade diretamente afetada por políticas ambientais inadequadas ou insuficientes despertou nele um interesse precoce e uma preocupação com práticas de sustentabilidade e conservação. Esse interesse pessoal evoluiu para uma jornada acadêmica voltada à compreensão e ao aprimoramento das interações entre Educação Ambiental e políticas públicas.

A trajetória pessoal do pesquisador se entrelaça com sua investigação, proporcionando uma perspectiva única, que combina experiência vivencial com análise acadêmica. Esse entrelaçamento não apenas fortalece a pesquisa, mas também engaja o autor de forma mais

profunda, permitindo uma abordagem mais humanizada e comprometida com as realidades locais. Assim, este estudo se apresenta como um meio pelo qual o pesquisador pode evidenciar as preocupações ambientais e educacionais de sua comunidade, promovendo um diálogo mais amplo sobre sustentabilidade e educação.

A compreensão da trajetória da Escola-Bosque do Amapá exige, inicialmente, uma análise crítica das diferentes concepções de Educação Ambiental que disputam hegemonia no campo teórico e prático. Layrargues e Lima (2014) identificam três macro-tendências político-pedagógicas que configuram o campo da Educação Ambiental no Brasil: conservacionista, pragmática e crítica.

A macro-tendência conservacionista, historicamente hegemônica, fundamenta-se em uma visão preservacionista, que busca despertar sensibilidade ecológica nos indivíduos, mas desconsidera as dimensões sociais, políticas e culturais da crise ambiental. Como apontam os autores, esta vertente baseia-se nos fundamentos da ecologia, no reconhecimento da dimensão afetiva na relação com a natureza e na transformação das atitudes individuais em relação ao meio ambiente (Layrargues e Lima, 2014).

A macro-tendência pragmática, por sua vez, emerge no contexto neoliberal dos anos 1990, fundamentando-se em noções como desenvolvimento sustentável, consumo verde e responsabilidade socioambiental. Esta vertente, segundo os autores, inclui conceitos como Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Consumo Sustentável, sendo tema de diversas propostas desde a década de 1990, como a Agenda 21 (Layrargues e Lima, 2014). Caracteriza-se por uma abordagem instrumental, voltada para a resolução de problemas ambientais específicos, sem questionar as estruturas sociais que produzem tais problemas.

Já a macro-tendência crítica busca problematizar as relações entre sociedade e natureza, compreendendo a crise ambiental como indissociável das contradições do modelo de desenvolvimento capitalista. Conforme destacam Layrargues e Lima (2014) A Educação Ambiental Crítica, com caráter transformador e emancipatório, tem suas raízes na pedagogia crítica, fundamentada na teoria marxista e neomarxista para a interpretação da realidade social. Além disso, dialoga com as pedagogias libertárias, que estabelecem conexões com as culturas populares e com o pensamento crítico desenvolvido no contexto latino-americano.

Esta perspectiva crítica, que fundamenta teoricamente este estudo, dialoga com a proposta de Loureiro (2004), que compreende a Educação Ambiental como uma práxis educativa transformadora, voltada para a superação das relações de dominação e exploração que caracterizam a sociedade capitalista. Para o autor, a vertente Crítica da Educação Ambiental busca estabelecer contextos formativos que estimulem ações transformadoras sobre os desafios

socioambientais concretos, permitindo-nos superar os entraves conceituais predominantes. Este processo pedagógico visa fortalecer o exercício de uma cidadania participativa, capacitando-nos a enfrentar e modificar a profunda crise socioambiental que afeta nossa sociedade contemporânea.

A análise das disputas entre essas diferentes concepções de Educação Ambiental é fundamental para compreender as contradições que marcaram a trajetória da Escola-Bosque do Amapá, que foi concebida sob influência de uma perspectiva crítica, mas gradualmente pressionada por visões mais conservadoras e pragmáticas.

A implementação de projetos de Educação Ambiental na Amazônia enfrenta desafios específicos, relacionados tanto às particularidades socioambientais da região quanto às disputas territoriais e aos modelos de desenvolvimento em conflito. Como destaca Porto-Gonçalves (2001), a Amazônia não se limita a uma questão ambiental, mas também representa um território marcado por diversos modos de apropriação da natureza, tanto em sua dimensão material quanto simbólica, por diferentes grupos sociais.

Neste contexto, Malheiro (2023) analisa como a expansão da fronteira capitalista na Amazônia tem intensificado os conflitos socioambientais e ameaçado os modos de vida das populações tradicionais. Segundo o autor, o avanço do agronegócio, da mineração e de grandes projetos de infraestrutura impõe uma lógica de desenvolvimento predatória, que entra em contradição com as práticas sustentáveis historicamente desenvolvidas pelas comunidades locais. Essa contradição manifesta-se também no campo educacional, onde projetos como a Escola-Bosque enfrentam o desafio de promover uma educação contextualizada e emancipatória em um cenário marcado pela pressão de interesses econômicos e políticos que priorizam a exploração intensiva dos recursos naturais.

Krenak (2020) contribui para esta discussão ao criticar a visão utilitarista da natureza que predomina nas sociedades capitalistas e propor uma reconexão com os saberes ancestrais dos povos originários. Para o autor, a separação entre cultura e natureza, característica do pensamento ocidental moderno, está na raiz da crise socioambiental contemporânea. Sua proposta de ‘adiar o fim do mundo’ passa necessariamente por uma transformação profunda na relação das sociedades com o meio ambiente, reconhecendo a floresta como espaço de aprendizagem e produção de conhecimento.

Coelho (2004) analisa como a lógica desenvolvimentista e neocolonial tem influenciado as políticas públicas na Amazônia, impondo modelos de desenvolvimento que desconsideram os saberes e práticas das populações locais. Esta lógica, segundo a autora, manifesta-se também

nas políticas educacionais, que frequentemente reproduzem visões eurocêntricas e urbanas, descontextualizadas da realidade amazônica.

A institucionalização da Educação Ambiental nas políticas públicas brasileiras ocorreu de forma gradual e contraditória. Sorrentino et al. (2005) analisam como a construção da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795/1999, representou um avanço significativo no reconhecimento legal da importância da Educação Ambiental, mas também mostrou os limites de sua implementação efetiva. Para os autores, a fragilidade institucional, a escassez de recursos e a fragmentação das ações são desafios persistentes que comprometem a efetividade das políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil. Além disso, a descontinuidade administrativa, característica da gestão pública brasileira, dificulta a consolidação de projetos e programas de longo prazo.

Loureiro (2006) aprofunda esta análise ao destacar as contradições entre o discurso oficial e as práticas efetivas no campo da Educação Ambiental. Segundo o autor, apesar dos avanços no plano legal e discursivo, as políticas públicas brasileiras ainda são marcadas por uma visão instrumental e despolitizada da Educação Ambiental, que não questiona as estruturas sociais produtoras da degradação ambiental.

Dardot e Laval (2016) contribuem para esta discussão ao analisar como a lógica neoliberal tem transformado as políticas públicas em geral, inclusive as educacionais, submetendo-as cada vez mais à racionalidade de mercado. No contexto da Educação Ambiental, esta tendência manifesta-se na crescente valorização de abordagens pragmáticas e comportamentalistas, em detrimento de perspectivas críticas e transformadoras.

Behring (2008) analisa as reformas neoliberais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, destacando como elas resultaram na desestruturação de políticas sociais e na precarização dos serviços públicos. No campo educacional, a autora identifica um processo de mercantilização que compromete a qualidade do ensino e submete as instituições educativas a uma lógica produtivista.

Estas análises oferecem importantes subsídios para compreender as contradições que marcaram a trajetória da Escola-Bosque do Amapá, evidenciando como as transformações nas políticas públicas brasileiras, sob influência da racionalidade neoliberal, contribuíram para o gradual esvaziamento de sua proposta pedagógica original.

Esta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa com orientação dialética, estruturada como um Estudo de Caso sobre o Projeto Escola-Bosque do Amapá no Arquipélago do Bailique, no período de 1995 a 2026. A escolha pelo método do Estudo de Caso, conforme Yin (2001), justifica-se pela necessidade de investigar um fenômeno contemporâneo em

profundidade e em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

A orientação dialética, por sua vez, fundamenta-se na compreensão de que a realidade é contraditória e está em constante transformação, sendo necessário apreender o fenômeno em sua totalidade, historicidade e contradições. Conforme destaca Konder (2008), na abordagem dialética, o conhecimento é compreendido de forma integral, e a atividade humana se caracteriza como um processo contínuo de construção, sem atingir um estágio final ou concluído. Esta abordagem permite analisar as múltiplas determinações que incidem sobre o objeto de estudo, superando visões fragmentadas ou unilaterais.

Para a coleta de dados, foram utilizadas múltiplas técnicas e fontes de evidência, incluindo:

1. Análise documental: Foram analisados documentos como a proposta pedagógica original da Escola-Bosque, legislação pertinente, relatórios institucionais, planos de gestão, registros de jornais locais, regionais e nacionais, bem como outros materiais que documentaram a trajetória do Projeto. Esta análise permitiu reconstruir o processo histórico de implementação e desenvolvimento do Projeto, identificando as concepções político-pedagógicas que o orientaram e as transformações ocorridas ao longo do tempo, bem como sua desestruturação gradual;

2. Observação direta: A observação do ambiente escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente na Escola-Bosque permitiu confrontar o Projeto original com sua materialização concreta, identificando continuidades, rupturas e contradições. Foram observados aspectos como a infraestrutura física, os recursos didáticos utilizados, as metodologias de ensino e a relação da escola com a comunidade.

A análise dos dados foi realizada conforme a metodologia proposta por Bardin (1977), através da Análise de Conteúdo, compreendendo três fases distintas:

1. Pré-análise: Organização do material coletado, com leitura flutuante dos documentos, seleção do corpus de análise e formulação de hipóteses preliminares;

2. Exploração do material: Codificação e categorização dos dados, com identificação de unidades de registro e de contexto, estabelecimento de categorias analíticas e classificação dos elementos segundo critérios previamente definidos;

3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Análise interpretativa dos dados categorizados, estabelecendo relações com o referencial teórico e com as questões de pesquisa, buscando compreender as determinações estruturais e conjunturais que influenciaram a trajetória da Escola-Bosque.

Esta abordagem metodológica permitiu uma compreensão satisfatória das disputas, contradições e fatores estruturais que marcaram a implementação, o funcionamento e a desestruturação do Projeto Escola-Bosque do Amapá no Bailique entre 1995 e 2026, contribuindo para uma análise crítica privilegiada das políticas públicas de Educação Ambiental no contexto amazônico.

A dissertação está estruturada em três seções principais e suas respectivas subseções, além da introdução e dos resultados e discussões, seguindo o sumário proposto:

A primeira seção intitulada Raízes e direcionamentos da Educação Ambiental: disputas, contradições e perspectivas explora as raízes, fundamentos e direcionamentos da Educação Ambiental no contexto das disputas globais sobre meio ambiente e desenvolvimento. A primeira subseção traça uma cronologia crítica das principais conferências ambientais, do Clube de Roma (1968) às Conferências das Partes (1995-2025), evidenciando a tensão entre perspectivas anticapitalistas e liberais. Enquanto a abordagem anticapitalista compreende a crise ambiental como manifestação das contradições inerentes ao capitalismo, identificando na lógica de acumulação do capital a causa da ruptura do metabolismo sociedade-natureza, a perspectiva liberal propõe ajustes nos mecanismos econômicos existentes, como a economia verde e o desenvolvimento sustentável. A segunda subseção examina os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Ambiental, destacando princípios como justiça ambiental, interculturalidade e participação. São apresentadas três macrotendências da Educação Ambiental brasileira: a conservacionista, que enfatiza a proteção da natureza sem questionar as estruturas socioeconômicas; a pragmática, focada em soluções tecnológicas e comportamentais; e a crítica, que busca compreender as raízes socioeconômicas da degradação ambiental, articulando questões ambientais às lutas por justiça social. A terceira subseção analisa as políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil, particularmente na Amazônia e no Amapá, mostrando contradições entre avanços legislativos e desafios estruturais de implementação. Identificam-se como obstáculos a insuficiência de recursos financeiros, a fragmentação das ações governamentais, a formação inadequada de educadores e a contradição entre o discurso oficial de proteção ambiental e as políticas desenvolvimentistas executadas. Desta forma a seção conclui que a efetivação de uma Educação Ambiental transformadora requer superar abordagens despolitizadas, valorizar os saberes tradicionais e construir modelos alternativos de desenvolvimento que conciliem necessidades sociais com sustentabilidade ambiental, num contexto marcado por profundas disputas de poder sobre diferentes projetos de sociedade e relação com a natureza.

A segunda seção, intitulada “Escola-Bosque do Amapá: da utopia à construção real”, dedica-se à análise aprofundada do processo de idealização, institucionalização e implementação desta experiência educacional singular. A primeira subseção contextualiza a gênese do projeto na década de 1990, situando-o no âmbito do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA) durante a gestão de João Alberto Capiberibe (1995-2002). Idealizada em 1995 pelo sociólogo José Mariano Klautau de Araújo – inspirada na experiência de Caratateua (PA) – e formalizada pelo Decreto nº 1.482 de 11 de maio de 1998, a escola foi concebida como uma política estratégica de Estado. Seu objetivo central era conter o êxodo rural e fixar o homem no campo através da valorização da identidade ribeirinha, respondendo às demandas socioambientais do Arquipélago do Bailique em um período pós-ECO-92. A segunda subseção detalha a materialização física e organizacional da escola na Vila Progresso. Descreve-se uma infraestrutura inovadora, adaptada à geografia de várzea, composta por passarelas suspensas, redários e laboratórios integrados à floresta. Crucialmente, destaca-se o papel das unidades produtivas – incluindo fábrica de palmito, movelaria, padaria, horta e farmácia natural – que transcendiam a função econômica para atuar como espaços pedagógicos vivos (laboratórios de prática), fundamentais para a integração entre teoria curricular e a vivência produtiva local. A terceira subseção examina os fundamentos da proposta pedagógica original. Alicerçada na interdisciplinaridade e na pedagogia da alternância, a escola operava sob uma "Filosofia e Metodologia Socioambiental". O currículo, estruturado entre Núcleo Comum e Parte Diversificada, buscava a articulação dialética entre os conhecimentos universais e os saberes tradicionais amazônicos. O objetivo final era a formação de "Técnicos em Meio Ambiente": cidadãos críticos, dotados de autonomia para manejar sustentavelmente os recursos naturais e fortalecer a economia biocultural da região. Por fim, a quarta subseção, focada no funcionamento inicial e resultados, analisa o êxito dos primeiros anos de atividade da instituição. Destaca-se a efetividade do modelo de tempo integral e regime de internato, que garantiu não apenas a permanência dos alunos, mas também a formação bem-sucedida das primeiras turmas de técnicos ambientais. A subseção evidencia como a escola se tornou rapidamente uma referência comunitária e um polo de desenvolvimento local, demonstrando, naquele momento histórico, a viabilidade prática da utopia educacional de conciliar preservação ambiental com qualificação profissional e geração de renda para a juventude ribeirinha.

Por fim a terceira seção, intitulada "A Escola que Nasceu na Mata: Erosão de um Ideal", dedica-se à análise crítica do processo de declínio, desestruturação e resistência do Projeto Escola-Bosque, contrastando a utopia pedagógica inicial com a devastadora realidade material enfrentada pela instituição e pela comunidade do Bailique. A primeira subseção investiga as

causas multifatoriais que levaram ao colapso do projeto, identificando frentes de erosão que atuaram conjuntamente. Aponta-se o fator político-administrativo como gatilho inicial, marcado pela descontinuidade das políticas públicas e pela negligência estatal que, ao não institucionalizar a escola como política de Estado, gerou instabilidade financeira e precarização docente – uma pedagogia da ausência que ensinou tacitamente à comunidade sobre sua própria marginalização. Paralelamente, examina-se o fator ambiental, conectando a destruição física do prédio escolar e o fenômeno das "Terras Caídas" a intervenções antrópicas na Bacia do Rio Araguari (hidrelétricas e bubalinocultura), que alteraram a hidrodinâmica local, causaram a salinização da água e extinguiram a Pororoca, transformando a erosão do edifício em metáfora e realidade da erosão dos direitos sociais. A segunda subseção detalha os impactos profundos desse colapso na comunidade e na prática educativa. Descreve-se a geração de "refugiados ambientais e educacionais", forçando o êxodo familiar ou a fragmentação dos núcleos domésticos em busca de ensino na capital, além do aprofundamento da vulnerabilidade social pela perda de moradias e insegurança alimentar. A análise critica severamente a utopia da normalidade presente na Proposta Pedagógica de 2023, onde o Estado tenta implementar currículos padronizados (como o Novo Ensino Médio) em uma zona de sacrifício, utilizando a resiliência e a dignidade docente como álibi para mascarar o abandono estrutural e fingir normalidade institucional. Por fim, a terceira subseção foca nas estratégias de reconfiguração e adaptação frente ao abandono estatal. Destaca-se a resistência comunitária manifestada em mutirões para a reconstrução improvisada de salas de aula (recuando as estruturas conforme o avanço do rio) e a escavação manual de canais para garantir o transporte escolar. O texto evidencia ainda a articulação política através de instrumentos como o Protocolo Comunitário do Bailique, demonstrando que, apesar da ruína física e da imposição de uma pedagogia da sobrevivência, o legado político-pedagógico de formação de lideranças permaneceu ativo na defesa do território.

A seção de síntese analítica, que compila os Resultados e Discussão da pesquisa, dedica-se a interpretar as contradições dialéticas fundamentais que permearam a trajetória histórica da Escola-Bosque do Amapá. A primeira parte da análise confirma a tese de que a instituição, em sua gênese, constituiu uma experiência educacional exitosa e revolucionária, provando a viabilidade de um currículo integrado onde os saberes universais e o saber-fazer ribeirinho dialogavam produtivamente, resultando na efetiva formação de técnicos ambientais e na fixação identitária do jovem no campo. Contudo, a discussão central evidencia como a descontinuidade administrativa e a mudança na orientação política do Estado transformaram esse polo de inovação em um cenário de precarização estrutural, caracterizando o que o estudo denomina de

pedagogia da ausência: uma estratégia governamental tácita de abandono que desmantelou as unidades produtivas e os laboratórios, esvaziando o projeto de sua materialidade pedagógica original. A análise aprofunda-se na interseção entre a crise institucional e a catástrofe ambiental, demonstrando que a destruição física da escola pelo fenômeno das "terras caídas" não foi um mero acidente natural, mas o resultado de intervenções antrópicas macroeconômicas na bacia hidrográfica, configurando um quadro de racismo ambiental e injustiça social. Por fim, os resultados apontam para uma reconfiguração da função social da escola: embora a infraestrutura tenha colapsado e o modelo de internato tenha sido extinto, a pesquisa identifica uma vigorosa resistência comunitária e docente. Conclui-se que o legado da Escola-Bosque transcendeu suas ruínas físicas, sobrevivendo na consciência política dos egressos e na capacidade de auto-organização do Arquipélago do Bailique, provando que a semente plantada na década de 1990 germinou em formas de luta e resiliência territorial que persistem, paradoxalmente, apesar e contra o próprio Estado que a idealizou.

Esta estrutura busca proporcionar uma melhor compreensão do objeto de estudo, articulando as dimensões teórico-conceituais, histórico-contextuais e empírico-analíticas da investigação, em diálogo constante com o referencial teórico crítico que fundamenta a pesquisa.

Delineados os objetivos e a justificativa desta pesquisa, bem como o percurso metodológico que a orienta, torna-se fundamental aprofundar a compreensão sobre os diversos entendimentos e concepções da Educação Ambiental que emergiram ao longo de sua trajetória histórica e epistemológica. A primeira seção, intitulada "Raízes e Direcionamentos da Educação Ambiental: Disputas, Contradições e Perspectivas", busca mapear o terreno teórico-conceitual no qual se desenvolverão as análises subsequentes, evidenciando as tensões entre diferentes correntes e abordagens que disputam a hegemonia deste campo. O exame crítico dessas concepções – desde as vertentes conservacionistas até as perspectivas crítico-transformadoras – constitui elemento basilar para nossa investigação, uma vez que fornecerá as lentes analíticas através das quais examinaremos, posteriormente, a concepção de Educação Ambiental que fundamentou o Projeto Escola-Bosque do Amapá. Ao traçar este panorama, estabelecemos não apenas um referencial teórico, mas também um posicionamento epistemológico que guiará a análise das contradições, avanços e limitações presentes nessa experiência educacional amazônica, objeto central deste estudo.

1. RAÍZES E DIRECIONAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DISPUTAS, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS

A compreensão ampla e crítica dos fundamentos da Educação Ambiental constitui alicerce indispensável para a análise de experiências educacionais concretas, especialmente aquelas desenvolvidas em territórios de relevância socioambiental como a Amazônia. Esta seção propõe-se a mapear o terreno teórico, histórico e político no qual se construíram as concepções de Educação Ambiental, evidenciando disputas ideológicas e contradições que marcaram sua trajetória desde as conferências internacionais até as políticas públicas contemporâneas. Ao examinar criticamente a evolução do debate ambiental global, as macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental e os desafios estruturais de sua implementação, busca-se construir um arcabouço analítico que permite, nas seções subsequentes, compreender com maior profundidade as tensões e possibilidades que permearam a experiência da Escola-Bosque do Bailique. Esta análise das raízes conceituais e direcionamentos da Educação Ambiental mostra-se fundamental não apenas como exercício teórico, mas como lente interpretativa para identificar contradições entre discursos oficiais e práticas efetivas, entre ideais emancipatórios e limitações estruturais que condicionaram a trajetória do projeto educacional em estudo. Os embates entre diferentes perspectivas – conservacionista, pragmática e crítica – que disputam o campo da Educação Ambiental manifestam-se concretamente nas experiências educacionais, influenciando princípios, metodologias e resultados, tornando indispensável esta contextualização para a análise crítica ao longo da pesquisa.

Tendo estabelecido a importância de uma compreensão crítica dos fundamentos teóricos e das disputas ideológicas que permeiam a Educação Ambiental, faz-se necessário examinar como essas tensões se materializam historicamente no cenário global. A análise das conferências e acordos internacionais sobre meio ambiente, desde o Clube de Roma (1968) até as recentes Conferências das Partes (COPs), é essencial para compreender como diferentes concepções sobre desenvolvimento e sustentabilidade disputam espaço no campo político e discursivo, influenciando práticas e políticas educacionais. Este retrospecto histórico-crítico permite identificar contradições entre discursos oficiais e ações efetivas, bem como embates entre perspectivas anticapitalistas, que questionam as bases do sistema econômico, e abordagens liberais, que propõem ajustes dentro da lógica de mercado. Tais disputas conceituais e políticas, expressas nesses fóruns internacionais, constituem o pano de fundo sobre o qual se desenvolveram as vertentes da Educação Ambiental analisadas nesta pesquisa.

1.1 DO CLUBE DE ROMA (1968) À CONFERÊNCIA DAS PARTES (1995-2025): DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL OU GESTÃO DA CRISE?

Para compreender as raízes e contradições que permeiam o campo da Educação Ambiental e, conseqüentemente, as bases sobre as quais se edificou o Projeto Escola-Bosque do Amapá, faz-se necessário analisar criticamente a evolução do pensamento ambiental global e seus desdobramentos político-institucionais ao longo das últimas décadas. Esta subseção examina o percurso das conferências e acordos internacionais sobre meio ambiente, desde o Clube de Roma (1968) até as recentes Conferências das Partes (COPs), evidenciando como diferentes concepções sobre sustentabilidade e desenvolvimento disputaram espaço no cenário internacional. A análise histórico-crítica desses marcos expõe não apenas a crescente institucionalização da questão ambiental, mas principalmente as tensões fundamentais entre perspectivas anticapitalistas, que questionam os fundamentos estruturais do sistema econômico, e abordagens liberais, que propõem ajustes dentro da lógica de mercado sem alterar suas bases. Estas disputas conceituais e políticas constituem o pano de fundo sobre o qual se desenvolveram as diferentes vertentes da Educação Ambiental e influenciaram diretamente experiências educacionais como a Escola-Bosque, permitindo-nos compreender os avanços, limites e contradições que marcaram sua trajetória no Arquipélago do Bailique. O exame desse processo histórico mostra-se, portanto, fundamental para situar o objeto de estudo desta pesquisa no contexto mais amplo das disputas globais em torno dos modelos de desenvolvimento e suas implicações para as políticas educacionais e ambientais.

A crescente preocupação com as questões ambientais no contexto do capitalismo global tem se tornado um tema central nas discussões acadêmicas e sociais contemporâneas, embora tal debate frequentemente mascare a incompatibilidade fundamental entre o acúmulo de riqueza e a integridade ecológica. O impacto das atividades econômicas nos ecossistemas, aliado à crescente demanda por recursos naturais, evidencia a necessidade de uma reflexão crítica que enxergue o modelo econômico atual não como um sistema a ser ajustado, mas como uma estrutura de espoliação que, segundo Harvey (2010), utiliza a acumulação por despossessão para transformar a crise ambiental em nova fronteira de lucro. Embora Latour (2004) aponte para a interdependência entre economia e meio ambiente, essa relação gera dilemas que não podem ser resolvidos por intervenções superficiais, uma vez que a sustentabilidade muitas vezes opera como uma capa ideológica para manter a hegemonia do capital sob um verniz ético. Assim, é fundamental compreender que o desenvolvimento capitalista é a própria raiz das conseqüências ambientais, tornando urgente a transformação dos paradigmas econômicos em

direção a uma ruptura real com a lógica do mercado, superando a retórica da sustentabilidade paliativa para enfrentar a urgência de uma mudança sistêmica profunda (Santos, 2007).

O capitalismo global, em sua incessante busca por crescimento e lucro, tem trazido à tona uma série de questões ambientais que não podem mais ser ignoradas. As evidências de degradação ambiental, como as mudanças climáticas, a poluição e a extinção de espécies, são cada vez mais alarmantes (Meadows *et al.*, 2004). Este cenário exige uma reflexão profunda sobre como as práticas econômicas se entrelaçam com a sustentabilidade. Além disso, a conscientização e mobilização da sociedade civil, assim como o papel das políticas públicas, são cruciais para enfrentar os desafios impostos pela crise ambiental (Giddens, 2009). Assim, torna-se imperativo buscar um modelo de desenvolvimento que equilibre a prosperidade econômica com a preservação dos recursos naturais, garantindo um futuro viável para as próximas gerações (Sen, 2000).

A crescente conscientização sobre os impactos ambientais das atividades econômicas, aliada à pressão social por um desenvolvimento sustentável, trouxe à tona a importância de discutir a relação entre o capitalismo global e as questões ambientais. O modelo de crescimento econômico baseado na exploração desenfreada dos recursos naturais tem gerado consequências graves, como a degradação dos ecossistemas, mudanças climáticas e a perda da biodiversidade (Harvey, 2014; Latour, 2017). Nesse contexto, é importante entender como o capitalismo, enquanto sistema predominante, tem enfrentado desafios decorrentes das crises ambientais e examinar possíveis caminhos para integrar a sustentabilidade nas práticas econômicas contemporâneas (Sennett, 2006; Kallis, 2018).

A crise ambiental global constitui um dos desafios mais complexos enfrentados pela humanidade no século XXI, evidenciando as contradições fundamentais do sistema capitalista e suas limitações estruturais (Harvey, 2010). O esgotamento acelerado dos recursos naturais, as mudanças climáticas e a perda da biodiversidade são apenas algumas das consequências devastadoras de um modelo de desenvolvimento que prioriza o lucro em detrimento da sustentabilidade (Kaplan, 2012). Neste contexto a urgência de uma mudança de paradigma é inegável e requer a mobilização de todos os setores da sociedade para reverter esse quadro, promovendo um futuro mais equilibrado e harmonioso com o meio ambiente.

A referida crise ambiental não é um fenômeno isolado, mas o resultado inevitável de múltiplos fatores interconectados à lógica da modernidade industrial. Segundo Beck (1997), essa modernidade produz riscos ambientais globais que transcendem fronteiras e tempos, evidenciando que o perigo é intrínseco ao desenvolvimento técnico-capitalista. Esses riscos são alimentados por atividades humanas como a industrialização desenfreada, a urbanização

acelerada e o consumo excessivo de recursos, que não apenas degradam os ecossistemas (Jansson, 1994), mas servem como motor de um sistema que exige a exploração constante para não colapsar. Embora as interpretações sobre a crise variem conforme perspectivas econômicas e culturais (Giddens, 2009), essa complexidade muitas vezes mascara o fato de que as soluções propostas dentro do mercado são paliativas. Por fim, é imprescindível que a sociedade desmascare essas raízes estruturais, rejeitando o paliativo das práticas sustentáveis individuais para promover uma mobilização global que enfrente a voracidade do capital, visando à superação de um modelo de desenvolvimento que, ao priorizar o lucro, torna a preservação ambiental e o futuro das próximas gerações uma impossibilidade sistêmica.

A perspectiva anticapitalista compreende a crise ambiental como manifestação direta das contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Fundamentada na análise marxista, esta abordagem identifica no metabolismo sociedade-natureza uma ruptura sistêmica produzida pela lógica de acumulação do capital. Como argumenta Foster (2005), a partir do conceito de fratura metabólica desenvolvido por Marx, o capitalismo produz uma alienação fundamental entre os seres humanos e a natureza, subordinando os ciclos naturais às exigências da valorização do capital. O contínuo processo de extração e produção, sem considerar os limites ecológicos, resulta em um ciclo destrutivo que agrava as desigualdades sociais e compromete a sobrevivência do planeta. Assim, a luta por alternativas sustentáveis se torna uma parte essencial da luta contra o capitalismo, buscando não apenas a restauração ambiental, mas também a justiça social e econômica.

Para Mészáros (2011), a insustentabilidade ambiental do capitalismo não é um desvio ou problema conjuntural, mas uma característica estrutural de um sistema que precisa expandir-se continuamente. O autor (2011) argumenta que o capital não lida apenas com restrições relativas, mas opera com uma lógica de expansão ilimitada, sendo contido apenas pelos próprios colapsos que gera evidenciando a incompatibilidade entre a lógica expansionista do capital e os limites biofísicos do planeta.

Alier (2012) complementa esta análise ao desenvolver o conceito de ecologia dos pobres, demonstrando que os impactos ambientais e as injustiças sociais não são distribuídos igualmente, mas concentram-se nas populações mais vulneráveis e periféricas do sistema mundial. A análise do autor ressalta que os conflitos ambientais não podem ser analisados sem considerar as desigualdades de poder econômico e político, conectando diretamente a degradação ambiental às assimetrias globais do capitalismo.

Nesta perspectiva, a Educação Ambiental assume um caráter necessariamente transformador, questionando as bases do sistema socioeconômico. Como aponta Layrargues

(2018), a Educação Ambiental Crítica propõe enfrentar a crise civilizatória ao inserir a questão ambiental em um debate político mais amplo, articulando as lutas ambientais com as lutas por justiça social e econômica. Para Loureiro (2012), esta abordagem pedagógica visa formar sujeitos capazes de compreender as raízes da crise ambiental e atuar politicamente para transformar as relações sociais que a produzem.

Em contraste, a perspectiva liberal interpreta a crise ambiental como resultado de falhas de mercado e deficiências regulatórias, propondo soluções baseadas em ajustes nos mecanismos econômicos existentes. Sachs (2008) defende que o desenvolvimento sustentável é possível dentro do sistema capitalista, desde que orientado por políticas públicas adequadas e inovações tecnológicas. O autor propõe um modelo de desenvolvimento incluyente, sustentável e sustentado que reconciliaria crescimento econômico, preservação ambiental e justiça social.

Elkington (2012) popularizou o conceito de *triple bottom line* (tripé da sustentabilidade), argumentando que as empresas podem e devem integrar objetivos ambientais e sociais às suas estratégias de negócios. Esta abordagem, amplamente adotada no ambiente corporativo, postula que a sustentabilidade pode ser alcançada por meio da responsabilidade socioambiental empresarial e da adoção de práticas de produção mais eficientes.

A economia verde, conceito central na perspectiva liberal, propõe uma abordagem que busca equilibrar o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental. Esse modelo destaca que práticas sustentáveis não apenas promovem a eficiência dos recursos naturais, mas também incentivam inovações tecnológicas para a redução da pegada ecológica. Assim, a economia verde não se limita a uma estratégia de crescimento, mas se estabelece como uma nova forma de entender o progresso, onde a prosperidade humana e a saúde do planeta caminham lado a lado.

O Clube de Roma, fundado em 1968 pelo industrial italiano Aurelio Peccei e pelo cientista escocês Alexander King, reuniu líderes empresariais, cientistas e políticos para discutir os problemas globais, com ênfase na relação entre crescimento econômico e degradação ambiental. Em 1972, o grupo publicou o relatório *Os Limites do Crescimento*, coordenado por Donella Meadows e desenvolvido por uma equipe do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Utilizando modelos computacionais avançados, o documento apresentou projeções alarmantes sobre o futuro da humanidade caso os padrões de crescimento econômico, populacional e de uso de recursos naturais permanecessem inalterados (Meadows et al., 1972).

Meadows *et al.* (1972) desafiaram o otimismo tecnológico predominante da época ao demonstrarem, através de simulações computacionais, que os recursos finitos do planeta estabelecem limites físicos ao crescimento econômico contínuo. Os autores alertaram que a

manutenção dos padrões vigentes de crescimento populacional, industrialização e uso de recursos naturais inevitavelmente conduziria a um colapso dos sistemas planetários em breve, contestando a noção de progresso ilimitado que dominava o pensamento econômico convencional, introduzindo no debate público internacional a ideia de que o desenvolvimento econômico enfrentava restrições naturais incontornáveis. Esta publicação provocou reações divergentes, refletindo o contraste entre perspectivas anticapitalistas e liberais.

Para os críticos do sistema capitalista, o relatório confirmava a insustentabilidade intrínseca do modelo de acumulação ilimitada. Segundo Porto-Gonçalves (2017), o Clube de Roma evidenciou o conflito central entre a expansão contínua do capital e as restrições impostas pelos limites biofísicos do planeta, embora não tenha problematizado as relações sociais que mantêm esse sistema. No entanto, defensores da abordagem liberal, como Lomborg (2001), argumentavam que o relatório subestimava a capacidade da inovação tecnológica e dos mecanismos de mercado para superar as restrições ambientais.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo em 1972, marcou a primeira grande iniciativa global para discutir as questões ambientais no âmbito intergovernamental. Este evento histórico resultou na Declaração de Estocolmo e na criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), institucionalizando a questão ambiental na agenda política internacional (Ribeiro, 2010).

Em Estocolmo, evidenciou-se a tensão entre países desenvolvidos e em desenvolvimento quanto às responsabilidades ambientais. Guimarães (2001) destaca que ao passo que as nações industrialmente avançadas enfatizavam a importância de implementar regulações ambientais, os países em processo de desenvolvimento reivindicavam seu direito ao progresso econômico, opondo-se a qualquer iniciativa que pudesse restringir sua expansão industrial. Esta contradição, conhecida como dilema Norte-Sul, permanece central nos debates ambientais contemporâneos.

A Conferência de Belgrado (1975), organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), consolidou a importância do diálogo intercultural e da colaboração internacional na promoção da educação e da ciência. O evento destacou a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para enfrentar os desafios globais, incentivando a troca de conhecimento entre nações e culturas.

A Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi (Geórgia, ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS) em 1977, consolidou os princípios da Educação Ambiental no âmbito internacional. O evento, organizado pela UNESCO em parceria com o PNUMA, resultou na Declaração de Tbilisi, que definiu objetivos,

características e estratégias para a Educação Ambiental global. Como analisa Layrargues (2012), a conferência de Tbilisi marcou um ponto de virada ao defender uma Educação Ambiental articulada, contínua e permanente, considerando as dimensões socioeconômicas, políticas, culturais e históricas dos problemas ambientais. A declaração enfatizou a necessidade de considerar as interdependências entre aspectos ecológicos, políticos, econômicos e sociais, superando abordagens fragmentadas. Loureiro (2012) destaca que a conferência de Tbilisi fundamentou os princípios da Educação Ambiental crítica, embora sua aplicação, em diversos países, tenha sido frequentemente limitada a enfoques comportamentais e desprovidos de dimensão política.

A Conferência de Moscou (1987), realizada uma década após Tbilisi, avaliou os avanços e obstáculos na implementação da Educação Ambiental global. O evento coincidiu com a publicação do Relatório Brundtland, difundindo o conceito de desenvolvimento sustentável como o que supre as demandas atuais sem prejudicar a possibilidade de as futuras gerações suprirem as suas próprias. (CMMAD, 1988). Dias (2004) observa que Moscou representou um momento de inflexão ao vincular explicitamente a Educação Ambiental ao emergente paradigma do desenvolvimento sustentável, articulação que seria fortalecida nas conferências subsequentes. No entanto, críticos como Leff (2001) argumentam que essa vinculação diluiu o potencial transformador da Educação Ambiental, subordinando-a a um conceito que, em sua interpretação hegemônica, não questiona as bases do modelo econômico capitalista.

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), conhecida como ECO-92 ou Rio-92, realizada no Rio de Janeiro em 1992, consolidou o desenvolvimento sustentável como paradigma dominante nas discussões ambientais globais. O evento resultou em documentos históricos como a Agenda 21, a Declaração do Rio, a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB) e a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC), que estabeleceram as bases para a governança ambiental global nas décadas seguintes.

Para Leff (2012), a Rio-92 marcou a consolidação global do discurso do desenvolvimento sustentável, propondo a conciliação entre crescimento econômico e preservação ambiental, sem contestar as relações de poder e dominação existentes. Esta análise é compartilhada por diversos autores que ressaltam a necessidade de uma abordagem crítica, capaz de desafiar as narrativas dominantes e promover um desenvolvimento que realmente respeite tanto as questões sociais quanto as ambientais. Assim, é fundamental refletir sobre as implicações desse modelo e buscar alternativas que integrem justiça social e ambiental, promovendo um verdadeiro avanço rumo ao equilíbrio entre ações humanas e meio ambiente.

A partir de 1995, as Conferências das Partes (COPs) da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC) tornaram-se o principal fórum global para negociações climáticas. A COP 3 (Kyoto, 1997) resultou no Protocolo de Kyoto, que estabeleceu metas obrigatórias de redução de emissões para países desenvolvidos, baseando-se no princípio das responsabilidades comuns, porém diferenciadas (UNFCCC, 1997). No entanto, a recusa dos Estados Unidos em ratificar o protocolo e as limitações de seus mecanismos de mercado comprometeram sua eficácia. Como observa Viola (2010), O Protocolo de Kyoto foi um marco simbólico ao definir compromissos obrigatórios, porém seus mecanismos de flexibilização, como o mercado de carbono, possibilitaram que nações industrializadas mantivessem suas emissões de poluentes em troca de compensações financeiras. Esta crítica é aprofundada por Lohmann (2012), que argumenta que ao precificar direitos de emissão, o sistema de comércio de carbono comoditizou a degradação ambiental sem confrontar as bases do paradigma desenvolvimentista dependente de fontes energéticas não-renováveis.

A COP 15 (Copenhague, 2009) foi marcada por grandes expectativas e subsequentes frustrações. O fracasso em estabelecer um acordo abrangente e vinculante para suceder o Protocolo de Kyoto revelou as profundas divisões entre países desenvolvidos e em desenvolvimento quanto às responsabilidades climáticas. Segundo Giddens (2009), o encontro em Copenhague demonstrou como as estruturas de governança planetária para questões ambientais se mostram insuficientes diante de um cenário internacional caracterizado por desequilíbrios de poder e objetivos nacionais concorrentes.

A COP 21 (Paris, 2015) resultou no Acordo de Paris, considerado um marco histórico ao estabelecer como objetivo principal manter o aumento da temperatura global bem abaixo de 2°C, buscando limitar a 1,5°C em relação aos níveis pré-industriais. Diferente do Protocolo de Kyoto, que estabelecia metas obrigatórias para alguns países, o Acordo de Paris adotou uma abordagem mais flexível, na qual cada país define voluntariamente suas próprias metas de redução de emissões, conhecidas como Contribuições Nacionalmente Determinadas (NDCs). No entanto, como destacam Viola e Basso (2016), o Acordo de Paris foi um importante progresso diplomático, porém sua natureza voluntária e a falta de mecanismos de imposição reduzem sua capacidade de promover mudanças efetivas.

As COPs mais recentes têm revelado a persistência de tensões fundamentais nas negociações climáticas. A COP 26 (Glasgow, 2021) enfatizou a necessidade de eliminar gradualmente os combustíveis fósseis, mas enfrentou forte resistência de países produtores de petróleo. A COP 28 (Dubai, 2023), apesar de reconhecer formalmente a necessidade de transição para longe dos combustíveis fósseis, foi criticada por sua linguagem vaga e pela

escolha controversa do CEO da petroleira estatal dos Emirados Árabes Unidos como presidente da conferência. De acordo com Viola e Franchini (2012), as negociações climáticas internacionais revelam tensões fundamentais na governança global, caracterizadas por um sistema internacional de hegemonia conservadora. De acordo com estes autores, a transição do Holoceno para o Antropoceno sinaliza uma crescente pressão antrópica sobre o planeta, evidenciando a necessidade de cooperação internacional para administrar os limites planetários. As COPs mais recentes, embora posteriores ao estudo original destes autores, reproduzem o padrão identificado por eles: negociações marcadas por resistência dos países em ceder soberania, predomínio de forças conservadoras e incapacidade de produzir acordos efetivos para mitigação das mudanças climáticas (Viola e Franchini, 2012).

Como analisa Klein (2014), as COPs se transformaram em espaços onde os interesses corporativos e nacionais frequentemente se sobrepõem à necessidade urgente de ação climática, levando a acordos que, apesar de terem importância simbólica, são inadequados para prevenir o colapso climático. Esta crítica é compartilhada por Tanuro (2020), que argumenta que as negociações climáticas colocam a necessidade urgente de reduzir drasticamente as emissões em segundo plano, priorizando a continuidade da acumulação capitalista, o que leva a respostas que são tanto inadequadas quanto demoradas.

A Conferência das Partes (COP 30), realizada em Belém (Pará) em novembro de 2025, solidificou o status da Amazônia como o epicentro das discussões climáticas, refletindo o reconhecimento global da função crucial da floresta tropical para a estabilidade climática do planeta e culminando na formalização do "Pacote de Belém". Como já antecipavam Queiroz, Cortese e Sotto (2023), o evento garantiu uma participação sem precedentes de grupos sociais historicamente marginalizados: povos indígenas, movimentos sociais e comunidades tradicionais exerceram forte protagonismo. Eles utilizaram tanto os fóruns oficiais quanto os eventos paralelos, especialmente a Cúpula dos Povos, para introduzir no debate global suas demandas e soluções baseadas no conhecimento ancestral e na defesa dos territórios, influenciando a agenda e garantindo que a sustentabilidade biocultural fosse um componente central nas discussões sobre o futuro da ação climática.

No entanto, esse protagonismo ocorre em um contexto marcado por tensões estruturais. Como observa Becker (2019), Amazônia é um território de disputas entre distintos modelos de desenvolvimento e concepções de mundo, onde povos tradicionais, o agronegócio, a mineração e grupos conservacionistas competem tanto pelo controle dos territórios quanto pela construção de narrativas sobre a região. Esta complexidade é amplificada pelas pressões internacionais por conservação e pelos interesses econômicos de empresas que buscam explorar os recursos

naturais da região. Além disso, conforme indica Becker (2009), a globalização desempenha um papel determinante, exacerbando essas disputas ao introduzir novos atores econômicos e políticos que muitas vezes desconsideram a sabedoria indígena e os direitos das comunidades locais. Assim, a luta pela Amazônia se torna não apenas uma questão de preservação ambiental, mas também de justiça social e equidade, evidenciando a necessidade de um diálogo inclusivo entre todos os setores envolvidos.

Outro aspecto importante que marca este debate é o conceito de desenvolvimento sustentável, formalizado pelo Relatório Brundtland e consolidado na Rio-92, tem gerado um elevado nível de discussão teórica e política, especialmente nas Conferências das Partes (COPs). A essência deste conceito está nas premissas de que o crescimento econômico deve estar harmonizado com a justiça social e a proteção do meio ambiente, conforme ressaltado por pensadores como Sachs (1993). Contudo, sua formulação dominante, que promete unir crescimento econômico, inclusão social e conservação ambiental, encontra-se repleta de contradições estruturais que reduzem sua eficácia enquanto paradigma de transformação socioambiental. Nesse contexto, as COPs, ao abordarem e implementarem iniciativas globais para a mitigação das mudanças climáticas, tornam evidente não apenas a necessidade de uma perspectiva mais integrada e eficiente, mas também a urgência em superar essas barreiras, visando proporcionar soluções concretas para os desafios contemporâneos.

Como argumenta Leff (2012), o desenvolvimento sustentável funciona como uma ilusão que mascara as contradições do sistema econômico, garantindo a continuidade do próprio modelo de acumulação responsável pela crise ambiental. Esta crítica é aprofundada por Alier (2012), que identifica no discurso dominante da sustentabilidade um esforço para adaptar os limites ecológicos à lógica econômica, sem problematizar as desigualdades de poder que moldam as interações entre sociedade e natureza.

O conceito de capitalismo verde, que se insurge como desdobramento prático do desenvolvimento sustentável, propõe que os problemas ambientais podem ser solucionados por meio de inovações tecnológicas, mecanismos de mercado e estratégias de gestão ambiental empresarial. No entanto, como observa Misoczky e Böhm (2012) o capitalismo verde consiste em uma reestruturação do sistema capitalista, na qual a natureza é convertida em capital natural, permitindo que a crise ambiental seja explorada como uma nova oportunidade de acumulação.

Esta mercantilização da natureza manifesta-se em mecanismos como o Pagamento por Serviços Ambientais (PSA), o comércio de créditos de carbono e a financeirização dos recursos naturais. Segundo Moreno et al. (2016), esses mecanismos intensificam a mercantilização da

natureza, convertendo ecossistemas complexos em bens quantificáveis e comercializáveis, sem modificar as estruturas de poder que perpetuam a degradação ambiental.

No contexto amazônico, estas contradições tornam-se particularmente evidentes. Como analisa Porto-Gonçalves (2018), a atribuição de valor econômico à biodiversidade amazônica frequentemente submete os saberes e modos de vida tradicionais à dinâmica do mercado, perpetuando processos históricos de expropriação territorial. Os mecanismos de governança ambiental global, particularmente iniciativas como a de Redução de Emissões por Desmatamento e Degradação Florestal (REDD+) e esquemas de Pagamento por Serviços Ambientais (PSA), apresentam contradições fundamentais quando implementados em contextos marcados por desigualdades estruturais preexistentes. Como argumenta Costa (2008), estes instrumentos, embora projetados para conciliar conservação e desenvolvimento, frequentemente reorganizam o acesso e controle sobre territórios segundo lógicas que privilegiam atores com maior capital político e econômico. Sua análise demonstra como a implementação destes projetos no Brasil tem intensificado conflitos territoriais e processos de concentração fundiária. A autora ainda destaca que a complexidade burocrática destes mecanismos favorece grandes proprietários e corporações, enquanto comunidades tradicionais e povos indígenas, apesar de serem os principais guardiões das florestas, enfrentam obstáculos significativos para acessar benefícios e frequentemente têm sua autonomia territorial comprometida quando inseridos nestas iniciativas. Segundo a pesquisadora, estas políticas ambientais de mercado tendem a ressignificar os territórios segundo uma racionalidade econômica que frequentemente contraria as cosmovisões e práticas socioecológicas dos povos da floresta.

Quadro 01: Cronologia e análise crítica dos principais eventos ambientais

Evento (ano): Local	Tema principal	Contraste: Anticapitalismo X Liberalismo
Clube de Roma (1968): Roma, Itália	Discussão sobre os limites do crescimento econômico e os impactos ambientais do consumo e crescimento populacional.	Anticapitalismo: Identifica a degradação ambiental como consequência da lógica expansionista do capitalismo e da exploração da natureza para a acumulação de capital (Porto-Gonçalves, 2017). Liberalismo: Defende que o mercado, aliado à inovação tecnológica e à regulação ambiental, pode solucionar os desafios ecológicos sem comprometer o crescimento econômico (Lomborg, 2001).
Conferência de Estocolmo e Relatório Os Limites do Crescimento (1972): Estocolmo, Suécia	Primeira grande conferência da ONU sobre meio ambiente, resultando na criação do PNUMA. O relatório alertou sobre os impactos do crescimento econômico descontrolado.	Anticapitalismo: Enxerga a crise ambiental como uma manifestação do esgotamento do modelo capitalista, que subordina a sustentabilidade às demandas do mercado (Leff, 2001). Liberalismo: Propõe soluções baseadas em desenvolvimento sustentável, incentivando mudanças comportamentais e tecnológicas sem questionar a estrutura econômica vigente (Sachs, 2002).
Conferência de Tbilisi (1977): Tbilisi, Geórgia (URSS)	Definição de princípios para a Educação Ambiental, destacando sua importância global.	Anticapitalismo: Defende que a Educação Ambiental deve estar vinculada à crítica das relações de produção e ao questionamento da exploração dos recursos naturais (Guimarães, 2001). Liberalismo: Enfatiza a importância da conscientização individual e da responsabilidade social na preservação ambiental (Dias, 2004).

ECO-92 (Rio-92) (1992): Rio de Janeiro, Brasil	Marco no debate ambiental global, estabelecendo a Agenda 21 e tratados ambientais como a Convenção do Clima.	Anticapitalismo: Vê a Agenda 21 como uma tentativa de reformular o capitalismo verde, sem alterar as relações estruturais de produção que geram a crise ambiental (Altvater, 1995). Liberalismo: Considera a conferência um avanço para harmonizar crescimento econômico e conservação ambiental, promovendo parcerias público-privadas (Sachs, 2002).
Rio+5 (1997): Nova York, EUA	Avaliação dos progressos da Agenda 21 desde a ECO-92 e reforço da necessidade de compromissos ambientais.	Anticapitalismo: Aponta a dificuldade dos países periféricos em implementar a sustentabilidade sob um sistema global de desigualdade econômica (Mousinho, 2008). Liberalismo: Argumenta que o mercado global pode fornecer incentivos para a adoção de práticas sustentáveis, como certificações ambientais e comércio de créditos de carbono (Gardner, 2002).
Rio+10 (2002): Joanesburgo, África do Sul	Revisão dos avanços da Agenda 21 e avaliação da implementação das metas ambientais acordadas.	Anticapitalismo: Crítica a falta de avanços concretos e vê a conferência como um reflexo da resistência do capitalismo em adotar mudanças estruturais significativas (Mousinho, 2008). Liberalismo: Destaca os progressos obtidos em termos de governança ambiental global e reforça o papel do setor privado na transição sustentável (Sachs, 2008).
Rio+20 (2012): Rio de Janeiro, Brasil	Revisão dos compromissos globais com o desenvolvimento sustentável, foco na Economia Verde.	Anticapitalismo: Interpreta a Economia Verde como um novo modelo de acumulação capitalista, onde a natureza se torna mercadoria (Moreno, 2015). Liberalismo: Defende que investimentos em tecnologias limpas e energia renovável podem garantir desenvolvimento sustentável e prosperidade econômica (Dias, 2004).
Conferência das Partes (COP 1 a COP 30) (1995-2025): Diversos locais	Série de encontros organizados pela UNFCCC para debater e definir políticas climáticas globais. Inclui o Protocolo de Quioto (1997), o Acordo de Paris (2015) e a COP 30 (2025) em Belém. Desde suas primeiras edições, as COPs têm buscado reunir países de diferentes regiões para discutir soluções colaborativas para a crise climática, promovendo a troca de experiências e tecnologias. No entanto, a implementação eficaz dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, reclamando por um comprometimento real dos estados participantes.	Anticapitalismo: Enxerga os acordos climáticos como tentativas de manter a hegemonia dos países centrais sobre os periféricos, repassando a responsabilidade ambiental sem alterar o modelo de produção global (Tanuro, 2020). Essa perspectiva crítica a superficialidade das soluções propostas, que muitas vezes privilegiam os interesses econômicos das nações desenvolvidas em detrimento do desenvolvimento sustentável das comunidades marginalizadas. Liberalismo: Vê as COPs como um esforço diplomático essencial para alinhar interesses nacionais em um cenário global, promovendo negociações que visam um futuro sustentável através de compromissos voluntários. De acordo com os teóricos Viola e Franchini (2013), a cooperação internacional é vista como uma estratégia chave para a resolução de problemas globais, onde a interdependência entre nações facilita a criação de regimes de governança ambiental. Os defensores dessa abordagem argumentam que a cooperação entre os países é fundamental para enfrentar os desafios ambientais de forma eficaz, ainda que a execução e a transparência das promessas feitas nas conferências sejam frequentemente questionadas.

Fonte: Criado pelo autor com base na bibliografia acima citada.

O Quadro apresentado sintetiza momentos-chave do debate ambiental global, evidenciando o embate entre perspectivas anticapitalistas e liberais na formulação de políticas ambientais. Esses eventos não apenas moldaram a governança ambiental internacional, mas também influenciaram a Educação Ambiental, revelando diferentes compreensões sobre sustentabilidade e desenvolvimento. Enquanto a abordagem anticapitalista questiona as bases estruturais do sistema econômico vigente, identificando o crescimento ilimitado como um fator central da crise ambiental, a perspectiva liberal aposta em soluções dentro da lógica de mercado, enfatizando inovação tecnológica, parcerias público-privadas e mecanismos de regulação.

Ao longo das décadas, esse embate se reflete na evolução das conferências ambientais, que ora promovem avanços concretos na regulamentação ambiental, ora demonstram a dificuldade em romper com os interesses econômicos estabelecidos. Assim, analisar o impacto dessas conferências permite compreender como os discursos sobre sustentabilidade são mobilizados tanto como instrumentos de mudança estrutural quanto como estratégias de adaptação ao capitalismo global. Diante deste cenário, torna-se essencial aprofundar a relação entre as deliberações internacionais e sua materialização em políticas públicas e práticas sustentáveis. O papel da Educação Ambiental, por sua vez, surge como elemento central para ampliar a criticidade e a participação social na construção de um modelo de desenvolvimento verdadeiramente sustentável.

Neste contexto, percebe-se como a sustentabilidade tem sido utilizada tanto como ferramenta de transformação social quanto como estratégia de adaptação dentro do sistema econômico vigente. Os anticapitalistas argumentando que a crise ambiental é intrínseca ao sistema capitalista, os liberais acreditando na capacidade do mercado e da tecnologia de promover soluções sustentáveis. No entanto, os resultados práticos dessas conferências sugerem que o mundo ainda está longe de alcançar um verdadeiro desenvolvimento sustentável. Em vez disso, as políticas adotadas muitas vezes refletem uma gestão da crise, que busca mitigar seus impactos sem enfrentar suas causas estruturais.

Para que a humanidade possa realmente superar os desafios ambientais, será necessário ir além das soluções superficiais e adotar uma abordagem transformadora que questione as bases do sistema econômico e social. Como afirma Klein (2014), não se trata apenas de mudar o clima, mas de transformar as estruturas sociais. Nesse sentido, a luta por sustentabilidade é também uma luta por justiça social e econômica, que exige a construção de um novo paradigma civilizatório.

A análise crítica da trajetória das conferências e acordos ambientais globais leva a conhecer não apenas a evolução do debate sobre sustentabilidade, mas também as profundas contradições entre os discursos oficiais e as práticas efetivas que caracterizam o campo ambiental. Estas tensões entre perspectivas anticapitalistas e liberais não se limitam às esferas diplomáticas e políticas, mas repercutem diretamente na constituição dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação Ambiental. As diferentes concepções de desenvolvimento sustentável, gestão ambiental e relação sociedade-natureza discutidas nos fóruns internacionais materializam-se em distintas vertentes pedagógicas que disputam a hegemonia no campo educacional. Neste sentido, compreender os fundamentos da Educação Ambiental exige analisar como estas disputas conceituais e políticas globais influenciaram a formulação de

princípios, metodologias e práticas educativas, configurando diferentes macrotendências que expressam não apenas divergências pedagógicas, mas também projetos societários em conflito. À medida que deslocamos nossa análise dos acordos internacionais para os princípios e concepções que orientam as práticas educativas, evidencia-se como as relações de poder que permeiam os debates globais sobre meio ambiente também se manifestam nos territórios onde a Educação Ambiental se concretiza.

1.2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITOS, PRINCÍPIOS E RELAÇÕES DE PODER NOS TERRITÓRIOS

Após analisarmos a trajetória histórica dos debates ambientais globais e as tensões entre perspectivas anticapitalistas e liberais nas conferências internacionais, faz-se necessário compreender como essas disputas se manifestam no campo específico da Educação Ambiental. Esta subseção examina os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam diferentes abordagens da Educação Ambiental, revelando suas bases epistemológicas, seus princípios norteadores e suas implicações políticas. A análise dos conceitos e concepções que orientam as práticas educativas ambientais permite identificar distintas visões sobre a relação sociedade-natureza e seus desdobramentos nos territórios. Ao mapear as macrotendências da Educação Ambiental – conservacionista, pragmática e crítica – evidenciamos não apenas divergências pedagógicas, mas projetos societários em disputa que expressam diferentes entendimentos sobre sustentabilidade, desenvolvimento e justiça ambiental. Estas tensões teóricas e políticas manifestam-se concretamente nos espaços educativos, configurando relações de poder que influenciam a implementação de políticas públicas e projetos como a Escola-Bosque do Amapá. A compreensão destes fundamentos mostra-se, portanto, essencial para analisar criticamente como diferentes concepções de Educação Ambiental se materializaram no contexto amazônico, ora reforçando, ora questionando as estruturas sociais vigentes e as formas dominantes de apropriação da natureza.

A Educação Ambiental desponta em um contexto de intensificação de crises socioambientais globais consolidando-se como campo interdisciplinar essencial à transformação das relações entre sociedade e natureza. Para além da mera disseminação de informações sobre problemas ecológicos, constitui-se como práxis educativa comprometida com a formação crítica e a transformação social em face dos desafios ambientais contemporâneos. Como destacam Loureiro e Layrargues (2013), a Educação Ambiental crítica busca compreender as causas estruturais dos problemas socioambientais, questionando os

modelos de desenvolvimento hegemônicos e as relações de poder que sustentam a degradação ambiental.

A emergência da Educação Ambiental como campo de conhecimento e prática social ocorre em um cenário caracterizado pelo esgotamento progressivo dos recursos naturais, aceleração das mudanças climáticas e aprofundamento das desigualdades socioeconômicas. Segundo Leff (2012), a crise ambiental não representa apenas uma problemática ecológica, mas uma crise civilizatória que questiona os fundamentos do projeto moderno, revelando os limites da racionalidade econômica e tecnológica dominante que tem orientado o processo de desenvolvimento.

A concepção de cidadania ambiental ultrapassa a noção tradicional de cidadania, incorporando a dimensão ecológica às relações sociais e políticas. Segundo Loureiro (2012), a cidadania ambiental implica o reconhecimento dos direitos e deveres relacionados ao meio ambiente, bem como a participação ativa na construção de sociedades sustentáveis. Esta perspectiva está intrinsecamente conectada ao conceito de justiça ambiental, que problematiza as desigualdades na distribuição dos impactos ambientais e no acesso aos recursos naturais, reconhecendo que determinados grupos sociais são desproporcionalmente afetados pela degradação ambiental. Acselrad; Mello; Bezerra (2009) definem justiça ambiental como o conjunto de princípios e práticas que garantem que nenhum grupo social seja sobrecarregado com uma parte injusta dos impactos ambientais negativos decorrentes de atividades econômicas, escolhas políticas, programas governamentais (federais, estaduais ou locais), ou da falta ou negligência em relação a essas políticas. Esta perspectiva evidencia as desigualdades na distribuição dos impactos ambientais e no acesso aos recursos naturais, reconhecendo que grupos socialmente vulneráveis frequentemente suportam os maiores custos da degradação ambiental.

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades socioambientais, o movimento por justiça ambiental tem articulado lutas sociais em defesa dos territórios e modos de vida de populações tradicionais, comunidades indígenas, quilombolas e periferias urbanas, frequentemente impactadas por grandes projetos de desenvolvimento (Acselrad, Mello e Bezerra, 2009).

Segundo Malheiro (2023) o capitalismo, enquanto modo de produção, opera por meio de uma racionalidade que se mostra refratária aos processos vitais que a Terra nos proporciona, generalizando a morte e confinando a vida. Esse sistema fabrica esquecimento e ruína, normalizando absurdos e reforçando estruturas de racismo e patriarcado como lógicas de organização social. Além disso, promove conflitos que se voltam contra a própria vida.

Portanto, em busca de resistir a essa anomalia sistêmica, a Educação Ambiental, alinhada ao pressuposto marxista, deve se orientar pela emancipação dos indivíduos, valorizando os saberes das populações tradicionais e promovendo uma compreensão crítica das relações de poder e dominação que permeiam a apropriação dos recursos naturais.

A Educação Ambiental comprometida com a justiça ambiental busca problematizar as relações de poder que estruturam os conflitos socioambientais, contribuindo para a formação de sujeitos críticos capazes de atuar na defesa dos direitos coletivos e na construção de alternativas ao modelo de desenvolvimento hegemônico (Loureiro, 2012).

O princípio da interculturalidade na Educação Ambiental reconhece e valoriza a diversidade de saberes e práticas culturais relacionadas ao meio ambiente, contrapondo-se à hegemonização do conhecimento científico ocidental como única forma válida de compreensão da realidade. Conforme destaca Santos (2006), o pensamento moderno ocidental caracteriza-se por uma linha abissal que separa os conhecimentos considerados científicos daqueles classificados como tradicionais, populares ou indígenas, relegando estes últimos à invisibilidade e ao silenciamento. O diálogo intercultural proposto pela Educação Ambiental crítica busca romper essa lógica, reconhecendo a legitimidade e a importância dos saberes tradicionais na construção de relações sustentáveis com o ambiente.

A valorização dos saberes tradicionais e populares constitui elemento fundamental para uma Educação Ambiental contextualizada e emancipatória, reconhecendo que comunidades tradicionais possuem conhecimentos práticos de conservação e gestão ambiental (Krenak, 2020). Toledo e Barrera-Bassols (2015) evidenciam a riqueza da memória biocultural presente nas cosmovisões e práticas de povos tradicionais, cuja relação com o território é marcada por uma compreensão complexa e integrada dos ecossistemas.

No Brasil, experiências de Educação Ambiental interculturais têm sido desenvolvidas em diversos contextos, como nas comunidades indígenas da Amazônia, onde metodologias como os mapas-falantes permitem o diálogo entre conhecimentos tradicionais e científicos (Toledo e Pelicioni, 2009).

A interculturalidade crítica, como proposta por Walsh (2009), vai além do reconhecimento da diversidade cultural, questionando as estruturas coloniais que hierarquizam saberes e culturas. Nesta perspectiva, a Educação Ambiental deve contribuir para o diálogo horizontal entre diferentes matrizes de conhecimento, promovendo a descolonização epistemológica e a valorização equitativa dos saberes tradicionais, científicos e populares. Este processo demanda uma reconstrução das práticas pedagógicas ambientais, de modo a superar a monocultura do saber e estabelecer relações que não apenas reconheçam, mas legitimem a

pluralidade de cosmologias, modos de vida e relações com a natureza. Assim, a Educação Ambiental, fundamentada na interculturalidade crítica, configura-se como um campo de resistência e transformação, capaz de questionar as assimetrias de poder no âmbito socioambiental e propor alternativas para a construção de sociedades ambientalmente justas e culturalmente diversas.

A complexidade dos problemas socioambientais demanda abordagens multidisciplinares capazes de articular diferentes áreas do conhecimento em uma perspectiva sistêmica e integradora. Conforme argumenta Morin (2015), o paradigma da complexidade contrapõe-se ao pensamento simplificador e fragmentador que caracteriza a ciência moderna, propondo uma compreensão multidimensional e contextualizada dos fenômenos.

No campo da Educação Ambiental, o pensamento complexo fundamenta abordagens que reconhecem a interdependência entre processos sociais, culturais, econômicos, políticos e ecológicos, superando a fragmentação disciplinar que caracteriza o modelo educacional tradicional. Como argumentam Carvalho, Toniol e Amaro (2011), essa perspectiva possibilita a construção de conhecimentos contextualizados e significativos, capazes de orientar decisões e ações comprometidas com a sustentabilidade socioambiental. O desafio da Educação Ambiental consiste, portanto, em articular conhecimentos e práticas de diferentes áreas, reconhecendo a complexidade dos problemas socioambientais e a necessidade de abordagens sistêmicas para sua compreensão e enfrentamento.

A concepção transformadora da Educação Ambiental fundamenta-se na crítica às abordagens conservadoras que reduzem a questão ambiental a aspectos técnicos ou comportamentais, desconsiderando sua dimensão política. Como argumenta Loureiro (2006), a transformação social constitui o cerne de uma prática educativa emancipatória, que busca superar tanto o individualismo quanto o conformismo diante das estruturas sociais estabelecidas. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos sujeitos, capacitando-os a compreender as relações de poder que estruturam os problemas socioambientais e a atuar coletivamente na construção de alternativas ao modelo de desenvolvimento hegemônico.

A participação constitui um princípio fundamental da Educação Ambiental, não apenas como metodologia pedagógica, mas como dimensão política inerente à construção de sociedades sustentáveis. De acordo com Gutiérrez e Prado (2013), uma educação para a sustentabilidade deve promover o protagonismo dos sujeitos na construção de soluções coletivas para os problemas socioambientais, rompendo com modelos verticalizados e autoritários de gestão ambiental.

Demo (2009) enfatiza que a participação não é um conceito abstrato, mas uma prática concreta que se constrói no cotidiano das relações sociais. Segundo o autor, participar implica desenvolver consciência crítica e capacidade de organização e mobilização, superando posturas passivas ou meramente reivindicatórias. Na perspectiva da Educação Ambiental crítica, a participação constitui um processo permanente de aprendizagem política, através do qual os sujeitos desenvolvem habilidades para intervir na realidade de forma transformadora.

A Educação Ambiental não ocorre em um vácuo sociopolítico, mas em territórios marcados por relações de poder, disputas e contradições. Como argumenta Haesbaert (2021), o território não é apenas um espaço físico, mas uma construção social permeada por relações de dominação e apropriação, onde se manifestam diferentes interesses e projetos de sociedade. A compreensão crítica dessas relações de poder é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a transformação social e a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

Acsehrad (2010) destaca que os conflitos socioambientais expressam disputas territoriais e assimétricas relações de poder, evidenciando como diferentes atores sociais mobilizam distintos projetos de apropriação e significação dos recursos naturais. Neste contexto, a Educação Ambiental não pode ser compreendida como prática neutra ou descontextualizada, mas como campo atravessado por disputas que refletem os antagonismos presentes na sociedade.

A análise das relações de poder que permeiam as práticas de Educação Ambiental mostra como esta pode servir tanto à reprodução da ordem socioambiental hegemônica quanto à sua contestação e transformação. Segundo Porto-Gonçalves (2017), a globalização neoliberal tem intensificado processos de desterritorialização e reterritorialização que afetam diretamente comunidades tradicionais, povos indígenas e populações marginalizadas, produzindo novas configurações territoriais marcadas pela desigualdade e pela injustiça ambiental.

No contexto brasileiro, caracterizado por profundas desigualdades socioambientais e por conflitos territoriais em torno de projetos de desenvolvimento, a Educação Ambiental frequentemente se confronta com interesses econômicos e políticos que buscam legitimar modelos predatórios de apropriação dos recursos naturais. Como observam Zhouri e Laschefski (2010), a expansão de atividades como o agronegócio, a mineração e os grandes projetos de infraestrutura têm gerado impactos significativos sobre territórios tradicionalmente ocupados, produzindo conflitos que evidenciam diferentes concepções de desenvolvimento e sustentabilidade.

As relações de poder que atravessam as práticas de Educação Ambiental manifestam-se em diferentes dimensões, desde a definição de políticas públicas e currículos escolares até a implementação de projetos e programas em contextos específicos. Como argumenta Santos (2010), o modo como se concebe e implementa a Educação Ambiental reflete visões de mundo, valores e interesses que podem tanto reforçar quanto questionar as estruturas de dominação vigentes.

Estas diferentes concepções da Educação Ambiental refletem-se nas políticas públicas e nas práticas educativas implementadas nos territórios, influenciando sua efetividade e potencial transformador. Como observa Lima (2011), a perspectiva conservadora tende a despolitizar a questão ambiental, reduzindo-a a aspectos técnicos e comportamentais, enquanto a perspectiva crítica enfatiza sua dimensão política e social, problematizando as relações de poder que estruturam os conflitos socioambientais. O autor destaca que a hegemonia de abordagens conservadoras nas políticas públicas de Educação Ambiental tem limitado seu potencial transformador, resultando em práticas educativas que, apesar do discurso inovador, acabam por reproduzir e legitimar as estruturas sociais vigentes.

A Educação Ambiental manifesta-se em diferentes contextos e através de diversas modalidades, que se complementam na formação de sujeitos ecológicos. Compreender essas modalidades é fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas educativas adequadas aos diferentes contextos e públicos.

A Educação Ambiental Formal desenvolve-se no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999). Caracteriza-se por uma estrutura pedagógica sistematizada, com objetivos, conteúdos e metodologias definidos institucionalmente, visando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores relacionados à sustentabilidade socioambiental.

De acordo com Tozoni-Reis (2008), a inserção da Educação Ambiental no ensino formal brasileiro tem ocorrido predominantemente de três formas: como disciplina específica, como tema transversal ou como eixo articulador do currículo. A autora problematiza a fragmentação disciplinar que frequentemente caracteriza as práticas de Educação Ambiental nas escolas, argumentando que a fragmentação do pensamento, das ideias, dos sistemas de ideias, característica principal e determinante do modo como produzimos conhecimentos, é um obstáculo para a consolidação da Educação Ambiental como contribuição para a construção de sociedades sustentáveis.

Guimarães (2004) ressalta que a efetividade da Educação Ambiental Formal depende de sua capacidade de superar a abordagem conteudista e behaviorista que predomina no sistema

educacional, promovendo uma formação crítica e reflexiva que conecte os conhecimentos escolares às realidades socioambientais dos educandos. Isso implica transformações nas práticas pedagógicas, na formação docente e na própria concepção de educação.

No contexto brasileiro, diversos autores têm apontado os desafios para a implementação de uma Educação Ambiental crítica e transformadora no sistema formal de ensino. Entre estes desafios destacam-se a fragmentação curricular, a precarização das condições de trabalho docente, a falta de formação específica em Educação Ambiental e a prevalência de abordagens conservadoras e comportamentalistas (Trajber e Mendonça, 2006). Apesar destes obstáculos, experiências inovadoras têm sido desenvolvidas em diferentes contextos educacionais, demonstrando o potencial da Educação Ambiental Formal como instrumento de transformação socioambiental quando concebida a partir de uma perspectiva crítica e contextualizada.

A Educação Ambiental Não-Formal caracteriza-se pela intencionalidade pedagógica e pela organização sistemática ocorrendo fora dos sistemas de ensino convencionais. Manifesta-se através de atividades educativas desenvolvidas por organizações não-governamentais, movimentos sociais, coletivos culturais, empresas, órgãos públicos, entre outros, visando à sensibilização e à mobilização de diferentes grupos sociais em relação às questões ambientais. Segundo Gohn (2011), esta modalidade educativa tem como característica fundamental a flexibilidade metodológica e a capacidade de adaptação a diferentes contextos e públicos, favorecendo abordagens participativas e dialógicas.

Carvalho (2006) destaca que a Educação Ambiental Não-Formal frequentemente proporciona espaços mais propícios à experimentação pedagógica e à participação comunitária, possibilitando a construção de práticas educativas mais alinhadas às realidades locais e às demandas dos grupos envolvidos. Contudo, a autora alerta para o risco de que, sem uma perspectiva crítica e transformadora, estas práticas possam reproduzir visões reducionistas e conservadoras da questão ambiental, limitando-se a abordagens comportamentalistas ou meramente informativas, sem questionar as estruturas sociais e econômicas que sustentam os problemas socioambientais.

De maneira espontânea e difusa no cotidiano ocorre a Educação Ambiental Informal, sendo disseminada por meios de comunicação, redes sociais e interações diárias. No entanto, como destaca Leonardi (2002), essa modalidade carece de uma estrutura metodológica definida, o que pode comprometer sua efetividade. Berna (2001) ressalta que a Educação Ambiental Informal se baseia mais na informação do que na formação, o que pode resultar em um conhecimento superficial, as vezes limitado a campanhas pontuais e discursos descontextualizados, sem promover mudanças estruturais na relação sociedade-natureza.

A implementação da Educação Ambiental no Brasil enfrenta desafios significativos, relacionados tanto à conjuntura sociopolítica quanto às limitações estruturais do sistema educacional. Ao mesmo tempo, apresenta potencialidades que podem contribuir para a transformação das relações sociedade-natureza e para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

A Educação Ambiental, neste contexto, reflete as tensões fundamentais entre diferentes concepções de sustentabilidade e desenvolvimento. Layrargues e Lima (2014) identificam três macrotendências político-pedagógicas na Educação Ambiental brasileira: conservacionista, pragmática e crítica, que correspondem a diferentes visões sobre as causas e soluções para a crise ambiental.

A macrotendência conservacionista enfatiza a proteção da natureza em seu valor intrínseco, frequentemente desconectada das questões sociais e políticas. Como observa Carvalho (2006), esta abordagem, embora valiosa em sua defesa dos ecossistemas, tende a naturalizar os problemas ambientais, desconsiderando suas dimensões sociopolíticas. Essa vertente caracteriza-se pela ênfase na preservação da natureza em seu estado puro, privilegiando a biodiversidade e a conservação de recursos naturais. Suas raízes remontam aos movimentos preservacionistas norte-americanos do século XIX, como exemplificado pela criação dos primeiros parques nacionais, fundamentando-se nas concepções filosóficas de John Muir (1916) e na ética da terra proposta por Aldo Leopold (1949). Conforme argumenta Diegues (2000), essa perspectiva constitui-se como contraponto ao antropocentrismo dominante, estabelecendo um costume de reverência à natureza.

No Brasil, essa tendência manifesta-se em práticas educativas centradas em conhecimentos ecológicos, experiências de contemplação da natureza e sensibilização ambiental, alinhando-se ao que Layrargues e Lima (2014) denominam macrotendência conservacionista da Educação Ambiental brasileira. No entanto, essa abordagem tende a promover uma visão romântica da relação humano-natureza, tratando os problemas ambientais como resultado do distanciamento entre sociedade e ambiente natural. Conforme argumenta Brügger (2004), esta perspectiva, ao destacar a admiração e o respeito pela natureza sem examinar as fundações socioeconômicas da degradação, acaba por fortalecer uma visão superficial da crise ambiental. Entre suas principais limitações estão a despolitização da questão ambiental, a descontextualização dos problemas ambientais de suas origens sociais, econômicas e culturais e a tendência a responsabilizar igualmente todos os humanos pela degradação ambiental, sem considerar as desigualdades sociais e os diferentes impactos sobre os recursos naturais.

A macrotendência pragmática, alinhada à perspectiva liberal, centra-se em soluções tecnológicas e comportamentais para os problemas ambientais, enfatizando a responsabilidade individual e as práticas de consumo sustentável. Segundo Layrargues (2012), o pragmatismo ambiental simplifica a crise ecológica, tratando-a como uma questão de gestão e sugerindo modificações no sistema sem contestar suas estruturas fundamentais. Essa abordagem ganhou força no contexto da modernização ecológica e do desenvolvimento sustentável, especialmente após a Rio-92, e suas práticas educativas enfocam a gestão ambiental, certificações, ecoeficiência e redução do consumo de recursos.

O pragmatismo ambiental apoia-se na crença de que inovações tecnológicas e ajustes no comportamento de consumo são suficientes para resolver a crise ambiental sem alterar o modelo econômico vigente. Como aponta Guimarães (2004), essa orientação ajusta-se às métricas de sustentabilidade estabelecidas pelos agentes econômicos, sem confrontar o modelo produtivista fundamental que origina a deterioração socioambiental. Entretanto, esse enfoque apresenta contradições: transfere a responsabilidade da degradação ambiental primordialmente para os indivíduos, minimizando o papel das estruturas econômicas e políticas; propõe o consumo verde ou consciente como solução, sem questionar o consumismo como valor sociocultural do capitalismo; e acredita na compatibilidade entre crescimento econômico contínuo e preservação ambiental, ignorando os limites biofísicos do planeta.

A perspectiva pragmática se materializa em políticas públicas e programas educacionais que priorizam a mudança comportamental e as soluções tecnológicas, frequentemente subsidiadas por grandes corporações interessadas em melhorar sua imagem pública sem alterar fundamentalmente seus processos produtivos. Essa abordagem encontra terreno fértil nas escolas através de projetos pontuais de reciclagem, economia de recursos e datas comemorativas ambientais, sem necessariamente promover uma reflexão crítica sobre os padrões de produção e consumo.

Em contraste, a macrotendência crítica, associada à perspectiva anticapitalista, busca compreender as raízes socioeconômicas da degradação ambiental, articulando a questão ambiental às lutas por justiça social e transformação do modelo de desenvolvimento. Como argumenta Loureiro (2012), a Educação Ambiental crítica tem como objetivo formar indivíduos que consigam entender e modificar as relações sociais que geram e mantêm as desigualdades, além de fomentar uma cidadania ambiental efetiva que leve em conta as diversas vozes e realidades das comunidades.

Essa abordagem não se limita a ensinar sobre a natureza, mas sim a incentivar a reflexão crítica sobre os impactos sociais e ambientais de nossas ações diárias, promovendo

engajamento ativo na busca por alternativas sustentáveis que desafiem o status quo e promovam equidade social. Segundo Tozoni-Reis (2007), a Educação Ambiental crítica tem como objetivo transformar as interações entre educação, sociedade e natureza, indo além das abordagens comportamentais e técnicas, e buscando uma prática educativa que promova a emancipação.

No entanto, um dos principais desafios para a efetivação da Educação Ambiental no Brasil refere-se à persistência de abordagens conservadoras e tecnicistas, que reduzem a questão ambiental a aspectos comportamentais ou instrumentais, desconsiderando sua dimensão política e social. Segundo Layrargues e Lima (2014), a visão tecnicista tende a focar em uma abordagem instrucional, com ênfase em técnicas, normas e conteúdos, frequentemente desconsiderando aspectos críticos e reflexivos. Isso significa que a Educação Ambiental é tratada mais como uma transmissão de informações ou habilidades específicas, sem incentivar a compreensão profunda dos problemas ambientais e sua relação com questões sociais, econômicas e culturais. Por outro lado, a visão conservacionista frequentemente prioriza a preservação de recursos naturais sem questionar ou propor mudanças nos modelos econômicos e sociais que geram degradação ambiental.

Essa despolitização manifesta-se tanto nas políticas públicas quanto nas práticas educativas, dificultando a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social (Layrargues e Lima, 2014). Apesar disso, observa-se um crescente fortalecimento da abordagem crítica, especialmente em espaços acadêmicos e em iniciativas vinculadas aos movimentos sociais. Conforme argumenta Carvalho (2006), é preciso buscar pontos de convergência que permitam diálogos entre as diferentes vertentes, sem abrir mão da perspectiva crítica e transformadora que deve orientar a Educação Ambiental.

O avanço da Educação Ambiental em uma perspectiva transformadora depende de sua articulação com movimentos sociais e ambientais mais amplos, comprometidos com a democratização do acesso aos recursos naturais e com a construção de alternativas ao modelo de desenvolvimento hegemônico. Como afirma Loureiro (2019), a Educação Ambiental crítica deve ser considerada em conjunto com as lutas por justiça ambiental e a busca por alternativas de modelos sociais. Dessa forma, o desafio que se coloca é o de construir práticas educativas que contribuam para a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente na transformação das relações socioambientais. Este é um projeto não apenas pedagógico, mas essencialmente político, inserido na luta por sociedades sustentáveis, democráticas e socialmente justas.

A crescente sensibilização da sociedade para as questões socioambientais, impulsionada pela visibilidade das crises ecológicas contemporâneas, também constitui fator favorável ao desenvolvimento da Educação Ambiental. Como observa Jacobi (2003), a percepção dos riscos

ambientais globais tem mobilizado diferentes setores sociais em torno da busca por alternativas sustentáveis, criando um contexto propício para práticas educativas comprometidas com a transformação dos padrões de produção e consumo.

No campo acadêmico, o fortalecimento da pesquisa em Educação Ambiental, com a consolidação de grupos de pesquisa, publicações especializadas e programas de pós-graduação, tem contribuído para o aprofundamento teórico-metodológico e para a formação de profissionais qualificados nesta área. Como destacam Carvalho, Tomazello e Oliveira (2009), a produção científica brasileira em Educação Ambiental tem alcançado reconhecimento internacional, constituindo-se como referência, especialmente no que diz respeito às abordagens críticas e transformadoras. Esta produção acadêmica tem subsidiado tanto a formulação de políticas públicas quanto o desenvolvimento de práticas educativas em diferentes contextos, fortalecendo a dimensão crítica e emancipatória da Educação Ambiental.

Apesar dos desafios, a Educação Ambiental no Brasil apresenta importantes potencialidades, entre as quais se destaca a existência de um arcabouço legal que reconhece sua importância e estabelece diretrizes para sua implementação, como a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999). Segundo Sorrentino *et al.* (2005), este marco legal proporciona legitimidade institucional às práticas de Educação Ambiental, fortalecendo sua presença nos diferentes espaços educativos e sociais. Além disso, a diversidade de atores envolvidos com a temática ambiental no país, incluindo movimentos sociais, organizações não-governamentais, instituições educacionais e órgãos públicos, configura um campo fértil para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a transformação socioambiental.

A análise crítica dos fundamentos da Educação Ambiental evidencia seu potencial como instrumento de transformação social e construção de sociedades sustentáveis, mas também expõe desafios significativos para sua efetivação, especialmente no que se refere às relações de poder que estruturam os territórios e condicionam as práticas educativas.

Como argumentam Loureiro e Layrargues (2013), a Educação Ambiental não pode ser compreendida como uma prática neutra ou descontextualizada, mas como um campo de disputas entre diferentes projetos societários e concepções de sustentabilidade. Nesse sentido, é fundamental reconhecer e problematizar as relações de poder que permeiam os discursos e práticas da Educação Ambiental, desvelando sua dimensão política e ideológica.

A perspectiva crítica da Educação Ambiental, fundamentada nos princípios da sustentabilidade, justiça ambiental, interculturalidade, transformação social, abordagem multidisciplinar e participação, oferece subsídios teórico-metodológicos à construção de

práticas educativas emancipatórias, capazes de contribuir para a superação da crise socioambiental e à construção de sociedades justas e sustentáveis (Layrargues e Lima, 2014).

No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades socioambientais e por um histórico de exploração predatória dos recursos naturais, a Educação Ambiental Crítica manifesta-se como alternativa necessária às abordagens conservadoras e tecnicistas que têm predominado nas políticas públicas e nas práticas educativas. Como enfatiza Loureiro (2006) a transformação das relações sociedade-natureza requer não apenas mudanças individuais, mas transformações estruturais nas formas de produção, distribuição e consumo, assim como nas relações de poder que permeiam a sociedade. Nesse sentido, a Educação Ambiental deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade socioambiental e de atuar coletivamente na sua transformação.

O mapeamento crítico das macrotendências da Educação Ambiental – conservacionista, pragmática e crítica – e de seus fundamentos teórico-metodológicos evidencia que as disputas conceituais e políticas no campo ambiental não se restringem ao plano das ideias, mas materializam-se em práticas educativas concretas que refletem distintos projetos de sociedade. No entanto, a transposição desses fundamentos para políticas públicas e programas educacionais enfrenta desafios estruturais significativos, especialmente em contextos marcados por desigualdades socioambientais como o Brasil. Compreender os obstáculos institucionais, políticos e econômicos que condicionam a implementação da Educação Ambiental torna-se fundamental para uma análise crítica de experiências como o Projeto Escola-Bosque do Amapá. Dessa forma, após examinarmos os princípios que fundamentam as diferentes vertentes da Educação Ambiental, cabe agora analisar como esses princípios encontram possibilidades e limitações ao se materializarem em políticas públicas e programas educacionais, evidenciando contradições entre discursos oficiais e práticas efetivas, entre potenciais transformadores e constrangimentos estruturais. Esta análise dos desafios institucionais da Educação Ambiental no Brasil é crucial para compreendermos o contexto no qual emergiu e se desenvolveu o projeto educacional que constitui o objeto central deste estudo.

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESAFIOS ESTRUTURAIS, IMPACTOS SOCIAIS E A LUTA POR TRANSFORMAÇÃO

A compreensão dos desafios institucionais que permeiam a implementação da Educação Ambiental no Brasil é fundamental para uma análise crítica das experiências educacionais desenvolvidas em territórios específicos como a Amazônia. Para além dos debates teóricos e

disputas conceituais analisadas anteriormente, a Educação Ambiental enfrenta obstáculos estruturais ao materializar-se em políticas públicas e programas educacionais concretos. Esta subseção examina as contradições entre os avanços na institucionalização formal da Educação Ambiental – expressos em legislações, diretrizes curriculares e programas governamentais – e os entraves que condicionam sua efetivação nos territórios. A análise das políticas educacionais ambientais brasileiras aponta um campo marcado por descontinuidades administrativas, subfinanciamento crônico e disputas entre concepções de sustentabilidade e desenvolvimento que se manifestam nos aparatos estatais. O contexto institucional brasileiro, caracterizado por assimetrias regionais e uma estrutura federativa complexa, impõe limites à implementação de abordagens críticas e transformadoras da Educação Ambiental, frequentemente reduzindo-a a iniciativas pontuais e fragmentadas. Compreender estas tensões entre potenciais emancipatórios e constrangimentos institucionais torna-se essencial para situar o Projeto Escola-Bosque do Amapá em seu contexto político-administrativo, permitindo uma análise que ultrapasse tanto a celebração acrítica quanto a condenação simplista de experiências inovadoras na Amazônia.

A Educação Ambiental constitui-se como pilar fundamental da reconfiguração da relação dos sujeitos sociais com a natureza em um contexto de crescente degradação ambiental global. No Brasil, país detentor de rica biodiversidade, particularmente na região amazônica, o tema adquire relevância estratégica para a construção de uma sociedade ambientalmente crítica e responsável. Entretanto, a trajetória das políticas públicas de Educação Ambiental no território brasileiro aponta um cenário marcado por contradições, avanços legislativos significativos e, simultaneamente, profundos desafios estruturais que comprometem sua efetiva implementação, especialmente em áreas como o Estado do Amapá, onde as particularidades socioambientais demandam abordagens específicas e contextualizadas.

O Brasil é signatário de diversos acordos internacionais relacionados ao meio ambiente e à Educação Ambiental, estabelecendo compromissos que demandam adequações legislativas e implementações práticas nas esferas federal, estadual e municipal. No entanto, a distância entre o discurso oficial, a legislação vigente e a realidade prática mostra contradições e desafios que merecem análise aprofundada.

A Educação Ambiental ganhou proeminência internacional a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo em 1972, quando foi reconhecida como ferramenta essencial para o enfrentamento da crise ambiental. Posteriormente, a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, em 1977, estabeleceu princípios, objetivos e estratégias que permanecem como referência mundial (UNESCO, 1978).

Nas últimas décadas, o Brasil tem ampliado sua atuação em fóruns e negociações internacionais sobre Educação Ambiental, assumindo compromissos que envolvem diretrizes e estratégias globais. Conforme Barbieri e Silva (2011), a atuação cada vez mais ativa do Brasil em acordos ambientais internacionais indica sua integração progressiva na governança ambiental global, embora essa participação nem sempre se traduza em uma implementação efetiva no cenário nacional.

Entre os principais acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, destacam-se a Agenda 21, oriunda da Rio-92, a Convenção sobre Diversidade Biológica, a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, e mais recentemente, o Acordo de Paris e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Em todos esses documentos, a Educação Ambiental é reconhecida como elemento fundamental para a transição rumo a sociedades mais sustentáveis.

Jacobi (2003) observa que a participação brasileira nesses fóruns internacionais tem sido marcada por uma postura ambivalente: por um lado, o país se posiciona como defensor do meio ambiente nos discursos oficiais; por outro, sua política de desenvolvimento frequentemente entra em conflito com os compromissos assumidos internacionalmente. Esta contradição está particularmente evidente quando analisamos as políticas para a Amazônia, onde interesses econômicos de curto prazo frequentemente se sobrepõem à preservação ambiental e aos direitos das populações tradicionais.

A construção de uma política nacional voltada à Educação Ambiental no Brasil percorreu um longo caminho até sua consolidação. Durante a Ditadura Militar (1964-1985), o Brasil adotou um modelo desenvolvimentista predatório, caracterizado por grandes projetos de infraestrutura e exploração intensiva dos recursos naturais, com mínima preocupação ambiental. A Amazônia, em particular, foi alvo de políticas que visavam sua integração ao restante do país sob o lema integrar para não entregar, resultando em desmatamento acelerado e conflitos socioambientais (Becker, 2005).

Conforme analisa Viola (1987), este período foi marcado por um ambientalismo de Estado meramente protocolar, em que as primeiras instituições ambientais criadas tinham caráter mais simbólico que efetivo, como a Secretaria de Estado do Meio Ambiente (SEMA) em 1973, estabelecida principalmente em resposta às pressões internacionais após a Conferência de Estocolmo em 1972. Nesse contexto, as iniciativas de Educação Ambiental eram incipientes e desarticuladas, frequentemente limitadas a abordagens conservacionistas e desprovidas de dimensão crítica.

Foi apenas com o processo de redemocratização que o Brasil começou a desenvolver um arcabouço jurídico-institucional mais robusto para a Educação Ambiental. A Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6.938/1981), ainda durante o regime militar, já incluía entre seus princípios a "Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade", mas carecia de instrumentos e mecanismos efetivos para sua implementação (Brasil, 1981).

O grande marco nessa trajetória foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 225 estabeleceu que: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações" (Brasil, 1988). Este dispositivo constitucional determina, em seu parágrafo 1º, inciso VI, que cabe ao poder público "promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente", elevando-a ao status de obrigação constitucional e direito fundamental.

Na década de 1990, diversos avanços institucionais ocorreram, culminando com a promulgação da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Esta define a Educação Ambiental como:

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

A PNEA representa um marco legislativo ao estabelecer a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal, e ao definir diretrizes, princípios e objetivos que deveriam nortear sua implementação. No entanto, como aponta Loureiro (2012), a mera existência de marcos legais não garante sua concretização na prática cotidiana, especialmente quando não são acompanhados por condições materiais adequadas e políticas públicas consistentes.

Regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002, a PNEA criou o Órgão Gestor, constituído pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação, responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental. Segundo Sorrentino *et al.* (2005), esta configuração institucional representa um progresso na gestão da Educação Ambiental, ao promover a cooperação entre ministérios com atribuições diferentes, porém interligadas.

No entanto, como aponta Loureiro (2012), apesar do arcabouço legal avançado, a implementação da PNEA enfrenta diversos obstáculos, incluindo a insuficiência de recursos

financeiros, a fragmentação das ações, a descontinuidade das políticas públicas e a persistência de uma visão reducionista da Educação Ambiental, frequentemente restrita a aspectos comportamentais e desvinculada de uma crítica estrutural às causas socioambientais dos problemas ecológicos.

Além da PNEA, outras legislações importantes incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2012 - CNE), que orientam a implementação da Educação Ambiental nos sistemas de ensino, e a Lei nº 12.608/2012, que institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil, incluindo a Educação Ambiental entre as medidas preventivas de redução de riscos.

Apesar do aparente avanço no campo normativo, a implementação da Educação Ambiental no Brasil enfrenta obstáculos estruturais significativos. As três macrotendências político-pedagógicas (conservacionista, pragmática e crítica) identificadas por Layrargues e Lima (2014) coexistem no campo da Educação Ambiental brasileira. As duas primeiras, hegemônicas nas práticas institucionais, frequentemente reduzem a questão ambiental a aspectos técnicos e comportamentais, esvaziando-a de seu conteúdo político e transformador.

A tendência conservacionista, fortemente presente nas primeiras iniciativas de Educação Ambiental no país, enfatiza a proteção da natureza em seu estado intocado, dissociando-a das questões sociais. Já a tendência pragmática, predominante no discurso oficial contemporâneo, concentra-se em soluções tecnológicas e mudanças comportamentais individuais, como a reciclagem e o consumo sustentável, sem questionar o modelo de desenvolvimento vigente (Layrargues e Lima, 2014).

Sorrentino et al. (2005) apontam que a fragmentação das ações governamentais constitui outro entrave significativo, uma vez que as iniciativas de Educação Ambiental frequentemente ocorrem de forma descoordenada entre os ministérios, secretarias estaduais e municipais, resultando em sobreposições e lacunas. Ademais, a descontinuidade administrativa, característica da gestão pública brasileira, compromete a sustentabilidade dos programas e projetos a longo prazo.

Particularmente preocupante é a insuficiência crônica de recursos financeiros destinados à Educação Ambiental. Como demonstra o estudo de Sorrentino *et al.* (2005), o orçamento destinado a esse fim tem sido historicamente reduzido e frequentemente contingenciado, refletindo a baixa prioridade política concedida à temática. Esta limitação orçamentária impacta diretamente a capacidade de formação continuada de educadores, a produção de materiais didáticos contextualizados e a infraestrutura necessária para ações educativas ambientais.

Guimarães (2004) ressalta que a formação inadequada dos educadores constitui outro desafio estrutural. Muitos profissionais da educação não receberam formação específica para trabalhar com a temática ambiental em uma perspectiva interdisciplinar e crítica, tendendo a reproduzir abordagens simplistas e descontextualizadas. Essa fragilidade formativa compromete o potencial transformador da Educação Ambiental, reduzindo-a frequentemente a atividades pontuais como coleta seletiva e hortas escolares, sem uma reflexão mais profunda sobre as raízes da crise socioambiental.

A região amazônica, com sua extraordinária biodiversidade e complexidade socioambiental, apresenta desafios particulares para a implementação de políticas de Educação Ambiental. Historicamente, a Amazônia tem sido objeto de políticas desenvolvimentistas que privilegiam a exploração de seus recursos naturais em detrimento da sustentabilidade socioambiental (Becker, 2005).

A Amazônia, maior floresta tropical do planeta, representa não apenas um patrimônio ambiental brasileiro, mas um elemento primordial para o equilíbrio climático global. Nesse contexto, a Educação Ambiental na região amazônica assume características peculiares e enfrenta desafios específicos. De acordo com Castro (2000); Loureiro e Layrargues (2013), a Educação Ambiental nesta região precisa considerar as complexas relações entre sociedade e natureza que se estabelecem localmente, marcadas por conflitos territoriais, modelos de desenvolvimento divergentes e pela presença de populações tradicionais com seus saberes e práticas próprias de relação com o ambiente.

Um dos principais desafios da Educação Ambiental na Amazônia, segundo Higuchi e Azevedo (2014), é a superação do modelo educacional importado de outras regiões, que frequentemente desconsidera as especificidades socioculturais e ecológicas locais. Os autores argumentam que a Educação Ambiental na Amazônia deve se basear na valorização dos conhecimentos tradicionais e na compreensão das dinâmicas socioambientais características da região, incentivando um diálogo intercultural que respeite a diversidade e promova a sustentabilidade (Higuchi e Azevedo, 2014).

Castro (2000) chama atenção para a contradição entre o discurso oficial de proteção da Amazônia e as políticas de desenvolvimento implementadas na região, caracterizadas pelo incentivo a grandes projetos de infraestrutura, mineração e agronegócio, que frequentemente resultam em graves impactos socioambientais. Nesse cenário, a Educação Ambiental enfrenta o desafio de formar sujeitos críticos capazes de questionar esse modelo de desenvolvimento e propor alternativas mais sustentáveis.

Outro aspecto relevante é a incorporação dos saberes tradicionais na Educação Ambiental amazônica. Como destaca Little (2004), as populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas e extrativistas possuem conhecimentos ecológicos profundos, desenvolvidos ao longo de gerações de interação com os ecossistemas amazônicos. Estes conhecimentos representam não apenas um patrimônio cultural, mas também recursos valiosos para a construção de práticas sustentáveis adaptadas às condições locais.

O Estado do Amapá, localizado na porção norte da Amazônia brasileira, apresenta características que o tornam um caso peculiar no contexto da Educação Ambiental. Com aproximadamente 72% de seu território constituído por áreas protegidas, incluindo unidades de conservação e terras indígenas, o Amapá é frequentemente apresentado como um Estado com vocação para a sustentabilidade (Chagas e Filocreão, 2019).

No caso específico do estado do Amapá, a Educação Ambiental foi institucionalmente incorporada às políticas públicas por meio da Lei nº 1.295, de 5 de janeiro de 2009, que estabeleceu a Política Estadual de Educação Ambiental, a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Informações de Educação Ambiental. Esse marco legal visa "inserir as políticas de Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, engajando a sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente" (Amapá, 2009). Alinha-se aos princípios da PNEA e estabelece diretrizes para a implementação da Educação Ambiental no Estado. Em seu artigo 2º, a lei define a Educação Ambiental como "um componente essencial e permanente da educação estadual, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal" (Amapá, 2009).

Posteriormente, a Lei nº 1.685, de 27 de dezembro de 2012, dispôs sobre o ensino da Educação Ambiental no currículo das unidades escolares de Ensino Fundamental e Médio do Estado, reforçando a importância da temática no meio escolar (Amapá, 2012). Apesar desses avanços normativos, o Estado enfrenta dilemas idênticos aos observados no contexto nacional.

No entanto, estudos realizados por pesquisadores da Universidade Federal do Amapá apontam para uma série de desafios na implementação efetiva desta política. Segundo Brito, Silva e Neto (2020) e Nascimento (2014), a falta de recursos financeiros, a insuficiência de profissionais qualificados e a descontinuidade das ações são fatores que comprometem a execução da Política Estadual de Educação Ambiental.

Além disso, Lima (2003) identifica uma contradição fundamental entre o discurso oficial que caracteriza o Amapá como estado sustentável e as práticas socioambientais observadas, que incluem altos índices de desmatamento em algumas regiões, conflitos por terra

e recursos naturais, e problemas graves de saneamento básico nas áreas urbanas. Essa desconexão entre o discurso e a realidade é um reflexo do que o autor descreve como a emergência do discurso da sustentabilidade, que, embora amplamente adotado, muitas vezes não se traduz em ações concretas que abordem as complexidades sociais e ambientais. Lima (2003) argumenta que a sustentabilidade se tornou uma palavra mágica, utilizada por diversos atores sociais, mas que frequentemente ignora as realidades locais e as necessidades das comunidades. Assim, a situação do Amapá exemplifica essa contradição, onde a retórica de um estado sustentável contrasta com a realidade de degradação ambiental e desigualdade social, evidenciando a necessidade de uma análise crítica das políticas públicas e de uma Educação Ambiental que de fato considere as peculiaridades e desafios encarados pelas populações locais.

Um desafio particular do Amapá refere-se à incorporação dos saberes tradicionais na Educação Ambiental formal. Apesar da rica diversidade cultural do Estado, que inclui populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas e extrativistas, o sistema educacional ainda reproduz predominantemente conhecimentos descontextualizados, com pouca valorização dos saberes locais. Conforme análise da tese de Santos (2010), entende-se que a valorização dos conhecimentos tradicionais deve ir além do discurso, incorporando-se efetivamente aos currículos e às práticas pedagógicas escolares.

Outro aspecto crítico diz respeito à formação de educadores ambientais. De acordo com pesquisa realizada por Martins e Schnetzler (2018), a ausência de programas de formação continuada em Educação Ambiental contribui para práticas educativas fragmentadas e desconectadas das realidades socioambientais locais. Os autores destacam que a Educação Ambiental, muitas vezes, é abordada de forma pontual e extracurricular, ficando à margem do currículo escolar e dependendo da iniciativa isolada de professores. Além disso, a falta de uma abordagem crítica na formação docente dificulta a integração da dimensão ambiental ao ensino, reforçando uma perspectiva conservadora que desconsidera as relações entre os problemas socioambientais e os contextos econômicos, políticos e culturais.

A implementação efetiva da Educação Ambiental no Brasil, particularmente na Amazônia e no Amapá, enfrenta desafios estruturais que transcendem o campo educacional, estando relacionados a questões político-econômicas mais amplas. Chagas e Filocreão (2019), ao analisarem a implementação da Educação Ambiental no Amapá, identificam uma disjunção entre a legislação e a prática. Segundo os autores, predominam abordagens conservacionistas e pragmáticas, dissociadas da realidade socioambiental local e das particularidades culturais das comunidades tradicionais, ribeirinhas e indígenas que compõem significativa parcela da população amapaense.

Lima (2011) identifica três principais desafios para a Educação Ambiental brasileira: a superação da fragmentação do conhecimento, a politização do debate ambiental e a contextualização da problemática socioambiental. Segundo o autor, a abordagem fragmentada das questões ambientais, dissociadas de seus contextos sociais, econômicos e políticos, resulta em uma Educação Ambiental despolitizada e ineficaz.

No contexto amazônico, um dos principais obstáculos à implementação de políticas efetivas de Educação Ambiental é o modelo de desenvolvimento adotado para a região, baseado na exploração intensiva de recursos naturais e na implantação de grandes projetos de infraestrutura. Essa lógica reflete o que Cavalcanti (2003) discute ao abordar a predominância de um paradigma econômico que privilegia o crescimento ilimitado, frequentemente marginalizando a dimensão ambiental nas políticas públicas. Nesse cenário, ao priorizar ganhos econômicos de curto prazo, o modelo vigente dificulta a criação de um ambiente político favorável a iniciativas educacionais que questionem seus fundamentos e integrem a sustentabilidade como princípio norteador.

Outro desafio significativo refere-se ao financiamento da Educação Ambiental, os recursos destinados a programas e projetos de Educação Ambiental no Brasil têm diminuído significativamente nos últimos anos, refletindo uma desvalorização desta temática na agenda política nacional. No caso específico do Amapá, conforme citado por Rodrigues (2021), estudos anteriores (Dantas et al., 2014 e Tridapalli et al., 2011) constataram que menos de 1% do orçamento estadual é destinado a ações de gestão ambiental. Essa negligência orçamentária afeta diretamente as políticas de Educação Ambiental, reduzindo sua capacidade de atuação e aprofundando a marginalização da temática no planejamento público. Esse cenário não apenas evidencia a baixa prioridade atribuída ao tema nas políticas governamentais, mas também reflete uma lógica estrutural que tende a subordinar a agenda ambiental a interesses econômicos imediatos. Além disso, a ausência de uma mobilização social efetiva contribui para a manutenção desse quadro, ao não pressionar por uma redistribuição orçamentária mais alinhada com as necessidades ambientais e educativas da região. A desvalorização da Educação Ambiental compromete a formação crítica da população e reforça um ciclo de invisibilização das questões socioambientais, limitando o desenvolvimento de iniciativas que poderiam fortalecer a sustentabilidade e a justiça ambiental no Estado.

A formação de educadores ambientais constitui outro desafio estrutural. Apesar dos avanços na incorporação da dimensão ambiental nos currículos de formação de professores, Tristão (2012) observa que predomina ainda uma abordagem disciplinar e técnica, que pouco

contribui para a formação de educadores capazes de promover uma Educação Ambiental crítica e transformadora.

Neste cenário Porto (2018) argumenta que as políticas de Educação Ambiental na Amazônia frequentemente ignoram os saberes tradicionais e as formas sustentáveis de manejo dos recursos naturais desenvolvidas historicamente pelas populações locais. Para o autor, um modelo efetivo de Educação Ambiental na região deve basear-se numa perspectiva decolonial, que valorize esses conhecimentos e promova o diálogo entre diferentes formas de saber.

Outro aspecto crítico analisado por Becker (2009) diz respeito ao antagonismo existente entre as narrativas oficiais de conservação ambiental e as estratégias econômicas efetivamente adotadas na região amazônica. Em sua análise, ele observa que as iniciativas governamentais refletem uma profunda incoerência: ao mesmo tempo em que discursam sobre a importância da preservação, implementam projetos que ameaçam os ecossistemas locais. Para a geógrafa, esta dicotomia não é acidental, mas representa uma característica estrutural das políticas territoriais para a Amazônia, onde interesses econômicos frequentemente prevalecem sobre preocupações ambientais genuínas. Becker (2009) argumenta que tal contradição emerge da visão utilitarista dos recursos naturais amazônicos, tratados simultaneamente como patrimônio a ser preservado e como capital a ser explorado. Segundo a Autora, esta dualidade nas políticas públicas compromete significativamente a efetividade das ações de proteção ambiental e revela as tensões fundamentais no modelo de desenvolvimento proposto para a região.

Diante dos desafios estruturais e contradições identificados, torna-se imperativo repensar as políticas públicas de Educação Ambiental a partir de uma perspectiva crítica e transformadora. Como propõe Loureiro (2019), a Educação Ambiental deve transcender abordagens conservacionistas e pragmáticas, assumindo uma dimensão política que questione as estruturas socioeconômicas geradoras da crise ambiental contemporânea.

Freire (2001), embora não tenha trabalhado especificamente com a temática ambiental, oferece importantes contribuições para essa reflexão ao defender uma pedagogia libertadora, que parte da realidade concreta dos educandos e visa à conscientização como processo de compreensão crítica do mundo e transformação da realidade. Adaptando sua proposta ao campo ambiental, uma Educação Ambiental verdadeiramente transformadora deve superar a educação bancária e promover a práxis - reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo.

Nessa perspectiva, Sauv  (2005) argumenta que a Educação Ambiental não deve ser concebida como mera transmissão de conhecimentos ecológicos ou técnicas de preservação, mas como um processo de construção coletiva de uma relação renovada com o ambiente, fundamentada em princípios de justiça social e sustentabilidade. Para a autora, a diversidade de

abordagens pedagógicas é necessária para responder à complexidade das questões socioambientais, desde que articuladas a uma visão crítica das relações sociedade-natureza.

No contexto amazônico e amapaense, essa abordagem crítica adquire contornos particulares. Como argumenta Little (2004), é necessário desenvolver metodologias específicas que considerem as particularidades socioculturais e ecológicas da região, valorizando os conhecimentos tradicionais e incorporando-os às práticas educativas. O autor defende um modelo de etnodesenvolvimento que respeite a autonomia cultural das comunidades locais e promova formas de desenvolvimento compatíveis com seus modos de vida.

Ademais, Acselrad e Bezerra (2010) ressalta a importância de articular a Educação Ambiental às lutas por justiça ambiental, reconhecendo que os impactos da degradação ambiental e os benefícios dos recursos naturais são desigualmente distribuídos na sociedade. Para os autores (2010), uma Educação Ambiental transformadora deve evidenciar essas desigualdades e promover a mobilização social para sua superação.

A análise das políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil, com ênfase na região amazônica e no Estado do Amapá, aponta um cenário marcado por avanços significativos no plano normativo, mas por persistentes desafios estruturais que comprometem sua efetiva implementação. A desarticulação entre diferentes níveis governamentais, a insuficiência de recursos financeiros, a formação inadequada dos educadores e a predominância de abordagens conservacionistas e pragmáticas constituem entraves à concretização de uma Educação Ambiental crítica e transformadora.

No contexto específico amazônico e amapaense, esses desafios são amplificados pelas particularidades socioambientais da região e pelas contradições entre o discurso oficial de proteção ambiental e as políticas desenvolvimentistas implementadas. A superação desses obstáculos requer uma reorientação das políticas públicas de Educação Ambiental a partir de uma perspectiva crítica, que reconheça as raízes socioeconômicas da crise ambiental e promova a participação ativa dos diversos atores sociais, especialmente as comunidades tradicionais, na construção de alternativas sustentáveis.

Como afirma Leff (2001), a crise ambiental contemporânea não é meramente ecológica, mas civilizatória, demandando uma transformação profunda nos padrões de produção, consumo e organização social. Nesse sentido, a Educação Ambiental adquire papel estratégico como meio de conscientização e mobilização para uma sociedade ambientalmente justa e sustentável.

Para que as políticas públicas de Educação Ambiental cumpram efetivamente seu potencial transformador, é necessário superar a fragmentação das ações governamentais, assegurar recursos financeiros adequados, investir na formação continuada de educadores em

uma perspectiva crítica e interdisciplinar, valorizar os saberes tradicionais e articular a dimensão educativa às lutas por justiça socioambiental. Assim será possível enfrentar os desafios estruturais e promover os impactos sociais necessários à verdadeira transformação.

Por um lado, o Brasil dispõe de um arcabouço legal avançado, alinhado com os principais acordos internacionais sobre meio ambiente e Educação Ambiental. A Política Nacional de Educação Ambiental e suas regulamentações estabelecem princípios, objetivos e diretrizes consistentes com uma visão contemporânea da Educação Ambiental, enfatizando seu caráter interdisciplinar, crítico e voltado para a transformação social. Por outro lado, a implementação efetiva destes marcos legais enfrenta obstáculos significativos, relacionados a fatores estruturais como a insuficiência de recursos financeiros, a descontinuidade das políticas públicas, a formação inadequada de educadores e, fundamentalmente, as contradições entre as políticas ambientais e o modelo de desenvolvimento econômico predominante.

No caso específico da Amazônia e do Amapá, estes desafios assumem contornos particulares, relacionados às especificidades socioambientais da região, aos conflitos territoriais e à necessidade de valorização dos saberes tradicionais. A distância entre o discurso oficial que valoriza a sustentabilidade e as práticas concretas de exploração intensiva dos recursos naturais configura uma contradição fundamental que compromete a efetividade da Educação Ambiental.

Diante deste cenário, torna-se imperativo repensar as estratégias de implementação da Educação Ambiental no Brasil, particularmente na Amazônia e no Amapá. Este repensar deve passar pela valorização efetiva dos saberes tradicionais, pelo fortalecimento da participação social na formulação e execução de políticas públicas, pela ampliação dos recursos destinados à Educação Ambiental e, fundamentalmente, pela construção de modelos de desenvolvimento que conciliem as necessidades sociais com a sustentabilidade ambiental.

Conclui-se que, não obstante os avanços legais e conceituais, a Educação Ambiental no Brasil ainda enfrenta o desafio de superar a distância entre o discurso e a prática, entre a legislação e sua implementação efetiva. Este desafio, longe de ser meramente técnico ou pedagógico, é essencialmente político, relacionado às disputas por diferentes projetos de sociedade e de relação com a natureza.

A análise dos marcos históricos globais da questão ambiental, dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação Ambiental e dos desafios institucionais para sua implementação no contexto brasileiro constitui o arcabouço necessário para compreendermos criticamente experiências concretas desenvolvidas em territórios específicos. As tensões entre diferentes concepções de desenvolvimento, as disputas entre macrotendências pedagógicas e os constrangimentos estruturais que marcam as políticas públicas ambientais no Brasil

manifestam-se de forma singular nos diversos contextos socioambientais, especialmente em regiões como a Amazônia, onde as contradições entre preservação e exploração assumem contornos dramáticos. É neste cenário complexo que se ergue o Projeto Escola-Bosque do Amapá, objeto central de nossa investigação, como uma experiência educacional que buscou materializar princípios da Educação Ambiental crítica em um território marcado simultaneamente pela riqueza biocultural e por profundas desigualdades sociais. Ao deslocarmos nossa análise para este caso específico, podemos observar como as disputas conceituais e políticas discutidas anteriormente se territorializam e adquirem contornos concretos, mostrando tanto o potencial transformador quanto os limites estruturais das iniciativas educacionais voltadas à sustentabilidade na realidade amazônica. O estudo da concepção, implementação e desenvolvimento do Projeto Escola-Bosque permite, assim, uma compreensão dialética das possibilidades e contradições da Educação Ambiental enquanto prática social transformadora em um contexto periférico e de fronteira socioambiental.

2 ESCOLA-BOSQUE DO AMAPÁ: DA UTOPIA À CONSTRUÇÃO REAL

Após examinarmos as raízes teóricas, históricas e políticas da Educação Ambiental no contexto global e nacional, direcionamos agora nossa análise para a materialização de parte desses debates no Projeto Escola-Bosque do Amapá. Esta seção tem como objetivo analisar como as diferentes concepções de Educação Ambiental discutidas anteriormente – conservacionista, pragmática e crítica – manifestaram-se e disputaram espaço na concepção e implementação deste projeto educacional inovador. A Escola-Bosque desponta não apenas como um estudo de caso isolado, mas como expressão concreta das tensões entre os diferentes paradigmas ambientais analisados na primeira seção, representando uma tentativa de traduzir princípios da Educação Ambiental crítica em práticas pedagógicas contextualizadas na realidade amazônica. Ao examinar sua gênese filosófica, implementação e resultados iniciais, buscaremos compreender como os fundamentos teóricos da Educação Ambiental se concretizaram (ou foram desafiados) no território específico do Arquipélago do Bailique, e como as contradições entre discursos de sustentabilidade e medidas, identificadas nas conferências globais e nas políticas nacionais, manifestaram-se também nesta experiência educacional amazônica.

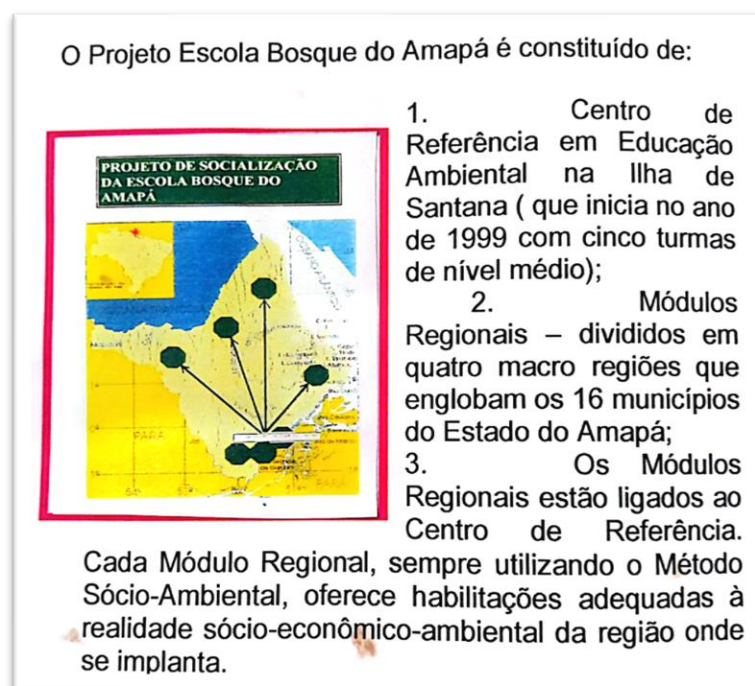
Portanto, a seção abordará o processo de idealização e concretização deste projeto educacional inovador, destacando suas origens, princípios e desafios enfrentados.

2.1 SÍNTESE DO PROJETO ESCOLA-BOSQUE DO AMAPÁ

O Projeto Escola-Bosque, formalizado em 1996, configurou-se como um dos mais ambiciosos e visionários programas educacionais concebidos no âmbito do Governo do Estado do Amapá durante a gestão do Governador João Alberto Rodrigues Capiberibe (PSB), eleito em 1994. Emergindo como uma diretriz do Plano de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (P.D.S.A.), o Projeto não se apresentou como uma mera reforma, mas como a fundação de um paradigma educacional inteiramente novo, cuja missão era: "Implantar no contexto da Rede Estadual a Educação Ambiental integrada ao Projeto Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação e Cultura" (Araújo, 1996, p. 58). A sua concepção foi o resultado direto de um processo de reflexão crítica sobre o passado e de construção coletiva de um futuro desejado para o Estado, consolidado durante o I Encontro Estadual de Educação Rural e Desenvolvimento Sustentável, ocorrido em 1995. Este Projeto, portanto, não detalhava apenas a edificação de uma escola, mas a criação de um complexo educativo que funcionaria como

"agência difusora das ações educativas" para todo o Amapá, visando a formação de um novo cidadão, em harmonia com um modelo de desenvolvimento "socialmente justo e ambientalmente seguro" (Araújo, 1996, p. 8).

Figura 02: **Educação Ambiental como paradigma educacional em todo o Amapá**



Fonte: Araújo e Lima (1997).

A existência do Projeto Escola-Bosque só pode ser plenamente compreendida a partir de sua profunda e contundente crítica ao modelo de desenvolvimento historicamente imposto à região amazônica. A justificativa do Projeto não era apenas pedagógica, mas fundamentalmente política e social, posicionando-se contra um legado de exploração que o documento classificava, sem rodeios, como "predatório e irresponsável" (Araújo, 1996, p. 17).

O texto-base do Projeto argumentava que as políticas de ocupação da Amazônia, orquestradas pelo Governo Federal a partir da década de 1960, foram pautadas por uma lógica desenvolvimentista que ignorava as especificidades ecológicas e humanas da região. Tais políticas, segundo o Projeto, baseavam-se no incentivo à exploração através da implantação de grandes projetos agropecuários, de mineração e madeireiros (Araújo, 1996). O resultado direto dessa política foi a geração de graves impactos ambientais e sociais, como o desmatamento em larga escala, a contaminação de rios e solos, e a desestruturação das comunidades tradicionais (Araújo, 1996). O Projeto denunciava que este modelo, longe de trazer prosperidade, havia produzido um cenário de "extrema miséria para grande parcela de seu contingente populacional" (Araújo, 1996, p. 17), falhando em sua promessa de progresso e legando um passivo de degradação e desigualdade.

Neste cenário de crise, o Plano de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA) surgiu como o principal vetor de uma nova visão de futuro. O Projeto Escola-Bosque estava intrinsecamente ligado a este plano, sendo uma de suas mais importantes materializações no campo da educação. O PDSA propunha uma mudança radical de rota, defendendo um desenvolvimento baseado na combinação “da eficiência econômica com justiça social e prudência ecológica” (Araújo, 1996, p. 17). Seu objetivo era promover o

desenvolvimento racional dos recursos naturais dos 140.276 km² de área de abrangência do Estado, ou seja, toda a sua extensão, para a recuperação e preservação da qualidade ambiental nas áreas urbanas e rurais, para o manejo auto-sustentável da produção industrial, agrícola, pecuária, florestal, bem como a adequação das imensas áreas verdes intactas para o turismo ecológico, gerando renda e emprego à população e, obviamente, o desenvolvimento econômico do Estado (Araújo, 1996, p. 17)

Reconhecendo o valor da biodiversidade não como uma barreira, mas como o principal ativo para um futuro próspero e equitativo. Foi dentro desta moldura política e filosófica que a Escola-Bosque foi concebida, com a missão de formar os recursos humanos capazes de implementar e sustentar essa nova visão de desenvolvimento para o Amapá.

O coração do Projeto residia em sua filosofia pedagógico ambiental em que “se estabelece uma relação em que todos são imprescindíveis na construção dos saberes e do conhecimento que constituem a ação pedagógica” (Araújo, 1996, p. 68), uma proposta conceitual robusta que buscava revolucionar não apenas o conteúdo, mas a própria natureza do ato de ensinar e aprender levando em consideração a subjetividade e as experiências de cada sujeito.

O documento iniciava sua proposta pedagógica com uma crítica severa ao sistema de ensino convencional, que, segundo seus autores, estava desconectado da realidade amazônica. A educação tradicional era vista como um mecanismo de alienação, responsável por formar um “indivíduo a-histórico, aculturado e possuidor de um saber inútil, sem nenhuma serventia social” (Araújo, 1996, p. 23). Este saber inútil era o conhecimento descontextualizado, livresco e compartimentado, que não preparava o aluno para compreender, valorizar ou atuar sobre o seu próprio meio. A escola tradicional, argumentava o Projeto, nega o saber do aluno, fruto de sua vivência (Araújo, 1996) e, ao fazer isso, criava uma barreira entre o conhecimento formal e a vida real, tornando a educação irrelevante para os desafios locais.

Em oposição a este modelo, a Escola-Bosque propunha a formação de um novo sujeito, o homem amazônico, um indivíduo que deveria ser ao mesmo tempo, universal e localizado (Araújo, 1996). A filosofia do Projeto defendia uma educação que integrasse, de forma

indissociável, "os saberes da Ciência e do Homem local no manejo dos recursos biodiversificados da natureza" (Araújo, 1996, p. 21). O objetivo era formar um cidadão com "consciência crítica" (Araújo, 1996, p. 19), capaz de analisar a realidade, e com domínio de conhecimentos técnicos, relativos à "ciência e tecnologia adequadas ao Estado e Região" (Araújo, 1996, p. 19), apto a atuar de forma sustentável. Tratava-se de superar a dicotomia entre saber popular e saber científico, entre cultura e natureza, construindo uma síntese que fosse ao mesmo tempo localmente relevante e universalmente informada.

Para traduzir essa filosofia em prática pedagógica, o Projeto desenvolveu o que chamou de Método Sócio-Ambiental, descrito como uma contribuição revolucionária que deveria "ser seguido em todos os níveis e modalidades de ensino" (Araújo, 1996, p.27). Este método não era apenas uma nova técnica, mas uma nova epistemologia, uma nova forma de organizar e abordar o conhecimento. Ele se sustentava em quatro características fundamentais e interdependentes:

1. A Unidade Homem-Natureza: O método rejeitava a visão cartesiana que separa o ser humano (sujeito) da natureza (objeto). Em vez disso, postulava que ambos são "elementos de um mesmo universo de realidade biodiversificada" (Araújo, 1996, p. 32), em constante interação. A natureza não era vista como um mero recurso a ser explorado, mas como parte constituinte da identidade e da história humana.
2. A Integridade Histórica do Homem: O método buscava representar o ser humano em sua totalidade, como um ser de "Cultura e Natureza" (Araújo, 1996, p. 33). Isso significava que a história, a sociedade e a cultura não poderiam ser ensinadas separadamente do ambiente natural no qual se desenvolveram.
3. A Permeabilidade das Fronteiras do Conhecimento: O método promovia a quebra das fronteiras do conhecimento, entre as "diversas disciplinas" (Araújo, 1996, p.33). O conhecimento não era visto como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta com uma "destinação social" (Araújo, 1996, p. 33). A interdisciplinaridade era, portanto, a base da prática pedagógica, onde um único objeto de estudo – como uma seringueira, conforme o exemplo do próprio documento – seria analisado sob as múltiplas lentes da Botânica, da História, da Geografia, da Química e da Arte, revelando sua complexidade e suas conexões com o mundo. O aprendizado deveria sempre partir do "saber localizado" para, a partir dele, construir as pontes para o "Saber Universal" (Araújo, 1996, p. 30).
4. A natureza como ser ativo: O método propunha uma visão dinâmica da natureza, compreendendo-a como "um ser ativo, com leis intrínsecas de mudanças" (Araújo, 1996, p. 33). Isso implicava em ensinar os alunos a observar, compreender e respeitar os ciclos e processos

naturais, entendendo que a ação humana deveria se pautar por essa dinâmica para ser sustentável.

A Escola-Bosque foi projetada como um complexo educativo multifacetado, com uma estrutura curricular e avaliativa coerente com sua filosofia, atendendo a diferentes públicos por meio de diversas modalidades de ensino, todas interligadas.

Além do objetivo geral de implantar uma política de Educação Ambiental para o Estado, os objetivos específicos detalhavam a missão pedagógica:

- Formar cidadãos numa perspectiva “consciente e crítica na sustentabilidade econômica do Estado” (Araújo, 1996, p. 58).
- "Introduzir a metodologia sócio-ambiental para o ensino de matérias tradicionais" (Araújo, 1996, p. 58).
- "Propiciar à comunidade escolar a reflexão e a formação de condutas" (Araújo, 1996, p. 58) baseadas em valores de preservação.
- "Adequar o currículo escolar aos princípios da Educação Ambiental" (Araújo, 1996, p. 58).
- Difundir informações e práticas ambientais que contribuam para a melhoria da qualidade de vida (Araújo, 1996).
- Promover o intercâmbio técnico-científico e cultural com instituições de interesses comuns (Araújo, 1996).

A estrutura de atendimento foi planejada para ser abrangente e contínua:

a) Educação Formal:

- Educação Infantil (Creche e Pré-escola): O foco era o desenvolvimento integral da criança através da ludicidade e da exploração sensorial do ambiente. O currículo previa atividades que estimulassem a psicomotricidade, a linguagem oral, o raciocínio lógico-matemático e a expressão artística (Araújo, 1996), sempre a partir do contato direto com elementos da natureza, como plantas, animais, água e terra, transformando o entorno em um vasto material pedagógico.
- Ensino de 1º Grau (Ensino Fundamental): Organizado em dois ciclos, o currículo se estruturava em torno de temas geradores extraídos da realidade local, que serviam como eixo para a abordagem interdisciplinar das matérias tradicionais. O objetivo era que o aluno compreendesse os conceitos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (Araújo, 1996) a partir de problemas e fenômenos do seu cotidiano, como o ciclo das chuvas, as atividades de extrativismo ou a história da sua comunidade.
- Ensino de 2º Grau (Ensino Médio Profissionalizante): Este era o nível mais complexo e o ápice da formação técnica, com o curso de Técnico em Ciências Ambientais, cuja duração era

de quatro anos. Após um tronco comum de dois anos, focado no aprofundamento científico e humanístico sob a ótica socioambiental, os alunos escolheriam uma das quatro habilitações específicas (Araújo, 1996):

1. Habilitação em Manejo de Flora: Formaria técnicos aptos a atuar em projetos de reflorestamento, recuperação de áreas degradadas, implantação de Sistemas Agroflorestais (SAFs), produção de mudas em viveiros, jardinagem e paisagismo, com forte embasamento em botânica, ecologia de ecossistemas e pedologia (ciência do solo) (Araújo, 1996).

2. Habilitação em Manejo de Fauna: O egresso estaria qualificado para trabalhar em programas de conservação, monitoramento de espécies, criação racional de animais silvestres em cativeiro (zoocriação) com fins econômicos e de repovoamento, além de atuar em projetos de pesquisa e Educação Ambiental focados na fauna local (Araújo, 1996).

3. Habilitação em Ecoturismo: Capacitaria profissionais para planejar, executar e guiar roteiros de turismo em áreas naturais, dominando técnicas de interpretação ambiental, mínimo impacto, segurança em ambientes silvestres e gestão de pequenos empreendimentos turísticos, valorizando o patrimônio natural e cultural da região como fonte de renda sustentável (Araújo, 1996).

4. Habilitação em Magistério (Formação de Professores): Considerada estratégica para a multiplicação do modelo, esta habilitação formaria professores para atuarem preferencialmente nas escolas de zonas rurais e ribeirinhas. O currículo incluiria Didática, Psicologia da Educação, Legislação de Ensino, mas o diferencial seria a capacitação aprofundada no domínio teórico e prático do Método Sócio-Ambiental, preparando-os para adaptar currículos e produzir materiais didáticos contextualmente relevantes (Araújo, 1996).

- Educação Não-Formal: Este eixo visava a interação direta com a comunidade, oferecendo cursos livres e de extensão (Araújo, 1996) focados na melhoria da qualidade de vida e na geração de renda. Os cursos previstos eram eminentemente práticos, como agricultura orgânica, compostagem, criação de pequenos animais, aproveitamento integral de alimentos, artesanato com sementes e fibras, plantas medicinais e construção com materiais locais, transformando a escola em um polo de desenvolvimento comunitário.

b) Modalidades Específicas de Ensino:

- Educação Especial: A Educação Especial foi considerada essencial no Projeto Escola-Bosque, pois, segundo a visão sócio-ambiental adotada, a exclusão da pessoa com deficiência também refletiria sua exclusão da natureza. Para desenvolver uma pedagogia adequada à realidade rural, são observadas três formas de tratamento desta pessoa: empírica (doméstica e afetiva), espontaneísta (com pouco cuidado) e alternativas rudimentares nas escolas rurais. A

ausência de infraestrutura estatal e de recursos das famílias inviabiliza o acesso aos centros urbanos. Além disso, retirar a pessoa com deficiência de seu contexto rural para interná-lo em centros urbanos representa uma ruptura violenta com sua identidade cultural e ambiental (Araújo, 1996).

- Educação de Jovens e Adultos (EJA): A modalidade de EJA (Supletivo) foi desenhada para ir além da simples certificação. O currículo seria adaptado ao Método Sócio-Ambiental, conectando a alfabetização e a conclusão dos estudos com a formação da mão de obra necessária ao novo modelo de desenvolvimento, capacitando os adultos para as novas oportunidades de trabalho geradas pela economia sustentável (Araújo, 1996).

A avaliação foi concebida para ser coerente com a filosofia libertadora do Projeto, rompendo com o modelo tradicional, meramente classificatório. O documento propunha uma avaliação processual, permanente, diagnóstica, dialética e participativa (Araújo, 1996). O foco não estaria no resultado final (a nota), mas no processo de aprendizagem do aluno, valorizando sua participação, seu envolvimento, sua capacidade de resolver problemas e seu crescimento em termos de consciência crítica e atitudes (Araújo, 1996). A avaliação envolveria múltiplos instrumentos escritos; chamadas orais como exposições e diálogos; e trabalhos coletivos como seminários e avaliação em grupos. Seus resultados serviriam como feedback para o replanejamento constante da prática pedagógica tanto pelo professor quanto pelo próprio aluno. (Araújo, 1996)

O sucesso do Projeto dependia de uma estrutura física e de uma equipe que estivessem em total sintonia com seus princípios. Assim, o projeto arquitetônico da Escola-Bosque do Amapá, desenvolvido pela arquiteta Dula Maria Bento de Lima, foi concebido para materializar a filosofia pedagógico-ambiental de autoria do sociólogo Mariano Klautau. A concepção do espaço físico está intrinsecamente ligada aos princípios de sustentabilidade, integração com a natureza, valorização da cultura local e participação comunitária.

O Projeto partiu de premissas fundamentais que nortearam todas as decisões arquitetônicas. A escolha da Ilha de Santana como local de implantação foi estratégica, pois a área deveria ser um ambiente preservado e representativo da biodiversidade do Amapá, ao mesmo tempo que próxima de infraestrutura urbana essencial. Uma diretriz crucial era que a construção não se tornasse um vetor de degradação ambiental. Pelo contrário, o projeto buscou "aproveitando áreas já devastadas, [servir] como ponto de partida de um processo de reconstituição da Flora" (Lima, 1996, p. 91).

A participação comunitária foi um pilar central, garantindo que "a Escola, deveria ser planejada e implantada de forma harmônica, com ampla participação da comunidade no

processo de discussão e elaboração do projeto" (Lima, 1996, p. 92). A arquitetura também deveria refletir essa abertura, socializando o uso de seus espaços com toda a comunidade local.

Para a estruturação dos espaços, foi mantida a forma do octógono, uma escolha que otimiza o uso interno, facilita a articulação entre os módulos, adequa-se às condições de conforto ambiental (iluminação e ventilação natural) e permite ampliações futuras de forma harmoniosa (Lima, 1996). A valorização de materiais e tecnologias construtivas regionais, o uso de paredes permeáveis e grandes beirais para proteção contra chuvas e sol completam os parâmetros de sustentabilidade e identidade do projeto.

O Projeto é organizado em núcleos funcionais que se integram à paisagem, cada um com um propósito específico, mas dialogando entre si.

- Pórtico da Escola-Bosque (Aldeia de Cultura Indígena): O acesso à escola é uma imersão nas raízes étnicas do Amapá. Inspirado em uma aldeia temporária dos Waiãpi, o pórtico é composto por quatro casas principais e seus anexos, cada conjunto representando uma das etnias remanescentes do estado (Galibi, Karipuna, Palikur e Waiãpi). Este espaço se destina à vivência e disseminação de sua cultura, artesanato, linguagem e práticas alimentares, permitindo que o aluno "conheça e vivencie as suas origens amazonidas" (Lima, 1996, p. 95).
- Aldeia Cultural: Este núcleo é o principal elo de integração entre a escola e a comunidade. É composto por:
 - ✓ Malocões Culturais: Espaços para cursos livres de cinema, dança, artesanato, fotografia e musicalização.
 - ✓ Auditório: Projetado para eventos da escola e da comunidade, podendo gerar renda para a manutenção da própria instituição.
 - ✓ Mini Shopping: Seis lojas para a venda de produtos gerados pela própria escola e seus alunos, como mel, plantas medicinais e sementes.
 - ✓ Salas de Múltiplo Uso: Para cursos livres e aulas especiais.
- Módulo de Administração: De acordo com o projeto abrigaria um centro de processamento de dados da escola, sala de professores, sala de arquivo, secretaria e diretoria.
- Módulo de Saúde: Estrutura de apoio essenciais para o funcionamento da escola em regime integral, incluindo primeiros socorros e consultórios médicos e odontológicos.
- Cozinha e Restaurante: Projetado para ser mais do que um simples refeitório, este núcleo é um laboratório vivo de experiências gastronômicas. O espaço foi pensado para o aproveitamento de ingredientes regionais e para a formação dos alunos em técnicas de nutrição e gastronomia (Lima, 1996).

- Módulo de Ensino: Segmentado por nível e na forma octogonal, este núcleo é composto por:
 - ✓ Pré-escola: Salas de aula octogonais, com máximo aproveitamento da iluminação e ventilação natural, em um espaço seguro e integrado à natureza.
 - ✓ Primeiro e Segundo Grau: Módulos com seis salas de aula cada, interligadas por um deck, seguindo o mesmo padrão de conforto ambiental e flexibilidade de uso.
- Laboratórios: Considerados "parte das mais importantes da Escola, dado o seu caráter profissionalizante" (Lima, 1996, p. 102), este núcleo é composto por um conjunto de espaços especializados para a pesquisa e o aprendizado prático:
 - ✓ Laboratório de Informática: Para o desenvolvimento de habilidades digitais.
 - ✓ Laboratório de Ciências Matemáticas: Focado no estudo prático da matemática.
 - ✓ Laboratório de Pedagogia: Espaço para o desenvolvimento e aplicação de técnicas de ensino.
 - ✓ Laboratório de Línguas: Equipado para o aprendizado de diferentes idiomas.
 - ✓ Laboratório de Botânica: Destinado ao estudo da flora.
 - ✓ Laboratório de Zoologia: Subdividido em áreas específicas para o estudo da fauna, incluindo:
 - Mastologia (mamíferos)
 - Ornitologia (aves)
 - Herpetologia (répteis e anfíbios)
 - Ictiologia (peixes)
 - Entomologia (insetos)
- Educação Especial: Para garantir a inclusão, o projeto prevê um módulo específico "equipado com salas e equipamentos próprios para deficientes visuais e auditivos" (Lima, 1996, p. 105), assegurando um ambiente de aprendizado acessível e adequado às suas necessidades.
- Alojamentos: Dada a localização e o regime de funcionamento, foram projetados alojamentos para alunos e professores/visitantes. Essa estrutura seria fundamental para acolher estudantes de áreas distantes (Lima, 1996).
- Lavanderia: Um serviço de apoio essencial para a manutenção dos alojamentos e do dia a dia da escola, garantindo a higiene e o bem-estar dos que residem no campus.
- Biblioteca e Salas de Leitura: A biblioteca é o núcleo do conhecimento formal e da pesquisa, abrigando o acervo principal. Ela se expande por meio de estrutura de madeira de lei do tipo guarda-chuva com cobertura em palha, que servirão como salas de leitura ao ar livre (Lima, 1996), integrando o ato de ler à natureza circundante.

- Brinquedoteca: Localizada próxima à pré-escola, é um espaço lúdico fundamental para o desenvolvimento infantil. Foi projetada como um ambiente que estimula a criatividade e a interação social, onde a criança constrói brinquedos e aprende brincando com jogos didáticos, atividades motoras etc. (Lima, 1996).

Portanto, o projeto arquitetônico da Escola-Bosque transcendeu a função de um mero edifício educacional, posicionando-se como um manifesto construído. Cada elemento, da escolha dos materiais à organização dos espaços, reflete uma profunda coerência com a filosofia socioambiental que o originou, buscando criar um ambiente de aprendizado que é, em si, uma ferramenta pedagógica de transformação e integração.

O Projeto reconhecia que seu sucesso dependia de um novo perfil de educador. Não bastaria ser um especialista em uma disciplina. O professor da Escola-Bosque precisaria ter uma formação generalista, uma visão holística e, acima de tudo, um profundo compromisso com a filosofia socioambiental. O documento previa um programa de formação continuada para todos os envolvidos, garantindo o constante aprimoramento e a troca de experiências para a consolidação do inovador método de ensino (Araújo, 1996). Portanto, a legitimidade e a força do Projeto derivavam diretamente de seu processo de construção.

- Planejamento Participativo: O Projeto foi gestado em diversas etapas por um Grupo de Trabalho Interinstitucional, com

técnicos da Secretaria de Estado da Educação - SEC, Instituto de Terras do Amapá - TERRAP, Instituto de Estudo e Pesquisa do Amapá - IEPA, Coordenadoria Estadual do Meio-Ambiente - CEMA, pelo Presidente da Associação de Moradores da Ilha de Santana, pelo Presidente da Associação de Agricultores da Ilha de Santana, pelo Centro Amapaense de Atividades Culturais, Econômicas e Sociais - CAACES (o.n.g) e por membros da sociedade civil (Araújo, 1996, p. 9).

Nesses encontros, a comunidade da Ilha de Santana, agricultores, pescadores e suas associações puderam opinar e modificar as propostas, assegurando que a escola atendesse às suas reais necessidades e anseios. Essa metodologia participativa foi um diferencial que ancorou o projeto na realidade local.

Em sua totalidade, o Projeto Escola-Bosque de 1996 emergiu como um planejamento de rara complexidade e coerência. Ele articulava uma crítica social, uma revolução pedagógica, um modelo de desenvolvimento sustentável, um projeto arquitetônico inovador e um plano de gestão participativa em uma proposta única e integrada. Era um desenho para uma utopia concreta, um esforço minuciosamente planejado para transformar a educação em uma força motriz para a construção de um futuro mais justo, próspero e ecologicamente sã para o Amapá.

2.1.1 Módulo Regional do Bailique: a filha que nasceu primeiro que a mãe (1997)

A materialização do audacioso Projeto Escola-Bosque do Amapá ocorreu de uma maneira que inverteu a lógica centralizada de planejamento. Antes mesmo que o seu Centro de Referência fosse inaugurado em Santana, a primeira unidade funcional, o Módulo Regional do Bailique, foi implantada em 1997. A "filha nasceu primeiro que a mãe" não por acaso, mas foi uma resposta direta e urgente às profundas carências socioeconômicas e à singularidade ambiental do Arquipélago do Bailique. A iniciativa, documentada em um conjunto de folhetos técnicos do Governo do Estado do Amapá, representou a aplicação prática e a adaptação da filosofia do desenvolvimento sustentável a um dos territórios mais emblemáticos e desafiadores do Estado. Tal documentação mostra, de forma integrada, a estrutura deste Projeto pioneiro, a partir de seu memorial descritivo, seu diagnóstico regional e sua proposta político-pedagógica.

A decisão de iniciar o Projeto Escola-Bosque pelo Bailique foi fundamentada em um diagnóstico que despontou num cenário de isolamento, vulnerabilidade ecológica e abandono social. O documento "Bailique, Aspectos Sócio-Econômicos e Ambientais" descreveu a região não como uma paisagem estática, mas como um complexo de ilhas fluvio-marinhas, localizado na foz do Rio Amazonas, cuja existência era regida pela dinâmica das águas, com seus ciclos de marés, e pela fragilidade de seus ecossistemas de várzea (Araújo e Lima, 1997e).

A economia local foi caracterizada como de subsistência, na "pesca, extrativismo vegetal, industrialização de palmito, construção naval, agricultura de subsistência, comércio, apicultura e pecuária" (Araújo e Lima, 1997e, p. 3). No entanto, essa economia era marcada por uma profunda desigualdade na cadeia produtiva, na qual o marreteiro (intermediário) controlava todo o processo de produção, circulação e consumo. Ao impor preços baixos aos produtores locais, perpetuava-se um ciclo de dependência que mantinha as famílias desses trabalhadores em condições de vida precárias. Apesar da rica biodiversidade, a infraestrutura social no Arquipélago do Bailique era praticamente inexistente. O diagnóstico revelava sérias carências: ausência de saneamento básico, inexistência de água tratada, fornecimento irregular de energia elétrica restrito a pequenos geradores que operavam em média das 18h às 22h, transporte escasso e oneroso e apenas um serviço telefônico, igualmente deficiente. O isolamento e a distância da capital deixavam a região à mercê de serviços públicos insuficientes, o que se traduzia também em isolamento social e político, marginalizando a população das políticas públicas (Araújo e Lima, 1997e).

O setor educacional foi identificado como um dos pontos mais críticos e a principal alavanca para a intervenção. O cenário descrito era desolador: escolas de péssima qualidade

que atendiam somente até a 4ª série, instaladas em prédios inadequados muitas vezes na própria casa do "professor leigo", que não possuía a formação necessária. Consequentemente, “os que têm condições migram para Macapá, tentando vagas para continuar os estudos, enquanto os demais permanecem na região sem as perspectivas de aprendizagem ou emprego” (Araújo e Lima, 1997d, p. 5). O currículo era completamente desarticulado da realidade local, contribuindo para altos índices de evasão e repetência e para um sentimento de que a escola era inútil para as necessidades da vida na região (Araújo e Lima, 1997d). Foi essa falência do sistema educacional convencional que tornou imperativa a criação de um modelo radicalmente novo, que fizesse sentido para a população e servisse como motor para o desenvolvimento local.

Diante do diagnóstico, o "Projeto Escola-Bosque - Módulo do Regional do Bailique" foi concebido não apenas como uma escola, mas como um Núcleo Gerador de Tecnologias Alternativas para o Desenvolvimento Sustentado (Araújo e Lima, 1997d). Seu objetivo transcendia a educação formal, buscando implantar uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Produção (Araújo e Lima, 1997e) que pudesse reverter o quadro de estagnação.

Os objetivos específicos do Projeto refletiam essa ambição:

- Formar recursos humanos em nível técnico, capacitando os jovens da própria região para gerirem os recursos naturais de forma sustentável.
- Gerar e difundir tecnologias de produção adaptadas à realidade local, buscando agregar valor aos produtos extrativistas e melhorar as práticas agrícolas.
- Criar um padrão de qualidade de vida para as comunidades, por meio da educação, da geração de renda e da melhoria da infraestrutura.
- Implantar um processo de beneficiamento e comercialização dos produtos regionais, com o objetivo de quebrar a dependência em relação aos intermediários.

O grande diferencial do Módulo Regional do Bailique foi a implementação do inovador Método Sócio-Ambiental. Este método foi concebido como uma resposta à necessidade de uma educação que fizesse sentido para a realidade amazônica, rompendo com os modelos tradicionais que muitas vezes se mostram distantes do cotidiano dos alunos (Araújo e Lima, 1997a). A sua essência consiste em integrar o ambiente natural e a comunidade local ao processo de aprendizagem, transformando-os em verdadeiros laboratórios vivos (Araújo e Lima, 1997a). De tal modo, essa abordagem "permite a construção de um saber com identidade própria, fundamentado em ciência e tecnologia de raízes amazônicas" (Araújo e Lima, 1997b, p. 3). Em vez de tratar o conhecimento de forma fragmentada, o método propõe uma "Educação

Ambiental que sistematize o conhecimento - do estudo, da pesquisa, do ensino a extensão - de forma regular e não fracionada" (Araújo e Lima, 1997b, p. 3).

Figura 03: Placa com o nome da escola e o método de ensino



Fonte: Arquivo da Escola-Bosque (1999).

Dessa forma, o Projeto não apenas valoriza os saberes locais e a vivência dos estudantes, mas também os capacita a compreender e interagir com seu meio de forma crítica e sustentável, alinhando o conteúdo pedagógico à sua identidade cultural e aos desafios do seu território. Logo, em consonância com as diretrizes do Projeto o currículo foi estruturado em dois núcleos:

1. Núcleo Comum: Equivalente ao ensino fundamental e médio tradicional, mas com os conteúdos trabalhados a partir da realidade local, utilizando o Método Sócio-Ambiental (Araújo e Lima, 1997d).
2. Núcleo Diversificado: Focado na formação técnica, ensinando práticas de manejo de açaiçais, sistemas agroflorestais, piscicultura, processamento de alimentos e gestão de pequenas cooperativas (Araújo e Lima, 1997d).

O projeto arquitetônico do Módulo Bailique, detalhado no "Memorial Descritivo", foi desenvolvido pela arquiteta Dula Maria Bento de Lima, no intuito de materializar a filosofia pedagógico-ambiental de Mariano Klautau. A escolha da localização na Vila Progresso foi estratégica, por ser um ponto de convergência das diversas comunidades do Arquipélago. A própria arquitetura foi concebida com respeito à cultura local e com o máximo aproveitamento das condições naturais de clima e de luz (Araújo e Lima, 1997f).

Figura 04: Projeto Arquitetônico da Escola-Bosque



Fonte: Araújo e Lima (1997f)

O Projeto se baseou em princípios de sustentabilidade e adequação ao meio:

- **Material Local:** A construção utilizou madeira extraída de forma manejada na própria região, o que não apenas reduzia custos e impacto ambiental, mas também valorizava os recursos e o saber construtivo local (Araújo e Lima, 1997f).
- **Estrutura em Palafitas:** Todo o complexo foi erguido sobre palafitas, uma resposta direta à dinâmica das marés e ao regime das águas, garantindo a segurança da edificação e respeitando os fluxos naturais do terreno (Araújo e Lima, 1997f).
- **Conforto Térmico e Luminosidade:** O projeto arquitetônico previa cobertura de palha de buçú para minimizar o calor e amplas áreas de circulação e janelas para maximizar a ventilação e a iluminação naturais, criando um ambiente de aprendizado confortável e energeticamente eficiente (Araújo e Lima, 1997f).
- **Sistema Modular:** A escola foi projetada de forma modular, permitindo futuras expansões sem descaracterizar o conjunto e facilitando a construção em etapas (Araújo e Lima, 1997f).

Anexas à estrutura escolar, foram projetadas Unidades de Produção, que eram os laboratórios vivos da escola. Elas foram descritas como essenciais para a formação técnica e para a autossustentabilidade do Projeto. Incluíam:

- **Horta Orgânica e Pomar:** Para ensinar técnicas de agricultura sem agrotóxicos e garantir a produção de alimentos para o refeitório da escola (Araújo e Lima, 1997f).
- **Açaizal Experimental:** Para desenvolver e difundir técnicas de manejo de mínimo impacto, visando aumentar a produtividade e a qualidade do principal produto da região (Araújo e Lima, 1997f).

- Viveiro de Essências Florestais e Frutíferas: Para produzir mudas para projetos de reflorestamento e para a diversificação dos quintais produtivos das comunidades (Araújo e Lima, 1997f).
- Pequenas Criações: Como a de suínos e galinhas, para introduzir conceitos de manejo animal e segurança alimentar (Araújo e Lima, 1997f).

Portanto, o Módulo Regional do Bailique não foi uma simples escola rural, foi um complexo sócio-econômico-ambiental, uma intervenção estatal pensada para catalisar uma transformação estrutural em uma região esquecida. Ao nascer antes do centro de referência, ele serviu como o teste de fogo e a prova de conceito de toda a filosofia da Escola-Bosque, demonstrando que era possível criar um modelo de educação e desenvolvimento que partisse da realidade local, valorizasse a cultura e os saberes de seu povo, e buscasse ativamente construir um futuro mais justo e sustentável.

2.2 ANÁLISE DA GÊNESE E FILOSOFIA DA ESCOLA-BOSQUE DO BAILIQUE

A concepção do Projeto Escola-Bosque, surgida no limiar do século XX, exige ser compreendida em seu contexto amplo, não como fato isolado ou decisão meramente administrativa. Sua gênese está fincada num emaranhado complexo de forças históricas, disputas políticas e fluxos de pensamento que extrapolavam fronteiras locais e alcançavam os territórios amazônicos. O Projeto assumiu a missão de ser uma escola de formação de gerações com consciência crítica e capacidade de intervenção na realidade para o desenvolvimento sustentável (Araújo, 1996).

Com este objetivo em vista, esta subseção dedica-se a uma análise crítica da filosofia que fundamentou esse Projeto educacional inovador, buscando desvendar sua constituição como campo de tensão e convergência entre diferentes visões de mundo, de natureza e de educação. Para melhor compreender esta dinâmica, propõe-se uma análise dialética, estruturada em três momentos interligados. Inicialmente, será apresentado o contexto histórico-político que permitiu a emergência da proposta, examinando as influências governamentais e disputas discursivas presentes no debate sobre sustentabilidade. Na sequência, o foco recai sobre os princípios pedagógicos e filosóficos que formam o núcleo do Projeto, com ênfase especial na articulação entre Educação Ambiental crítica e saberes tradicionais do Arquipélago do Bailique. Por último, serão debatidas as tensões vividas no cotidiano institucional e os desafios e resiliências que testaram, desde o início, os limites do ideal utópico, marcando a trajetória da escola com ambiguidades e contradições.

2.2.1 Contexto histórico e influências governamentais: o discurso do Desenvolvimento Sustentável no Amapá

A criação da Escola-Bosque é indissociável da efervescência política e ambiental característica do final do século XX. A principal força catalisadora foi a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO-92, realizada no Rio de Janeiro. Este evento não apenas destacou a crise ambiental no centro das discussões globais, mas também consolidou internacionalmente o desenvolvimento sustentável como discursivo hegemônico (Acsegrad, 2010), inaugurando um novo paradigma a ser buscado pelas nações. Contudo, conforme discutido na seção anterior, este conceito já surge atravessado por ambiguidades, traduzindo disputas entre uma perspectiva liberal – que defende a correção dos excessos capitalistas, sem mexer em suas estruturas – e uma visão crítica, que denuncia a incompatibilidade entre a lógica de acumulação infinita e a finitude dos ecossistemas. Para autores críticos, o desenvolvimento sustentável oscila entre servir aos interesses tecnocráticos e neoliberais, que buscam conciliar crescimento econômico com regulação mínima, e expressar demandas de movimentos sociais e populações tradicionais por justiça socioambiental e reconhecimento da diversidade da Amazônia (Porto-Gonçalves, 2017).

Destaca-se neste contexto de intensas disputas que o Estado do Amapá, sob gestão alinhada à “nova” agenda ambiental, busca projetar-se como laboratório de experiências inovadoras na Amazônia. O Estado adota a agenda ambiental tanto como imperativo moral quanto como diferencial político estratégico, articulando interesses globais e locais e instrumentalizando o discurso ambiental para atrair investimentos e firmar parcerias (Becker, 2005). Na retórica, proclama-se uma guinada frente a velhas práticas oligárquicas, apresentando o Amapá como laboratório vivo para experimentação de políticas sustentáveis, sendo a Escola-Bosque um exemplo emblemático. Tais avanços, porém, são permeados por ambiguidades, pois valorizam o território tradicional, mas muitas vezes mantêm a exploração predatória e a subordinação da população local aos interesses globais (Little, 2004).

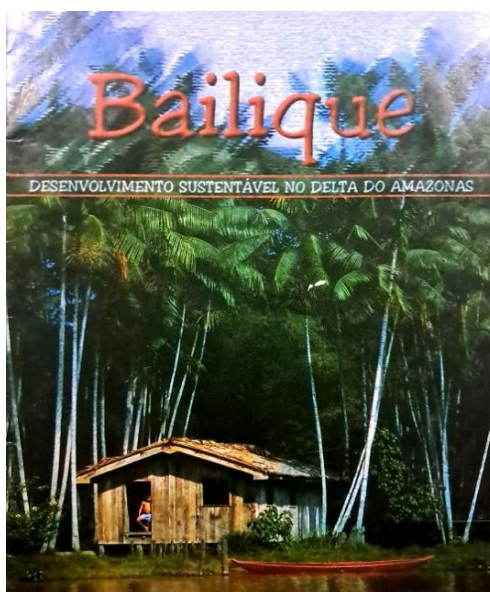
Apostar em projetos-modelo, capazes de materializar o discurso da sustentabilidade, torna-se uma estratégia política central. Na perspectiva crítica de Leff (2001), tais projetos ajudam a legitimar uma nova racionalidade política focada na governança territorial. Contudo, essa racionalidade, ao promover o enquadramento da floresta ao capitalismo global, arrisca-se a ser apenas uma reconfiguração da mesma lógica econômica dominante, em vez de constituir a racionalidade ambiental que o autor defende como alternativa. É nesse quadro de tensões que a Escola-Bosque se torna um símbolo discursivo e prático: um espaço de ampliação do debate

sobre ética ambiental e de busca por novas formas de relação com a natureza, no qual Estado, educadores e lideranças do Bailique dialogam e disputam (Araújo, 1996).

O envolvimento do poder público, todavia, não elimina contradições: o apoio estatal que viabiliza inovações também insere o Projeto em uma dinâmica de instabilidade política, orçamentária e normativa – marca registrada de políticas públicas na Amazônia (Becker, 2005). Como indica Porto-Gonçalves (2017), as estruturas produtivistas perpetuam relações de apropriação desigual, mantendo o território amazônico como reserva de lucro rápido. Assim, a Escola-Bosque nasce como resposta progressista, fruto do embate entre políticas de Estado e movimentos autônomos, bem como expressão das tensões e limitações desse processo.

A Escola-Bosque, concebida como “um dos projetos especiais do Governo do Amapá” (Araújo, 1996), foi criada para contestar o velho paradigma homem-natureza na região. Nasce, assim, como esperança de futuro para as comunidades do Bailique e como resposta à necessidade de ampla mudança de mentalidade, de novos valores, de nova ética, onde a natureza deixa de ser vista apenas como cenário (Araújo, 1996). Gestores, educadores engajados e, especialmente, as lideranças comunitárias do Bailique articularam-se na gênese desse Projeto.

Figura 05: Cartilha de divulgação das potencialidades do Bailique para o desenvolvimento sustentável, em consonância com a missão da Escola-Bosque em seus primeiros anos de atividade



Fonte: Lorenço (2000).

Ainda assim, cabe insistir em uma análise crítica: o aporte estatal foi condição para a viabilidade da Escola, mas também a prendeu a um jogo de contradições. O discurso do desenvolvimento sustentável frequentemente ocultava a permanência de um padrão primário-exportador e a imposição de grandes projetos de infraestrutura sobre territórios e modos de vida

tradicionais: a relação política de subalternidade ainda prevalecente na Amazônia, região vista como reserva de lucros imediatos pelo uso intensivo da natureza (Araújo, 1996). A filosofia crítica da Escola-Bosque, portanto, nasceu de um paradoxo: produto, mas também contraponto do projeto político que a instituiu. Essa tensão básica entre discurso e prática se mostra, até hoje, fonte de desafios institucionais.

Ao entender o ambiente histórico-político – permeado por disputas, parcerias e limites – que forjou a Escola-Bosque, torna-se possível avançar, de maneira igualmente crítica, para os aspectos centrais de sua filosofia e pedagogia. A seguir, exploro como este Projeto inovador buscou consolidar-se como alternativa ao ensino tradicional, investindo na interseção entre a Educação Ambiental crítica e o saber local do Bailique.

2.2.2 Princípios pedagógicos: a interseção entre Educação Ambiental crítica e saberes tradicionais

Diferenciando-se radicalmente dos modelos pedagógicos convencionais, a filosofia da Escola-Bosque recusou as perspectivas hegemônicas ao propor uma ruptura epistemológica profunda. Seus documentos fundacionais refletem forte adesão à Educação Ambiental crítica, que, na leitura de Layrargues e Lima (2014), consiste em superar respostas conservacionistas ou pragmáticas. A crise ecológica é, nessa perspectiva, civilizatória e estrutural, resultante do modo capitalista de produção e não uma mera dificuldade técnica ou comportamental. A proposta educativa visa, então, formar sujeitos críticos aptos a identificar as causas profundas dos problemas socioambientais e agir coletivamente para enfrentá-las, em sintonia com a pedagogia de Freire (2001) e a “epistemologia do Sul” (Santos e Menezes, 2009).

Nessa abordagem, a Educação Ambiental não pode ser reduzida ao ensino ou à defesa da ecologia, devendo ser um processo longo, voltado para a análise das questões ambientais e suas dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais e ecológicas, enfim, uma educação política (Araújo, 1996).

A Escola-Bosque materializou esse pensamento ao confrontar abertamente o modelo educacional tradicional, acusado de fragmentador, descontextualizado e colonizador, por marginalizar os saberes da floresta. A intenção, desde a origem, foi reverter a lógica da velha e tradicional prática educativa que não valoriza subjetividades e experiências singulares. O pilar do Projeto está na articulação entre ciência e tradição popular, visando desenvolver uma proposta de educação que valorize o saber popular e a cultura local (Araújo, 1996).

Essa valorização não recai em folclorismo ou inclusão superficial: há diálogo epistemológico genuíno, em oposição à fragmentação e à colonização (Almeida, 2008). Esta lógica curricular desafia o cânone escolar ao tornar o território dispositivo educativo e a natureza agente ativa no processo pedagógico. Assim, o desafio está em articular saberes científicos e tradicionais no movimento descrito por Santos (2007) como “ecologia de saberes”.

Por meio da metodologia socioambiental, buscou-se o resgate de culturas de tempos diferentes – dos índios, mestiços e do homem e sua ciência moderna – construindo um saber de utilização social. Exemplo são o respeito ao conhecimento local sobre ciclos das águas, pesca, plantas medicinais e manejo do açaí, integrados organicamente ao conhecimento científico: do saber localizado ao conhecimento universal (Araújo, 1996).

Nessa perspectiva pedagógica, a missão da Escola-Bosque foi além da sensibilização ambiental: buscou formar sujeitos críticos, leitores de seu território e história, aptos transformarem suas vivências. Afasta-se a ideia de neutralidade educativa, alinhando-se à pedagogia política de Freire (2001), frequente referência na escola (Araújo, 1996).

Como expressão desse compromisso, o currículo foi desenhado para conjugar competências técnicas e consciência política e territorial – o curso de Ecoturismo, por exemplo, visava formar “técnico de nível médio em ciências ambientais” (Araújo, 1996), unindo cidadania, técnica e compromisso com o território (Becker, 2005). O ambiente não é apenas conteúdo, mas espaço pedagógico e meio de resistência diante do ensino descontextualizado, promovendo cognição situada e cidadania ambiental protagônica (Freire, 2001).

Figura 06: Recordação do ambiente como espaço pedagógico por Cláudio Queiroz



Fonte: Barbosa (2023).

A valorização do ambiente como recurso pedagógico, quando se propôs que a sala de aula não era o único local para a construção de conhecimento, visava ancorar o aprendizado na experiência concreta, fazendo do próprio território um laboratório vivo, visto que “professores e moradores criam uma didática que traz a natureza e a cultura local para a sala de aula” (Bencini, 1998).

A compreensão dos princípios filosóficos e pedagógicos, e das tentativas de articular crítica social, ciência e tradição, oferece elementos fundamentais para analisar as dificuldades, tensões e resistências que marcam o cotidiano da Escola-Bosque. Com base nesse alicerce, passo agora à discussão sobre os desafios enfrentados, o embate entre utopia e realidade, e o papel da resiliência na manutenção do Projeto frente às adversidades amazônicas.

2.2.3 Resiliência e desafios da filosofia: a tensão entre utopia e realidade

A força e a coerência da filosofia da Escola-Bosque, desde a origem, enfrentaram provas duras e prolongadas. Manter vivas as ideias fundadoras foi, e continua sendo, um embate contra adversidades políticas, econômicas e ambientais, que colocaram a potência da proposta em confronto com a fragilidade das condições materiais. O primeiro desafio estrutural residiu na instabilidade político-administrativa, marca crônica das políticas públicas brasileiras. A dependência de convênios e do ciclo político-administrativo tornava o Projeto vulnerável: a cada novo governo, crescia a ameaça de descontinuidade e de incerteza financeira, submetendo uma iniciativa de longo prazo a uma lógica de curto prazo e de instabilidade.

Já em 1999, relatórios apontavam a instabilidade do corpo docente – 90% dos professores em contrato administrativo – “[...] dificultando o planejamento e execução de projetos propostos e principalmente o avanço do Método Socio-Ambiental” (Araújo, 1999b) que para se consolidar, apesar dos contratemplos, buscava ser “recriado e melhorado, a cada dia, pela experiência e pelo engajamento de seus professores” (Lorenço, 2000, p. 15). Apesar desse anseio, a alta rotatividade de profissionais, em grande parte resultante de contratos temporários, salários pouco atrativos e condições precárias de trabalho e moradia, comprometia a continuidade da práxis pedagógica. Como adverte Almeida (2008), essa situação, em muitas unidades escolares do meio rural, dificulta a consolidação de um núcleo docente estável e qualificado, o que, por sua vez, inviabiliza qualquer tentativa consistente de treinamento.

Essa precariedade evidenciava, de forma contundente, a contradição entre o ideal de uma escola autônoma, capaz de articular saberes comunitários e práticas pedagógicas inovadoras, e as limitações estruturais impostas pelo sistema educacional amazônico (Acselrad,

2010). Como observa Almeida (2008), as escolas rurais estão submetidas a pressões institucionais extremas, que, no caso amazônico, tornam-se ainda mais severas devido às dificuldades logísticas de acesso, ao isolamento geográfico e à carência de infraestrutura básica, fatores que restringem a continuidade das ações pedagógicas e fragilizam qualquer projeto educacional de longo prazo.

A tudo isso somam-se desafios ambientais próprios do Bailique. Modificações nos ecossistemas, como a erosão das margens, mudanças no curso do Rio Araguari, salinização das águas e solos, efeitos do clima global, impuseram problemas concretos à Escola, inclusive à sua estrutura física. Esses desafios requerem dos atores locais capacidade de adaptação e resiliência extraordinárias, quase sempre além do suporte técnico e financeiro existente. A filosofia da Escola clamava pela integração ao ambiente, mas encontrava um meio em mutação dramática, exigindo reinvenção permanente das práticas e conteúdo. Essa obrigatória flexibilidade converteu-se em certa virtude pedagógica, ao passo que expôs a fragilidade do Projeto frente à vulnerabilidade estrutural (Porto-Gonçalves, 2018). A escola manteve desde a origem um horizonte utópico, mas sobrevivendo sob contínua precariedade, atuando como instrumento de resistência.

Por tudo isso, a gênese da Escola-Bosque expõe um paradoxo fundamental: embora tenha nascido sob auspícios progressistas e como símbolo de um futuro sustentável, nunca contou com garantias estruturais para a plena concretização de seu ideal. Sua filosofia, marcada pelo diálogo de saberes e pela crítica social radical, sempre subsistiu sob a sombra da precariedade e da instabilidade. Como sintetizam Galvão e Schaller (2002):

As dificuldades operacionais encontradas não devem levar a que se desanime quanto às ambições do projeto. Afinal, qualquer escola que se pretenda de qualidade deve se pautar pela busca de uma filosofia comum de trabalho entre seus profissionais e de uma articulação profunda com o território nos quais se insere. Neste sentido, aquilo que é pretensão desta escola deveria ser de todas da rede; e o esmorecimento do projeto pode ter impacto muito negativo nas demais escolas (Galvão; Schaller, 2002, p.10).

Neste contexto, percebe-se que embora os obstáculos operacionais fossem grandes, eles não deveriam servir como justificativa para a descontinuidade do Projeto. Pelo contrário, a Escola-Bosque representava um laboratório pedagógico cujo valor extrapolava seus limites locais, oferecendo pistas para a reformulação das escolas públicas em geral. O risco de esmorecimento, portanto, não significava apenas a perda de uma experiência inovadora, mas também o enfraquecimento de um horizonte pedagógico capaz de inspirar toda a rede. Em outra passagem, os autores acrescentam:

Caso perca de vista sua articulação com o projeto político do desenvolvimento sustentável e seu enraizamento nas comunidades ribeirinhas locais, a escola tende a enfrentar os mesmos problemas de tantas escolas do país (fracasso, evasão, violência), os quais entre outros fatores se explicam pela absoluta falta de sentido de suas práticas para seus alunos (Galvão; Schaller, 2002, p.10).

Esse alerta reforçava a centralidade da relação entre escola e território: desvinculada de sua base comunitária e de sua dimensão socioambiental, a proposta estaria fadada a reproduzir os fracassos recorrentes do sistema educacional brasileiro. A advertência não apenas aponta para os riscos do afastamento do Projeto de seus princípios fundadores, mas também ressalta que a identidade da Escola-Bosque dependia diretamente da manutenção de sua função social junto às comunidades ribeirinhas.

Assim, reconhecer a tensão entre a utopia educativa e os limites duros da realidade amazônica torna-se pré-requisito indispensável para compreender a trajetória histórica da Instituição. Esse olhar permite avaliar, de forma crítica, tanto suas conquistas como as dolorosas perdas em torno do ideal fundador, mostrando que sua permanência ou declínio não se restringem a uma experiência isolada, mas representam um espelho das contradições estruturais da educação pública na Amazônia.

Fechando o ciclo das reflexões desta análise, a compreensão dialógica desses marcos permite enxergar o caminho da Escola-Bosque como processo atravessado por contradições fundantes – entre utopia emancipatória e condicionantes amazônicos – cujos embates marcaram a construção de políticas públicas inovadoras na região.

2.3 CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO: A UTOPIA EM CONSTRUÇÃO

Os anos de 1997 e 1998 marcaram a transição do Projeto Escola-Bosque do plano teórico para o campo da execução prática. Após um período de diagnóstico e planejamento minucioso que resultou na proposta para o Arquipélago do Bailique, iniciou-se a desafiadora jornada de transformar um conceito visionário em realidade. Foi o momento em que a utopia encontrou o solo argiloso das várzeas, a complexa logística dos rios amazônicos e a força de trabalho de sua gente.

A implementação do Módulo Regional do Bailique – a “filha que nasceu antes da mãe” – constituiu um processo intenso, registrado em relatórios técnicos que documentaram desafios, soluções criativas e a resiliência dos envolvidos. Essa etapa deflagrou um movimento de

concretização cujos desdobramentos se fariam sentir nas fases seguintes, mostrando como a realidade local e as expectativas se entrelaçaram no decorrer da instalação da Escola.

Inaugurada em 9 de junho de 1998, na comunidade de Vila Progresso, a Escola-Bosque do Amapá – Módulo Regional do Bailique não foi apenas mais uma obra do Governo do Estado. Representou a materialização de um sonho coletivo e a resposta a uma das mais antigas reivindicações das 22 comunidades do arquipélago: a garantia do direito de seus filhos prosseguirem os estudos para além da 4ª série do Ensino Fundamental. A execução do Projeto marcou o momento decisivo em que a visão de “formar um novo cidadão amazônida, com uma sólida base de conhecimentos técnico-científicos e um forte compromisso com o desenvolvimento sustentável de sua comunidade” (Araújo, 1996) deixou de ser apenas um ideal para se tornar um vibrante canteiro de obras, ideias e transformação social.

Pouco depois dessa conquista inaugural, a regulamentação institucional consolidou avanços essenciais à estabilidade e identidade do Projeto. A formalização ocorreu em 1º de julho de 1998, com a assinatura do Decreto Governamental nº 1482, que oficialmente “Cria a Escola Bosque, sob a forma de Módulo Experimental, no Arquipélago do Bailique” (Dec. 1482-98, Art. 1º). Mais que um ato administrativo, significou a legitimação estatal, conferindo segurança jurídica e o impulso definitivo para alocar recursos e ampliar as obras. O Decreto definiu o caráter singular da instituição, determinando que sua organização e funcionamento seriam “objeto de Regimento próprio, a ser aprovado pelo Secretário de Estado da Educação e Cultura” (Dec. 1482-98, Art. 2º), assegurando a flexibilidade necessária a um projeto experimental.

Com esse marco legal e as garantias iniciais, estavam criadas as condições para a implementação prática do Projeto em suas múltiplas dimensões. Esta subseção examina essa fase de criação e implementação, desde a oficialização e o financiamento até a construção da infraestrutura e a efetivação de sua proposta pedagógica inovadora. O objetivo é evidenciar como diferentes dimensões se articularam em um percurso ao mesmo tempo conjuntural e prático.

A materialização do Projeto Escola-Bosque, concebido como um bastião da Educação Ambiental crítica na Amazônia, constitui um capítulo central para compreender as relações entre teoria e prática, ideal e realidade. A análise não se restringe à descrição cronológica, mas busca desvelar, sob uma ótica crítica, as tensões, desafios e estratégias que transformaram um ideal pedagógico em uma instituição viva e pulsante. Para isso, o processo é abordado em três eixos interdependentes: a mobilização comunitária e o financiamento como alicerces do Projeto; a implantação da infraestrutura e dos recursos humanos como condição material de sua

existência; e, por fim, a adaptação das estratégias pedagógicas como a alma de sua proposta transformadora.

Cada eixo, em sua singularidade e inter-relações, expõe avanços e contradições da implementação. A passagem da utopia à construção concreta, no contexto amazônico, é marcada por contradições. Como adverte Porto-Gonçalves (2018), a Amazônia não é um vácuo demográfico nem simples repositório de recursos naturais, mas um território denso em significados e disputas, onde múltiplos modos de apropriação da natureza se confrontam. A criação da Escola-Bosque insere-se nesse campo de tensões, em que a busca por um modelo educacional emancipatório (Freire, 2001) se choca com a lógica do desenvolvimento predatório e com a precariedade estrutural que historicamente marca as políticas públicas na região.

Nesse sentido, a materialização do Projeto simboliza o enfrentamento das armadilhas que há muito permeiam a relação entre propostas inovadoras e a dureza da materialidade amazônica (Porto-Gonçalves, 2018), demonstrando as distâncias e aproximações possíveis entre a teoria pedagógica libertadora e a prática efetiva em territórios marcados pelo colonialismo interno (Almeida, 2008).

A análise da criação e implementação do Projeto Escola-Bosque exigiu compreender como a utopia inicial foi sendo moldada pela realidade concreta do Bailique. O processo de inauguração e regulamentação legal marcou o momento em que o ideal pedagógico deixou de ser apenas promessa para assumir contornos institucionais, garantindo legitimidade e condições mínimas de estabilidade. Contudo, transformar um Projeto visionário em prática educacional demandou não apenas decretos e obras, mas sobretudo a mobilização da comunidade, a articulação de recursos e a construção coletiva de sentidos. Nesse contexto, os primeiros passos do Projeto estiveram profundamente ancorados na participação popular e no arranjo financeiro inicial, que funcionaram como alicerces indispensáveis para sustentar sua consolidação. É sobre esse tripé – mobilização comunitária, participação social e financiamento – que se inicia o detalhamento dos elementos fundantes do modelo em sua articulação prática.

2.3.1 Mobilização comunitária, participação e financiamento inicial

Avançando para o primeiro eixo dessa implementação, destaca-se como a mobilização comunitária e a combinação entre capital financeiro, social e político deram as bases para o surgimento e permanência da Escola-Bosque do Bailique.

A origem da Escola-Bosque do Bailique é um exemplo notável de como vontade política, recursos financeiros e – primordialmente – capital social podem se unir em prol de

objetivos partilhados. O financiamento, passo inicial indispensável, foi assegurado pelo Plano de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA), a partir de convênio firmado entre o Governo Estado e o Conselho Comunitário do Bailique, totalizando um investimento inicial de R\$ 686.723,71. Esse foi apenas o alicerce, pois o Projeto obteve maior alcance ao atrair o olhar e apoio do Unicef, que, reconhecendo o impacto esperado sobre as crianças, viabilizou novo convênio com a ong CAACES, repassando expressivos U\$ 100.000,00. Esse recurso possibilitou equipar a escola, capacitar profissionais e fomentar geração de renda, vinculando educação formal e desenvolvimento local em uma mesma teia. A Escola-Bosque, por sua natureza inovadora, atraiu também parceiros como a Agência Alemã de Cooperação Tecnológica (GTZ), World Wide Fund for Nature Inc. (WWF) – Fundo Mundial para a Natureza, PPG-7/Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e diversas secretarias estaduais (Araújo, 1999c).

Entretanto, nenhum desses recursos faria sentido sem o pilar central: a participação comunitária. Sob a liderança do Conselho Comunitário do Bailique (CCB), os moradores locais ultrapassaram a condição de meros espectadores para se tornarem coautores do espaço educativo. Suas contribuições foram vastas e fundamentais, envolvendo desde o aporte material – como a doação de 5 hectares de terreno e a extração de 150m³ de madeira – até o fornecimento da mão de obra essencial à execução física (Araújo e Lima, 1997f). Essa mobilização foi norteada por uma metodologia que priorizava a escuta ativa, como detalha o autor ao descrever o processo de diagnóstico participativo:

Considerando as definições decorrentes da Filosofia Pedagógico-Ambiental e do Método Sócio-Ambiental, propostos pelo sociólogo Mariano Klautau, procuramos colher junto à comunidade do Bailique, subsídios, anseios, aspirações e contribuições para enriquecer o processo de elaboração do Projeto Arquitetônico para o Módulo Regional do Arquipélago. Em agosto de 1996 foi realizada ampla assembleia com representantes de todas as comunidades do Bailique, onde foram recolhidas contribuições e sugestões para adaptação do Projeto, desde os materiais construtivos disponíveis na região até a escolha da área, que recai na Vila Progresso porque apresentou a maior cota altimétrica em relação as demais localidades (Araújo, 1999c, p.15).

A descrição de Araújo (1999c) evidencia que essa centralidade da participação comunitária difere radicalmente do padrão de projetos governamentais impostos de cima para baixo. Ao validar escolhas técnicas – como a localização na Vila Progresso baseada na cota altimétrica – a partir do saber local, o projeto estabeleceu um diálogo horizontal entre o conhecimento científico e a vivência ribeirinha. Essa integração representou uma estratégia deliberada, reconhecida como essencial para a legitimidade e a sustentabilidade da intervenção.

De fato, como frisam Santos e Meneses (2009), apenas ao romper com a monocultura do saber científico e abrir espaço para a ecologia de saberes é possível validar projetos de inovação radical na Amazônia. Assim, o engajamento dos atores locais não apenas viabilizou a obra, mas consolidou um profundo sentimento de pertencimento e autoestima coletiva (Brandão, 2007).

O Governo do Estado reconhecia abertamente que a elaboração e o desenvolvimento do Projeto deveriam envolver a comunidade em todas as suas etapas. A mobilização se deu através de reuniões rotineiras entre governo, técnicos, pesquisadores e a população, desde pequenas decisões até a escolha de disciplinas e organização curricular (Araújo, 1996), além de oficinas que integraram formalmente o conhecimento ancestral local ao planejamento pedagógico.

A singularidade da Escola-Bosque reside, sobretudo, no protagonismo social desde sua base, reconhecendo que políticas emancipadoras só se enraízam com processos efetivos de engajamento e co-construção entre Estado, educadores e comunidades locais (Freire, 2001). Documentos analisados nesta pesquisa comprovam a intensa participação das comunidades ribeirinhas em decisões estruturais, organização curricular e monitoramento pedagógico, alinhados com a “gestão democrática” e a “ecologia de saberes” (Santos, 2007).

A perspectiva da ecologia de saberes (Santos, 2007) propõe superar a hegemonia do saber científico e valorizar outras formas de conhecimento. Ao envolver diretamente pescadores, agricultores e extrativistas na construção do Projeto Político-Pedagógico, a Escola-Bosque democratizou sua gestão e ampliou o currículo com saberes tradicionais. Isso criou um sentimento genuíno de posse: a escola pertencia, de fato, à comunidade. Nas palavras de Paulo Rocha, presidente do Conselho Comunitário do Bailique – CCB neste período: “O alcance social que essa escola trouxe pro Bailique é uma coisa assim fora do normal, inclusive superou a nossa expectativa do próprio governo em razão dos benefícios que essa escola tem trazido” (Tavares; Kok; Muhringer, 2001). Contudo, tal participação, ainda que legítima e transformadora, veio também marcada por contradições.

A progressiva transferência de responsabilidades à comunidade, sem o suporte financeiro e técnico adequado, intensificou, em certos momentos, a precariedade. O empoderamento tornou-se por vezes sobrecarga e é fundamental problematizar esse deslocamento de encargos não sustentado institucionalmente. Almeida (2008) e Porto-Gonçalves (2018) aventam que a responsabilização sem investimentos e apoio técnico pode perpetuar riscos e fragilizar a autonomia comunitária, deturpando o sentido original do empoderamento.

O financiamento inicial, por sua vez, foi o catalisador que permitiu os primeiros passos. Convênios firmados com a Secretaria de Estado do Meio Ambiente (SEMA) e outros órgãos

estatais, no contexto de um governo que buscava se alinhar ao discurso do desenvolvimento sustentável pós-ECO-92, garantiram os recursos, de forma limitada, para a manutenção da infraestrutura existente e a aquisição de materiais básicos. Esse suporte governamental inicial, embora essencial, expôs desde cedo a vulnerabilidade do Projeto. A dependência de ciclos políticos e de orçamentos instáveis criou uma cultura da incerteza, onde o planejamento de longo prazo era constantemente ameaçado pela descontinuidade administrativa. A dicotomia entre um projeto que demandava estabilidade e um sistema de financiamento marcado pela intermitência tornou-se, assim, uma das contradições estruturais que acompanhariam a Escola ao longo de toda a sua existência, ilustrando a fragilidade de iniciativas inovadoras dentro de um aparelho estatal que, muitas vezes, não possui os mecanismos para garantir sua perenidade. Portanto, a gênese econômica da Escola-Bosque ilustra a instabilidade estrutural das políticas amazônicas: dependente de convênios, repasses descontínuos e ganho de legitimidade política, tornou-se refém do ciclo curto do orçamento público, limitando a consolidação de práticas eficazes e de estruturas duradouras (Becker, 2005).

Ao flexionar para a próxima dimensão, vejo como os desafios da estrutura material e a formação da equipe docente ameaçaram e, ao mesmo tempo, impulsionaram a experiência escolar inovadora no interior da Amazônia.

2.3.2 Preparação da infraestrutura e recursos humanos: o desafio da materialidade

A consolidação do Projeto, enquanto espaço físico e núcleo de recursos humanos, representou o segundo grande eixo do seu processo de criação. Aqui, os desafios logísticos, arquitetônicos e de fixação de profissionais lançaram luz sobre as contradições entre o ideal e a realidade regional.

O Arquipélago do Bailique, distante 185 km de Macapá e acessível apenas por longos trechos fluviais, impunha grandes desafios logísticos. A reação foi a construção de um imenso complexo de 2.730,65m² em plena floresta amazônica, balizado por princípios de arquitetura bioclimática (Araújo e Lima, 1997f). O complexo ergueu-se sobre palafitas, interligado por passarelas de madeira, harmonizando-se com o bioma local e respeitando a fauna. Muito além de um conjunto de prédios, a iniciativa movimentou a economia típica e dinamizou a mão de obra local, conforme detalhado por Araújo (1999c) ao descrever as diretrizes que nortearam a execução do projeto:

Por todas as peculiaridades do local (várzea, solo fraco, distância de Macapá, dificuldade de transporte de material, e pela própria filosofia do projeto de agregar valor no local de moradia, o partido arquitetônico adotado pode ser definido pelas seguintes características:

1. Prédios isolados, horizontais, diferenciados pela utilização: Pesquisa (231,37m²), Ensino (231,37m²), Múltiplo-uso (231,37m²), administração (235,29m²), cozinha/restaurante (235,29m²) e alojamentos (166,00m²).
2. Uso de tecnologias construtivas da região e mão-de-obra local
3. Uso de materiais da localidade (madeira – maçaranduba, acapú, angelim vermelho, prachuá, macacaúba, sucupira, pau mulato, angelim pedra e angelim rajado - e palha de buçú)
4. Interligação entre os prédios através de estivas de madeira
5. Utilização de energia solar para iluminação externa e áreas emergenciais.
6. Obra feita em parceria do Governo do Estado com o Conselho Comunitário.
7. Prédios modulados e padronizados.
8. Inspiração na arquitetura indígena, com uso de coroa circular e em alguns casos com quebra de linha, buscando a forma octogonal. Todas as edificações possuem solarium.

A arquitetura da Escola Bosque, resultante da Filosofia Pedagógico Ambiental e do Método Sócio-Ambiental e desenvolvida paralelamente ao Projeto da Própria Escola, é de autoria da arquiteta Dula Maria Bento de Lima (Araújo, 1999c, p.16).

A partir dessas diretrizes, nota-se que o projeto arquitetônico, assinado por Dula Maria Bento de Lima, foi erguido a partir do envolvimento da própria comunidade, materializando-se em múltiplos módulos: Múltiplo Uso, Ensino, Pesquisa, Administrativo, Restaurante e Alojamentos. A escolha do local (Vila Progresso) seguiu as indicações da população, considerando fatores ambientais e sociais, como altitude, geomorfologia e presença de mata primária preservada. Todos os módulos foram elevados a cerca de 1,5 m do chão, respeitando as marés, garantindo segurança, conforto e integração à tradição construtiva da região. Dessa forma, as passarelas de madeira de lei conectam as estruturas e as tecnologias empregadas são aquelas comuns à região (Araújo e Lima, 1997f). Observe a figura a seguir que mostra o desenvolvimento deste processo.

Figura 07: Construção da infraestrutura física



MEMORIAL FOTOGRÁFICO DA OBRA

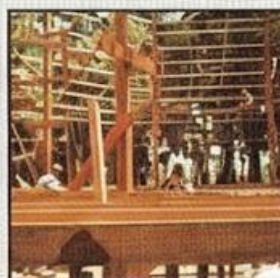
LIMPEZA DO TERRENO, LOCAÇÃO DA OBRA...



FUNDAÇÕES...



MONTAGEM DA ESTRUTURA DE PISO, TELHADO E FECHAMENTO DAS PAREDES...



CONFECÇÃO DO MADEIRAME DO TELHADO...



FECHAMENTO DAS PAREDES...



ESQUADRIAS...



CHEGADA E TRATAMENTO DA PALHA...



COLOCAÇÃO DA PALHA NA COBERTURA



Características dos principais módulos construídos neste percurso:

- Módulo de Múltiplo Uso: Eclético, apto a cursos, eventos culturais e reuniões; com 231,37m²;
- Módulo de Ensino: Salas de aula, banheiros e depósito; possui 231,37m²;
- Módulo de Pesquisa: Laboratórios e oficinas; com 231,37m²;
- Módulo Administrativo: Sala da diretoria, secretaria, arquivo, sala de professores, espaço médico e *solarium*; possui 235,29m²;
- Restaurante: Cozinha, banheiros, deck amplo, área multiuso; com 235,29m²;
- Alojamentos: Capacidade de doze alunos, banheiros; com 166,00m² (Araújo e Lima, 1997f).

A soma das áreas totalizava 1.330,69m², empregando madeiras nobres e técnicas locais. As esquadrias, decks e acabamentos aproveitaram espécies arbóreas disponíveis na região (Araújo e Lima, 1997f).

A operacionalização do Projeto exigiu a constituição de um corpo docente residente, em regime de dedicação exclusiva, com parte significativa da carga horária destinada à formação continuada, de modo a garantir a multiplicação do saber por todo o Arquipélago. A metodologia inovadora era fortalecida por uma distribuição do tempo que reservava 40% da jornada ao planejamento, à pesquisa e ao desenvolvimento de projetos. Já o transporte escolar foi viabilizado por uma frota de barcos conduzidos pelos próprios moradores, integrando a comunidade de forma direta ao funcionamento da escola (Araújo, 1996).

Equipar e manter uma escola de proposta pioneira, acessível apenas por rios, foi tarefa árdua, pois exigiu garantir a infraestrutura mínima para viabilizar sua filosofia pedagógica. A proposta curricular demandava salas de aula, laboratórios, espaços de oficinas, equipamentos contextualizados e biblioteca, com prioridade à contratação de mão de obra local. Ainda assim, os recursos mostraram-se insuficientes, e problemas como falta de energia, água potável, internet, além da umidade e da erosão costeira, limitaram a potência pedagógica e evidenciaram a histórica ausência do Estado na região.

A questão dos recursos humanos apresentava-se ainda mais complexa: o êxito de uma proposta pedagógica crítica e inovadora dependia, fundamentalmente, de um corpo docente qualificado, engajado e, sobretudo, estável. O Projeto previa a formação continuada dos professores, buscando capacitá-los não como meros transmissores de conteúdo, mas como mediadores e facilitadores do processo de aprendizagem. Contudo, a realidade do magistério na Amazônia rural impôs-se de forma contundente, manifestando o abismo entre a utopia pedagógica e as condições concretas de trabalho. De acordo com Galvão e Schaller (2002):

As dificuldades enfrentadas pela escola se devem sobretudo à grande rotatividade entre o corpo de professores. São poucos professores originários do próprio Arquipélago, a maioria vem de fora e tem muita dificuldade em se adaptar, por causa das condições muito peculiares da vida na comunidade ribeirinha (Galvão; Schaller, 2002, p. 9).

Esse diagnóstico evidencia que o problema da rotatividade docente não se limitava ao campo administrativo, mas estava profundamente enraizado nas condições sociais e geográficas da região. Professores de fora enfrentavam barreiras culturais e ambientais significativas, enquanto os poucos oriundos da comunidade careciam, em geral, de formação específica. Esse cenário está em consonância com o quadro mais amplo da educação rural brasileira, em que a fixação de profissionais é um dos principais desafios estruturais.

A precarização material agravava ainda mais esse quadro. Os mesmos autores apontam que “a desigualdade nos salários é outro desestímulo, os professores contratados pela Associação Comunitária recebem um salário inferior ao dos efetivos da rede estadual ou federal” (Galvão; Schaller, 2002, p. 09). Tal desigualdade salarial manifesta a contradição entre a alta exigência de dedicação e o baixo reconhecimento profissional. No contexto amazônico, em que o deslocamento e as condições de vida já representavam obstáculos significativos, a desvalorização salarial reforçava o caráter transitório dos vínculos docentes, produzindo uma lógica de precarização que também se verifica em outros espaços da educação pública brasileira, sobretudo em zonas rurais e periféricas.

Outro aspecto destacado pelos autores refere-se à dimensão pedagógica:

O desconhecimento da realidade local e da abordagem sócio-ambiental em que se pauta a proposta pedagógica da escola dificulta a articulação da equipe de professores em torno de projetos interdisciplinares coerentes. Diante dessas dificuldades de formar professores originários do próprio Arquipélago não deve ser perdida de vista. (Galvão; Schaller, 2002, p. 9).

Isso demonstra que o problema da rotatividade não era apenas quantitativo, mas também qualitativo. A ausência de vínculos culturais e de compreensão da abordagem socioambiental enfraquecia a identidade do projeto, comprometendo a consolidação do Método Sócio-ambiental como prática pedagógica efetiva. Essa situação exemplifica como a falta de continuidade docente impacta diretamente a coerência das propostas inovadoras.

Com a alta rotatividade, a cada novo ano letivo a equipe precisava reconstruir laços e reorganizar processos, o que impedia o amadurecimento das práticas pedagógicas. Os professores vindos de fora passavam por um longo processo de adaptação cultural e geográfica, enquanto os oriundos da comunidade enfrentavam a sobrecarga de conciliar a docência com a busca por formação em centros urbanos, muitas vezes em regime de dupla ou tripla jornada.

Essa sangria constante impossibilitava a formação de um núcleo docente coeso e experiente, capaz de sustentar o Projeto em longo prazo.

O desafio de fixar profissionais qualificados mostrou-se, portanto, um dos principais entraves estruturais, sendo, como destacam Galvão e Schaller (2002), uma “tentativa de assegurar a seleção de pessoas motivadas pelo projeto e pela região é caminho inexorável” (Galvão; Schaller, 2002, p. 09). Tal constatação aponta para a necessidade de políticas públicas específicas de valorização docente no campo amazônico, que garantam condições de trabalho, formação e permanência. Nesse sentido, o caso da Escola-Bosque dialoga com a análise de Brandão (2007), para quem formar e manter educadores críticos no interior da Amazônia não é apenas uma questão pedagógica, mas um desafio político, estrutural e existencial.

Diante desses limites, a próxima parte deste estudo mostra como a pedagogia da Escola-Bosque reagiu e se moldou aos desafios, criando modos próprios de adaptação e enfrentamento.

2.3.3 Estratégias pedagógicas e adaptação do ensino: a práxis da educação contextualizada

Apesar das adversidades enfrentadas até a consolidação de sua estrutura escolar e equipe, é no eixo pedagógico que a Escola-Bosque do Bailique mostra seu verdadeiro caráter inovador. É por meio das práticas de ensino e das alternativas criadas que o conhecimento passa a dialogar com o território e se transforma em instrumento de emancipação.

O projeto pedagógico constitui, sem dúvida, o núcleo revolucionário da Escola-Bosque do Bailique. Fundamentada na filosofia socioambiental do agir local e pensar global, sua metodologia parte da experiência cotidiana dos estudantes, transformando-a em fonte e objeto de estudo. Elementos como a floresta, o rio, os saberes tradicionais e a cultura local tornam-se materiais didáticos de ponta, permitindo que a sala de aula se expanda para múltiplos espaços de aprendizagem, como as aulas ao ar livre no Bosquinho (área marginal de um córrego localizado na parte de trás do terreno da Escola onde existia um pequeno ateliê) e em outros espaços naturais do perímetro escolar (Araújo, 1997).

A originalidade da Escola-Bosque ultrapassou a arquitetura e o currículo, expressando-se sobretudo no conjunto articulado de projetos que estruturaram seu núcleo pedagógico. Entre 1997 e 2004, essas iniciativas, orientadas pelo Método Sócio-Ambiental, integraram ensino, pesquisa e extensão, organizando-se em eixos temáticos que evidenciaram sua relevância educacional e comunitária.

a) Alicerces da transformação: formação docente e inovação curricular

A consolidação da proposta pedagógica da Escola-Bosque foi edificada sobre a formação de seus educadores, um pilar estratégico para qualquer transformação efetiva. O ponto de partida foi o diagnóstico de uma lacuna crítica: a "falta de um quadro de profissionais do magistério criado à luz de uma Educação Ambiental sistematizada" (Araújo et al., 1997). Essa carência era agravada pela "superficialidade do conhecimento transmitido em episódios e eventos" (Araújo et al., 1997) e por práticas curriculares fragmentadas, o que demandava uma ação formativa estruturante.

Para responder a essa demanda, o primeiro Curso de Formação em Educação Ambiental para Professores de janeiro de 1998, com 130 horas, apresentou os fundamentos do Método Socioambiental integrando teorias educacionais e saberes tradicionais a educadores da rede estadual, constituindo a primeira turma que tinha o desafio de multiplicar o conhecimento aprendido durante o curso para outros profissionais mesmo diante da alta rotatividade no setor público. Este compromisso profissional tinha o intuito de sinalizar o alinhamento dos educadores à proposta de ensino (Almeida; Martins, 1998)

No mês seguinte do mesmo ano de 1998, o Projeto foi aprofundado com o segundo Curso de Formação em Educação Ambiental para Professores, desenhado para "capacitar os professores da Escola Bosque Módulo Regional do Bailique - de acordo com a Filosofia Pedagógico-Ambiental" (Almeida; Martins, 1998). A meta era "criar um quadro de profissionais em Educação Ambiental e formá-lo segundo à qualidade exigida pelo Método Sócio-Ambiental e os seus fundamentos" (Araújo et al., 1997). Para isso, a própria realidade local foi convertida em matéria-prima pedagógica, utilizando o Arquipélago do Bailique e seus "diversos cenários geo-ambiental e histórico" (Araújo et al., 1997) como lócus privilegiado de aprendizagem. A programação, com conferências, palestras e oficinas, refletia a centralidade do território como instrumento formativo.

Essa concepção, que vinha sendo construída desde 1998, alcançou maior intensidade e sistematização na Capacitação para Professores (2000), marcada por um deslocamento epistemológico significativo que formalizou a Metodologia Socioambiental – elemento indisponível na formulação original do Projeto, como registraram Almeida, Garcia e Martins (2000). O princípio orientador era inequívoco: a identidade docente deveria ser reconstruída a partir da vivência concreta da floresta e do rio. O objetivo não era formar professores para simplesmente adaptar conteúdos tradicionais ao contexto amazônico, mas possibilitar que

atuassem como mediadores, capazes de articular a tradição viva das comunidades locais com os conhecimentos da ciência universal, conforme afirmaram Araújo et al. (1997).

Essa diretriz sintetizava a ruptura proposta: o educador deixava de ser um mero aplicador de conteúdos e passava a atuar como mediador entre diferentes sistemas de conhecimento. Como ressaltaram Araújo et al. (1997), essa mediação implicava superar os “limites acanhados do diálogo Professor/Aluno” e reconhecer que a escola “não começa e termina nos seus intramuros, mas que faz parte da efervescência social, e, portanto, tem de introduzir no seu ensino o saber de seus atores”.

O passo mais estratégico para a sustentabilidade do Projeto foi a institucionalização da formação local por meio de um curso de Magistério em nível médio. A iniciativa, pioneira e profundamente contextualizada, não apenas visava suprir uma carência histórica – afinal, no Bailique, quase não existem professores com habilitação para o magistério e os poucos que existem não residem no arquipélago (Araújo e Lima, 1997d) –, mas buscava formar uma nova geração de docentes-pesquisadores. A então secretária de Educação do Estado, Maria de Nazaré Souza, resumiu o paradigma proposto: A proposta é formar um novo professor, com uma visão amazônica, pesquisador do seu meio e que seja um agente de transformação social, cultural e ambiental (Araújo e Lima, 1997d).

O projeto pedagógico do Magistério articulava a base curricular nacional a um estudo aprofundado da realidade amazônica. Essa dinâmica combinava períodos de imersão (tempo-escola) com vivências práticas (tempo-comunidade), nas quais os estudantes desenvolviam pesquisas aplicadas (Araújo e Lima, 1999b). A própria organização do curso materializava os princípios norteadores da Escola-Bosque:

- Ênfase na Pesquisa: A formação estava ancorada na concepção do professor-pesquisador, orientada a produzir conhecimento sobre a realidade local e a formar agentes de desenvolvimento em suas comunidades (Araújo et al., 1997).
- Currículo Contextualizado: Para além das disciplinas tradicionais, o currículo incorporava conteúdos como Associativismo e Cooperativismo, Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental, refletindo o compromisso com uma formação integral. Essa proposta pedagógica buscava aliar saberes escolares e conhecimentos locais, como destaca Oliveira (2001):

Os profissionais formados pela Escola-Bosque são especiais porque são pioneiros em uma nova forma de fazer educação. O ensino é pautado nos recursos da natureza e o resgate da cultura local. O aprendizado é feito por meio daquilo que os alunos conhecem: o açaí, as lendas da região, os animais, a natureza.

Este cenário evidencia o esforço de construir uma pedagogia situada, embora permaneça o desafio de sustentar, em longo prazo, a integração entre currículo e contexto amazônico.

- **Protagonismo Discente:** Os alunos eram concebidos como sujeitos ativos do processo educativo, ultrapassando a condição de meros receptores de conhecimento. O aprendizado, mediado pela interação escolar, buscava capacitá-los a intervir em suas comunidades na resolução de problemas coletivos, numa perspectiva de educação transformadora. De acordo com Araújo et al. (1997), o aluno aprenderia no contexto de seu território, por exemplo, a fazer um projeto e a desenvolvê-lo com a comunidade e com isso, trilhar também o próprio caminho. Tal proposta demonstrava a valorização da autonomia estudantil e a articulação entre escola e território, ainda que sua consolidação estivesse condicionada a condições estruturais e pedagógicas frequentemente frágeis no contexto amazônico.
- **Formação para a Cidadania:** O curso transcendeu a dimensão técnica, preparando os professores como agentes de mudança social. O processo de formação caracterizou-se como a consolidação de um Projeto que formava cidadãos capazes de conduzir seus destinos e os de suas comunidades, sob o princípio de aprender a conhecer a própria aldeia antes de conhecer o mundo (Araújo et al., 1997). Nesse sentido, o Magistério da Escola-Bosque representou uma experiência singular de formação docente comprometida com a cidadania ativa, embora não estivesse imune às tensões entre ideal pedagógico e limitações estruturais.

Figura 08: **Formatura do Curso de Magistério em Ensino Médio da Escola-Bosque**



Fonte: Folha do Amapá (2001)

Dessa forma, o Magistério da Escola-Bosque não era apenas um curso para formar aplicadores de técnicas pedagógicas. Consolidou-se como um projeto político-pedagógico destinado a formar intelectuais orgânicos, capazes de ler, interpretar e transformar a realidade amazônica a partir de uma prática educativa libertadora e intrinsecamente ligada aos saberes e às necessidades do povo da floresta.

b) Território como Laboratório: pesquisa aplicada e diálogo de saberes

A produção de conhecimento endógeno constituiu um eixo estruturante e indelével da Escola-Bosque, materializando-se em projetos de pesquisa-ação que transfiguraram o espaço escolar e o entorno comunitário em laboratórios vivos e dialógicos. Esse processo não se restringiu à aplicação passiva de currículos externos, mas sim à criação de um *locus* epistemológico próprio, onde a experiência cotidiana da floresta e da comunidade é elevada à categoria de conhecimento validado. Tal metodologia assegurou que as soluções pedagógicas fossem intrinsecamente compatíveis com a realidade socioambiental amazônica, promovendo a ecologia de saberes e conferindo à escola o papel de agente ativo na defesa e na sustentabilidade biocultural do território.

Figura 09: Exposições de trabalhos de alunos da Escola-Bosque durante a II Semana de Ciência e Cultura



Fonte: Arquivo da Escola-Bosque (1999).

A Semana de Ciência e Cultura realizada anualmente foi um exemplar desse movimento, envolvendo centenas de participantes em dezenas de oficinas. Os resultados superavam expectativas e o fomento ao protagonismo discente:

Nossos alunos transformaram-se em protagonistas do conhecimento. Enquanto muitos visitantes esperavam encontrar estudantes passivos, depararam-se com crianças e jovens explicando fenômenos de marés, apresentando gráficos de biodiversidade e debatendo soluções para seus próprios problemas comunitários (Santos, 1999a).

A integração entre saberes tradicionais e científicos foi potencializada pelo Projeto Navegar (2000–2002), que, ao operar por meio de uma lancha-laboratório itinerante, percorreu o Arquipélago e levou as práticas educativas para além dos limites físicos da escola, promovendo o encontro direto entre conhecimento acadêmico e experiências locais nos próprios territórios ribeirinhos.

Figura 10: Reportagem de capa do *Jornal da Tarde* – Projeto Navegar



Fonte: Arquivo da Escola-Bosque / *Jornal da Tarde* (2000)

O Projeto não se limitava ao deslocamento físico, mas propunha uma “travessia epistêmica: navegar pelos sistemas de conhecimento tradicional e científico sem hierarquizá-los, reconhecendo que ambos podem iluminar caminhos complementares para a sustentabilidade amazônica” (Amapá, 2000a). Um relato do diário de bordo ilustra vividamente essa filosofia em ação:

Hoje, pela primeira vez, fomos orientados pelos próprios estudantes. Mário (14 anos), filho de pescador do Bailique, corrigiu nossa rota quando o GPS falhou próximo ao canal Norte. Disse ele: 'Professor, aqui a tecnologia é boa companheira, mas o olhar treinado na cor da água nunca falha'. Esta síntese entre saberes é o coração do Projeto Navegar (Amapá, 2000a).

Essa mesma premissa orientou o Projeto Jovens Pesquisadores (2001), que apresentou uma proposta educativa e socioambiental desenvolvida no Arquipélago do Bailique articulada pelo Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá (IEPA) em parceria com o Programa Estadual de Gerenciamento Costeiro (GERCO) e apoio do CNPq. O projeto buscou

integrar jovens da comunidade em atividades de pesquisa participativa, atuando como coletores de informações socioambientais para subsidiar políticas públicas voltadas à gestão sustentável da região costeira e ribeirinha.

Figura 11: Trabalhos desenvolvidos pelos Jovens Pesquisadores do Arquipélago do Bailique



Fonte: Amapá (2002e)

A iniciativa enfatizou a formação cidadã, a valorização dos saberes locais e a construção de capacidades técnicas e científicas nos jovens, de modo a fortalecê-los como protagonistas na preservação ambiental e no desenvolvimento comunitário (Silveira, 2001). Além disso, a iniciativa buscou uma dupla legitimação: a do conhecimento ancestral e a da apropriação da ciência pelas comunidades locais, com o intuito de “superar a falsa dicotomia entre ser filho da floresta e ser cientista” (Amapá, 2001).

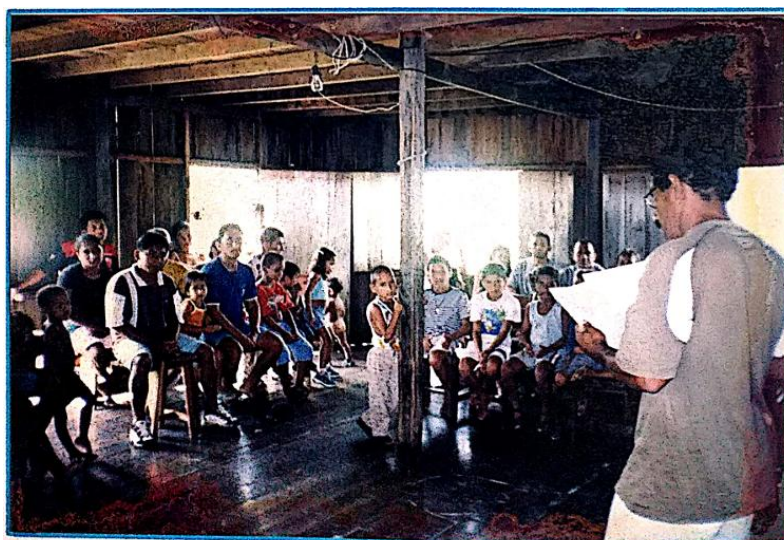
c) Extensão e reciprocidade: a escola para além dos seus muros

Os projetos de extensão consolidaram a relação de reciprocidade entre a instituição e a comunidade. O Projeto Escola na Comunidade (2001), por meio de oficinas de diagnóstico socioambiental, subverteu a lógica assistencialista de transmissão de conhecimento. A dinâmica era de intercâmbio, como descrito em um de seus relatórios:

Não viemos à comunidade para 'levar conhecimento', mas para estabelecer trocas. Quando Dona Maria, parteira tradicional, entrou na sala de ciências para demonstrar propriedades medicinais de plantas que não constavam em nossos livros didáticos, inverteu-se a lógica convencional: a escola tornou-se aprendiz, e a comunidade, mestra (Amapá, 2001b).

Esse excerto evidenciou que as ações de extensão associadas ao Projeto Escola na Comunidade romperam com a concepção verticalizada de educação, ao reconhecerem os saberes locais como constitutivos do processo formativo. Ao deslocar a escola da posição de emissora exclusiva do conhecimento para uma condição de escuta e aprendizagem, a experiência valorizou práticas tradicionais e saberes comunitários historicamente marginalizados, conferindo-lhes legitimidade pedagógica. Essa inversão simbólica da lógica escolar não apenas fortaleceu os vínculos entre instituição e comunidade, como também redefiniu o papel social da escola, aproximando-a de uma perspectiva emancipatória e dialógica, coerente com propostas de educação contextualizada e intercultural.

Figura 12: Projeto Escola na Comunidade (Vila do Arraiol)



Cípiano proferindo palestra sobre a luta da comunidade em busca de melhor qualidade de vida (25/05/01) [F 18]

Fonte: Arquivo da Escola-Bosque (2001)

Essa troca se expandiu para o espaço urbano com a Escola Aberta de Educação Ambiental (2000), que levou oficinas para a praça central de Macapá. A ação visava “confrontar o imaginário que separa cidade civilizada e floresta atrasada”, demonstrando a um público de milhares de visitantes que “a pedagogia nascida nas ilhas tem poder transformador para qualquer território” (Instituto Ecológico Amigos em Ação, 2000).

Figura 13: Envolvimento da comunidade nos Projetos da Escola-Bosque



Fonte: Arquivo da Escola-Bosque (2002).

O fortalecimento dos laços familiares foi o foco da Escola de Pais (2002), que partiu do princípio de que, nas comunidades ribeirinhas, a família é o fundamento do processo educativo. O projeto reconhecia que “o saber ancestral sobre a floresta, transmitido de geração em geração nos núcleos familiares, deve dialogar com o currículo formal, não ser substituído por ele” (Amapá, 2002a).

d) Sustentabilidade e autonomia: geração de renda e qualificação profissional

A dimensão econômica, articulada à sustentabilidade, foi um pilar estratégico, conectando o projeto pedagógico ao desenvolvimento local. O pioneiro Projeto Coma do Seu Quintal I e II (1997/1998) sugerido por Araújo e Lima (1999a) surgiu da “constatação da existência de grandes áreas ociosas compondo o cenário das comunidades ribeirinhas” (Góes; Santos; Costa, 1997, p. 4). Seu objetivo era “estimular os educandos da Escola Bosque a cultivar hortaliças” (Góes; Santos; Costa, 1997, p. 5), aplicando o Método Sócio-Ambiental para associar o saber local ao conhecimento científico e capacitar os alunos a replicarem as hortas em suas comunidades.

A Incubação de Microempresas e Cooperativas (2000) aprofundou essa visão, entendendo que aprender e trabalhar são indissociáveis nas comunidades tradicionais. A incubadora não era vista como um anexo, mas como “a própria pedagogia materializada em arranjos produtivos que sustentam famílias e preservam a floresta” (Amapá, 2000c).

Os Cursos de Qualificação Profissional (2001) e o Curso de Cooperativismo e Associativismo (2002) seguiram essa mesma lógica, buscando fortalecer vocações locais em vez de formar mão de obra para o mercado urbano. Um marceneiro formado na escola, por exemplo, deveria ser “simultaneamente, artesão, cientista e empreendedor comunitário” (Amapá, 2001). O ensino do cooperativismo, por sua vez, incorporava “a tradição ancestral de trabalho coletivo e mutirões que sempre caracterizou o trabalho ribeirinho” (Amapá, 2002b).

Finalmente, o Estaleiro-Escola (2004) que se tivesse sido colocado em prática sintetizaria os eixos de formação, cultura e autonomia. O projeto, idealizado tendo em vista a experiência da Escola-Bosque, buscaria a materialização da identidade cultural e da soberania territorial, concebido como um “útero tecnológico que gesta, simultaneamente, navios e cidadania” (CCB, 2004).

e) Gestão ambiental e resiliência institucional

A gestão ambiental foi abordada de forma prática e participativa. O projeto de Gestão Ambiental de Resíduos Sólidos (2001), por exemplo, partiu de um diagnóstico local para desenvolver, com as famílias, composteiras adaptadas à realidade de várzea. A iniciativa converteu um problema ambiental em solução, resultando em uma redução de 35% no volume de resíduos despejados nos igarapés em seis meses (Amapá, 2001b).

Além dos projetos finalísticos, a Escola demonstrou capacidade de adaptação. Diante de atrasos nas obras, a proposta de Educação Informal no Módulo do Bailique (1998) optou por adiar o início do ano letivo formal para evitar “condições precaríssimas” (Araújo; Lima, 1998, p. 5), preenchendo o período com atividades extracurriculares, como oficinas e cursos, garantindo a continuidade do vínculo com a comunidade.

f) Meio ambiente e sustentabilidade

Neste eixo, foram desenvolvidos projetos de diversos cursos planejados para formar agentes capazes de atuar diretamente na gestão dos recursos naturais e na promoção da saúde ambiental, articulando conhecimento técnico com a realidade local.

- Técnico em meio ambiente: A proposta visava formar um "profissional de nível médio, qualificado para compreender, tomar decisões e propor soluções sobre os problemas ambientais" (Amapá, 2001d), capacitando-o para atuar em planejamento, avaliação e execução de projetos de manejo e conservação.
- Agente comunitário de saúde: Com foco na prevenção, o curso buscava "capacitar pessoal para atuar em programas de saúde pública e ambiental" (Amapá, 2001d), formando um elo vital entre as comunidades e o sistema de saúde.
- Agente de limpeza: A formação tinha o objetivo de "capacitar profissionais [...] com o escopo de otimizar o manejo dos resíduos sólidos, garantindo a higiene sanitária e ambiental" (Amapá, 2001d), uma qualificação essencial para a gestão de resíduos em ambiente insular.
- Auxiliar em tratamentos fitoterápicos: Este curso se destacava por sua proposta intergeracional e de valorização do conhecimento tradicional, buscando "proporcionar as pessoas da terceira idade aprender e ensinar sobre os aspectos da ecologia da Amazônia, utilizando os potenciais da fitoterapia" (Amapá, 2001d).
- Manipulador de alimento destinado ao público: Com foco em saúde pública, o curso visava "capacitar vendedores ambulantes, bares restaurantes, lanchonetes, dos cuidados que devem ter com a saúde individual e coletiva" (Amapá, 2001d).

Além dos cursos a Escola desenvolvia anualmente no mês de junho em alusão à passagem do dia Mundial do Meio Ambiente, 05 de junho, o Projeto Semana do Meio Ambiente, organizado como um conjunto de ações educativas e culturais voltadas à sensibilização da comunidade escolar e do público em geral sobre a importância da preservação ambiental. A programação contemplava palestras e oficinas temáticas sobre ecologia e sustentabilidade, atividades artísticas e culturais com reaproveitamento de materiais, exposições de trabalhos escolares e projetos ambientais, caminhadas e mutirões de limpeza, além de apresentações musicais e teatrais com enfoque ambiental. Essas atividades buscavam unir informação e vivência prática, estimulando a reflexão crítica e o engajamento coletivo na defesa do meio ambiente. Conforme registrado no relatório: "A Semana do Meio Ambiente promoveu atividades diversificadas, envolvendo palestras, oficinas, exposições e apresentações culturais, com o objetivo de despertar a consciência ecológica e estimular práticas de preservação" (Santos, 1999b).

Dessa forma, o evento configurava-se como um espaço dinâmico de Educação Ambiental, promovendo o diálogo entre escola, comunidade e órgãos parceiros, e fortalecendo o compromisso socioambiental por meio da participação ativa e colaborativa.

g) Turismo, hospitalidade e entretenimento

Reconhecendo o potencial turístico do Arquipélago, tendo em vista o Hotel Bosque (gestado na mesma política que culminou no Projeto Escola-Bosque) naquele período em fase de construção no mesmo perímetro da Escola, o conjunto de cursos a seguir foi desenhado para qualificar a mão de obra local, garantindo um serviço de qualidade que valorizasse a cultura e o ambiente, gerando renda de forma sustentável.

- Técnico em turismo e hospitalidade: Formaria profissionais de nível médio com competências para "conceber, organizar e viabilizar produtos e serviços turísticos e de hospitalidade adequados aos interesses, hábitos, atitudes e expectativas da clientela" (Amapá, 2001d).
- Formação de animadores turísticos: O curso tinha o intuito de "instrumentalizá-los com técnicas de animação que possam ampliar seu campo de atuação" (Amapá, 2001d), preparando-os para conduzir atividades recreativas e culturais.
- Organização de eventos turísticos: Com um viés empreendedor, o objetivo era "qualificar profissionais [...] visando a concepção, planejamento, captação de recursos e utilização de estratégias de marketing em eventos turísticos" (Amapá, 2001d).
- Recepcionista de hotel: Buscava "capacitar profissionais de Hotelaria quanto as suas atribuições, visando uma mentalidade de assessoramento ao hóspede" (Amapá, 2001d).
- Formação para garçom: Tinha como objetivo "capacitar profissionais na área de serviços de alimentação formando uma postura de competência para nova realidade do setor" (Amapá, 2001d).
- Cozinheiro: Visava "capacitar profissionais de cozinha, atualizando e desenvolvendo suas habilidades" (Amapá, 2001d), com potencial para valorizar a culinária regional.
- Atendimento de barracas e quiosques: Um curso rápido para "integrar o profissional na área de atendimento conscientizando-o da necessidade de prestar bom atendimento" (Amapá, 2001d).
- Preparação de coquetéis: Tinha como meta "qualificar o profissional em conhecimento prático e teórico de preparação de bebidas" (Amapá, 2001d).
- Higiene e conservação de alimentos: Visava "qualificar o profissional em conhecimento prático e teórico de artes culinárias" (Amapá, 2001d), complementando as demais formações na área de alimentação.

Paralelamente às ações formativas na área do turismo, a Escola desenvolvia anualmente o Projeto Jogos Internos da Natureza, composto por atividades lúdicas e educativas em ambientes florestais, voltadas à recreação, à consciência ecológica e à aproximação entre

estudantes e natureza. As práticas incluíam canoagem, trilhas, caminhadas ecológicas, jogos cooperativos, esportes e dinâmicas sensoriais, integrando aprendizagem e vivência ambiental ao transformar a floresta em instrumento pedagógico. Nesse sentido, o documento registra que “Os jogos da natureza buscavam despertar nas crianças o interesse pelo ambiente natural, utilizando atividades lúdicas que envolviam observação, percepção sensorial e integração com a floresta” (Amapá, 1998).

Figura 14: Competição de subida no açazeiro durante Jogos Internos da Natureza



Fonte: Arquivos da Escola-Bosque (2000).

Assim, os Jogos da Natureza desempenhavam papel fundamental na formação de atitudes de cuidado e valorização ambiental, possibilitando experiências educativas que conciliavam conhecimento, intercâmbio comunitário, sensibilidade e ludicidade, ao mesmo tempo em que incentivavam a prática de modalidades esportivas e recreativas em contato direto com a natureza.

Essas propostas adicionais reforçam a abrangência do projeto educacional da Escola-Bosque, que buscava, de forma sistemática e integrada, capacitar a comunidade para ser a protagonista de seu próprio desenvolvimento, transformando potencialidades locais em oportunidades concretas de trabalho, renda e qualidade de vida.

Observado em conjunto, o portfólio de iniciativas da Escola-Bosque mostra um autêntico ecossistema educativo. Não se tratava de ações isoladas, mas de um conjunto de iniciativas interconectadas como a própria floresta (Silveira, 2001). A análise desse conjunto permite identificar quatro eixos estruturantes:

1. Indissociabilidade Conhecimento-Ação: Os projetos converteram conteúdos disciplinares em práticas de gestão ambiental, saúde, cultura e trabalho.

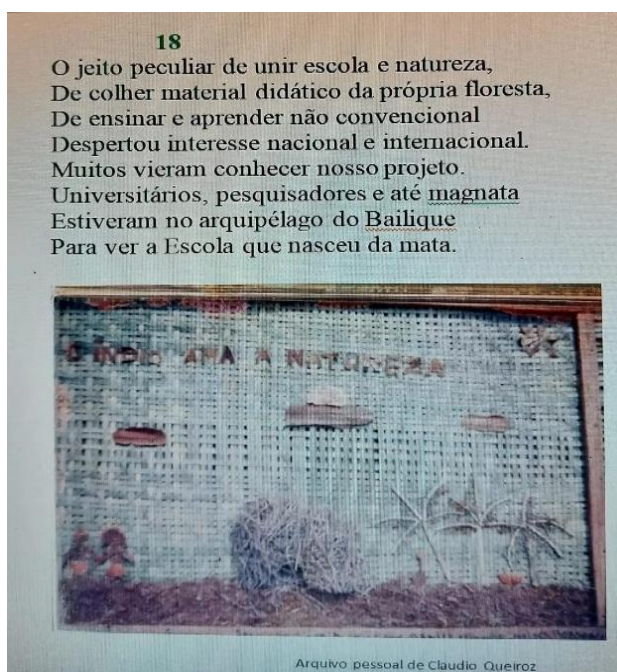
2. Educação Ambiental Estruturante: O tema permeou a vasta maioria dos projetos, seja como meta principal ou como método transversal.
3. Protagonismo Comunitário e Diálogo de Saberes: As ações promoveram uma circulação bilateral de conhecimentos, onde a escola frequentemente assumiu o papel de aprendiz.
4. Construção de Capital Social e Econômico: Os projetos geraram tanto produtos tangíveis quanto habilidades organizativas (cooperativas, associações), ampliando a autonomia comunitária.

Contudo, este complexo ecossistema não esteve isento de desafios. A multiplicidade de ações gerou tensões, como a sobrecarga administrativa e a necessidade de maior coordenação pedagógica, especialmente em contextos de instabilidade política e de recursos. O Programa de Educação Ambiental (2000) já reconhecia este paradoxo:

Reconhecemos que a proliferação de projetos, se por um lado enriquece a experiência pedagógica, por outro gera dispersão de recursos e energias. O desafio não é reduzir iniciativas, mas tecer com mais consciência os fios que as conectam, fortalecendo a coerência do conjunto sem sacrificar a criatividade das partes. Como a própria Amazônia, precisamos cultivar unidade na diversidade (Amapá, 2000b)

Essa tensão dialética entre diversificação e integração evidencia o aprendizado institucional inerente a inovações educacionais em contextos socioambientais complexos, permanecendo um desafio vigente para experiências análogas que buscam aliar profundidade pedagógica com transformação territorial.

Figura 15: Versos de Cláudio Queiroz que retratam a rica experiência pedagógica



Fonte: Barbosa (2023)

A Escola-Bosque assegurou o direito de ficar (permitindo o Ensino Médio no território) e o direito ao regresso, evidenciado pelo retorno de estudantes antes da inauguração. Recebeu reconhecimento nacional por instituições como Fundação Getúlio Vargas e Sesi/AP e internacional como Fundação Ford e Unicef, consagrando seu impacto relevante (Araújo e Lima, 1999c).

A descontinuidade principal residia na forma de ensinar: a proposta rejeitou a separação entre escola e vida cotidiana, dissolvendo as fronteiras entre sala de aula, natureza e comunidade. Com inspiração freireana, a metodologia socioambiental emergia dos problemas reais para produzir conhecimento. Assim, o território se convertia em livro vivo. A pesquisa foi reconhecida como princípio educativo, estimulando a participação ativa: a sala de aula não era vista com o único local para a construção do conhecimento. Os estudantes eram encorajados a construir saberes vinculando o local ao universal (Araujo, 1996).

Tal abordagem recusa qualquer compartimentalização do ensino. Temas como marés envolvem Geografia, Biologia, Física, Matemática e saberes tradicionais. O Projeto de Curso Técnico em Ciências Ambientais resume bem este olhar integral: preparar jovens não só para o mercado, mas também para ler e transformar sua realidade local com autonomia. As atividades de produção textual se alimentam de experiências reais, narrativas orais e descrições do território, trabalhando coesão e função social do texto.

O modelo Escola-Bosque busca uma formação politécnica do sensível (Almeida, 2004), superando a visão técnica e instrumental. Ao transformar a pesquisa em princípio educativo, oferece a jovens ferramentas para uma leitura crítica e criativa do mundo (Freire, 2001).

Essa práxis, entretanto, exigiu constante adaptação e improvisação. A escassez de materiais didáticos convencionais fez com que professores criassem recursos próprios, extraíndo elementos da natureza e da cultura local, sendo a natureza reconhecida como “a mais rica fonte de recurso/material didático” (Araujo, 1996). A ausência de acesso à internet, impensável na atualidade, representou um entrave sério à pesquisa, atribuindo à biblioteca e ao diálogo com os mais velhos, papel central. A necessidade de adaptar era tanto imposição da precariedade quanto virtude pedagógica, impondo criatividade, resiliência e valorização dos recursos locais. Essas experiências e estratégias garantiram a vitalidade do Projeto e serviram de base para sua posteridade, enfrentando vulnerabilidades estruturais sempre presentes.

Assim, a fase de criação e implementação da Escola-Bosque foi um verdadeiro campo de forças, onde uma proposta transformadora confrontou de modo direto as limitações estruturais da Amazônia. Enquanto a mobilização comunitária legitimou o Projeto, a dependência de financiamento político expôs sua fragilidade. Infraestrutura e recursos humanos

insuficientes foram freios constantes para o potencial pedagógico. Apesar da inovação, as estratégias de ensino precisaram ser reinventadas diariamente para resistir à escassez. Nesse embate entre sonho e realidade, a Escola-Bosque lançou, desde o começo, as sementes de sua genialidade e de sua vulnerabilidade.

Fecho esse percurso observando que desafios e aprendizados do processo inaugural ecoam entre as gerações, exigindo constante reinvenção, criticidade e diálogo com o contexto amazônico. O saldo dessa experiência inaugural é duplo: a Escola-Bosque abre novos horizontes para uma educação contextualizada e ambientalmente crítica na Amazônia, mas esbarra repetidas vezes nos mesmos limites que desafiam quaisquer políticas públicas inovadoras na região. Esta história permanece, portanto, convite irrecusável ao debate contínuo sobre o papel das comunidades, do Estado e dos educadores na construção de saídas inovadoras para realidades desafiadoras.

Em conclusão, a trajetória da Escola-Bosque do Bailique se ergue como símbolo da travessia entre sonhos e obstáculos, utopias e limitações. O protagonismo da comunidade, o arrojo pedagógico e a resiliência diante das dificuldades estruturais impõem a necessidade de persistência, permanente reinvenção e diálogo aberto. O desafio de construir uma escola transformadora na Amazônia é, ainda hoje, inspirador, levando à reflexão crítica sobre o papel social da educação em áreas periféricas. A experiência, marcada tanto por conquistas quanto por fragilidades, segue como referência para quem aposta na aliança entre conhecimento, pertencimento e sustentabilidade na edificação de futuros mais justos e plurais.

2.4 FUNCIONAMENTO INICIAL E RESULTADOS

Com a infraestrutura erguida e a equipe pedagógica mobilizada, 1999 foi o ano da eclosão da proposta revolucionária da Escola-Bosque. Era chegada a hora em que a utopia traçada no papel confrontou a complexa realidade amazônica. Mais que método, consolidou-se ali uma filosofia socioambiental abrangente: "formar um novo cidadão amazônida, com sólida base de conhecimentos técnico-científicos e um forte compromisso com o desenvolvimento sustentável de sua comunidade" (Araújo, 1996, p. 2). Essa filosofia não era apenas uma solução logística; permeava cada aspecto da vida escolar, do currículo à gestão, tornando o ato de educar um exercício de integração entre homem e natureza (Araújo e Lima, 1997c). Este capítulo dissecou o funcionamento da escola em seu auge inicial, os impactos profundos gerados e, simultaneamente, as fragilidades estruturais e contextuais que, como sementes, já continham em si indícios da erosão posterior.

A fase inaugural pode ser lida como um laboratório pedagógico e social de alta complexidade, onde a utopia, planejada em seus documentos fundadores, se depara com a realidade multifacetada do Arquipélago do Bailique. Este período foi de intensa experimentação e criatividade, no qual as conquistas conviveram, desde o início, com fragilidades estruturais – fissuras que, como em uma barragem, ameaçariam transbordar futuramente. Analisar essa etapa é vital: nela se anunciam, em estado bruto, as potencialidades e vulnerabilidades do Projeto. Assim, busco aqui dissecar esse momento inicial, não apenas para celebrar os feitos, mas sobretudo para compreender as raízes das contradições que demarcariam toda a trajetória da Escola, culminando na desestruturação seguinte. Combino a análise de documentos e relatos dos protagonistas com um referencial crítico sobre políticas públicas, educação e desenvolvimento na Amazônia, buscando penetrar além da superfície dos acontecimentos.

A etapa inicial da Escola-Bosque reafirmou o Bailique como verdadeiro laboratório político-pedagógico onde foi testado os limites e promessas de uma utopia educativa na Amazônia brasileira (Porto-Gonçalves, 2018). Estavam ali expostas, em carne viva, as forças e rachaduras do Projeto.

A partir desse contexto instaurado, faz-se necessário compreender em detalhe as estratégias e dinâmicas que sustentaram a operacionalização do Projeto em seus primeiros anos. A seguir, abordo as principais engrenagens de financiamento, as iniciativas inaugurais e a construção ativa de vínculos com a comunidade local, desvendando os modos de articulação do cotidiano escolar com as demandas do território.

2.4.1 Estratégias de financiamento, primeiras atividades e integração comunitária

O impacto do modelo Escola-Bosque se apoiava tanto em sua filosofia quanto em sua inovadora arquitetura de gestão e financiamento, estruturada na participação comunitária como pilar inegociável.

A sustentabilidade financeira inicial foi garantida por uma composição de parcerias estratégicas. O Governo do Estado, via secretarias e colaborações, equipou a escola e financiou as primeiras atividades. Entretanto, a administração dos recursos cotidianos foi um desafio constante, gerida por meio do Caixa Escolar, alimentado com verbas oriundas de convênios para despesas como merenda e manutenção da infraestrutura. Relatório atividades de fevereiro de 1999 faz referência direta à gestão desses recursos, à "compra de gêneros alimentícios" e "aquisição de material de consumo e permanente" (Araújo e Lima, 1999b), demonstrando administração ativa e atenta às demandas da comunidade escolar.

O modelo de contratação constituía um desafio permanente para a gestão, que dispunha de apenas três professores do quadro efetivo do Estado. Nos anos de 1998 e 1999, a maioria dos docentes atuava por meio de contrato administrativo junto ao Governo do Estado do Amapá (GEA). “Não obstante, com o término do contrato administrativo e a não classificação entre as vagas do Concurso do Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento em Administração Pública – IPESAP pela maioria dos professores, abriu-se uma lacuna no Projeto” (Araújo e Lima, 1999b), uma vez que grande parte deles, mesmo com a capacitação oferecida pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) e com a experiência acumulada, teve que se desligar.

O caráter temporal desse contrato de trabalho [dos professores] não é compatível com a sustentabilidade requerida por uma escola especial como esta daqui: 'as forças administrativas do vosso reinado não investem nestes professores e eles não têm força para perdir-vos os investimentos' (Souza, 1999).

Para contornar a rigidez administrativa e assegurar profissionais alinhados às diretrizes do Projeto, optou-se pela celebração de convênios diretos com a sociedade civil organizada. Entre 2000 e 2002, conforme registros consultados, o Conselho Comunitário do Bailique (CCB) assumiu as contratações, a exemplo do Convênio nº 0819/2002-SEED-AP/CCB, que formalizou o repasse de recursos ao Conselho, responsável pela seleção e contratação dos professores (Amapá, 2002d).

Esse arranjo, considerado inovador e representativo de empoderamento em um contexto de escassez de professores no Arquipélago, apresentava, contudo, fragilidades significativas. Além de não assegurar estabilidade profissional, os salários pagos eram insuficientes para cobrir despesas pessoais, especialmente aquelas relacionadas à alimentação, deslocamento e hospedagem. Há registros de atrasos nos pagamentos e de dificuldades financeiras enfrentadas pelos docentes (CCB, 2000). O Projeto manteve-se graças à dedicação desses profissionais, embora a precariedade financeira constituísse um risco constante à sua continuidade.

O coração do Projeto, contudo, era a relação com a vida comunitária. O Projeto Escola de Pais ilustra esse fio: pais tornaram-se figuras centrais na construção da escola e no acompanhamento dos filhos (Amapá, 2002a). A metodologia priorizava o diálogo entre saber científico e o saber tradicional local, valorizando ambos. No Ensino Fundamental, a Disciplina Linguagem e Literatura das Etnias resgatava a tradição oral; no Ensino Médio, disciplinas como Introdução ao Desenvolvimento Sustentável, Antropologia da Amazônia e Legislação e Política Ambiental (Araújo, 1996) conectavam o conteúdo diretamente ao cotidiano e aos desafios regionais.

As atividades desenvolvidas ultrapassavam os limites do espaço escolar, promovendo ampla mobilização no Arquipélago por meio de Projetos como a Semana do Meio Ambiente, os Jogos Internos da Floresta e a Semana de Ciência e Cultura. Outras iniciativas como o Projeto Jovens Pesquisadores, em parceria com o Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA), e o Projeto Agentes de Defesa Ambiental transformavam os estudantes em protagonistas do conhecimento científico e da proteção dos recursos naturais.

Figura 16: Farmácia da Terra da Escola-Bosque



Fonte: Arquivo da Escola-Bosque (1999).

Os projetos de unidades produtivas, como a horta escolar, a farmácia da terra e o viveiro de mudas, atuavam como verdadeiros laboratórios de tecnologias agrícolas, difundindo práticas sustentáveis e gerando benefícios diretos para a comunidade local. Nesse contexto, a Escola consolidou-se como um polo de encontro, integração social e construção coletiva de perspectivas para o futuro.

Apesar de viabilizar a arrancada inicial, a arquitetura de financiamento mostrava instabilidade desde o início. “Não é possível administrar a Escola Bosque do Bailique jóia reluzente do PDSA – sem dinheiro” (Souza, 1999). O suporte vinha de uma colcha de retalhos de convênios frágeis e de curto prazo, sobretudo com órgãos estatais. Tal modelo implicava numa constante busca por recursos, afastando o foco pedagógico. A dependência de múltiplos agentes e projetos temporários inseriu a Escola em uma dinâmica de sobrevivência, consumindo o tempo da equipe. A necessidade de consolidar sustentabilidade era reconhecida internamente até como forma de avançar em suas propostas inovadoras. Mas essa estratégia reflete o que Acselrad (2010) chama de despolitização da questão ambiental, iniciativas emancipatórias travadas pela precariedade crônica do subfinanciamento, o que limita seu alcance e impacto.

Mesmo com essa vulnerabilidade, comunidade e equipe pedagógica demonstraram entusiasmo, garantindo a implementação de variadas atividades. Projetos como Coma do Seu Quintal e Manejo de Açaizal logo de início, incentivando segurança alimentar via comercialização de hortaliças, frutas regionais e açaí, e campanhas do Meio Ambiente, extrapolavam o currículo. A Escola, mais que centro de ensino, tornou-se eixo da vida comunitária, fortalecendo vínculos e promovendo o pertencimento (Santos, 2007).

O engajamento comunitário se traduziu em um ambiente verdadeiramente colaborativo. Moradores não eram espectadores, mas parceiros do processo educacional, participando inclusive da gestão de recursos e decisões curriculares em comitês paritários (Araújo, 1996). Essa colaboração, porém, carregava ambiguidade: a transferência de responsabilidade sem autonomia financeira ou suporte técnico do Estado gradualmente se tornou sobrecarga comunitária e mascarou o abandono progressivo pelo poder público. O que surgiu como empoderamento, arriscava-se, com o tempo, a transformar-se em mecanismo de responsabilização de problemas estruturais (Porto-Gonçalves, 2018).

Portanto, a consolidação da Escola-Bosque no Bailique resultou de uma articulação inovadora entre financiamento, gestão participativa e integração comunitária, elementos que sustentaram a implementação das primeiras atividades e consolidaram o Projeto como um espaço vivo de construção coletiva. No entanto, essa arquitetura de gestão e financiamento, embora pioneira e potencializadora do protagonismo local, manifestou-se frágil e marcada por tensões estruturais que impactaram sua estabilidade ao longo do tempo. A mobilização comunitária, apesar de intensa e fundamental, enfrentou o desafio de equilibrar empoderamento e sobrecarga, refletindo as limitações da ausência de suporte institucional contínuo. Com essa base estabelecida, impõe-se agora analisar os efeitos concretos da proposta pedagógica, destacando os impactos educacionais, sociais e ambientais que emergiram dessa utopia em ação e suas repercussões na realidade do Arquipélago.

2.4.2 Impactos educacionais, sociais e ecológicos: os frutos da utopia

Consolidada a complexa dinâmica financeira e a forte integração comunitária, é oportuno examinar os efeitos concretos da proposta pedagógica. Transcendendo o cotidiano escolar, a Escola-Bosque passou a impactar dimensões estruturais do Bailique. Este texto examina os resultados educacionais, sociais e ambientais decorrentes desse modelo, refletindo sobre os desdobramentos de uma utopia que encontrou expressão concreta em práticas e impactos observáveis.

O modelo socioambiental da Escola-Bosque rapidamente produziu impactos significativos, ultrapassando as métricas convencionais de avaliação escolar. Sua atuação desencadeou transformações estruturais que redefiniram aspectos sociais, econômicos e ambientais do Arquipélago, articulando educação, desenvolvimento comunitário e sustentabilidade em uma mesma prática pedagógica.

O impacto mais duradouro foi a formação de uma geração consciente ambientalmente e pertencente ao território. A abordagem pedagógica partia dos problemas locais, instigando os estudantes a pesquisar desmatamento, caça e pesca predatória de suas comunidades. Disciplinas como Legislação e Política Ambiental fomentavam reflexão crítica e mudança de comportamento. Projetos como Agente de Defesa Ambiental buscavam resgatar práticas conservacionistas, espelhando o legado da Escola por meio de ações em defesa ao meio ambiente promovida pelos alunos nas comunidades contra ações humanas que agrediam a natureza como poluição, queimada, desmatamento, caça e pesca predatórias. Não se tratava de discurso, mas de prática cotidiana, buscava integrar a comunidade e a escola.

Figura 17: Projeto Agente de Defesa Ambiental



Fonte: Arquivo da Escola-Bosque (2001).

A visão inovadora ia além da formação básica: visava criar alternativas econômicas sustentáveis, fixando o jovem na região. A proposta do Ensino Médio com Habilitação Técnica em Ecoturismo e Manejo de Recursos Naturais (Amapá, 1999) formaria profissionais para negócios de turismo de base comunitária. A formação de pequenas unidades de produção, como as primeiras áreas de manejo de açai, primeiros apiários e coletas de sementes oleaginosas como pracaxi e castanha de andiroba geravam renda e ensinavam a agregação de valor, além de formar mão de obra para o ecoturismo e a gestão sustentável de recursos locais.

Mesmo com precariedades, os resultados iniciais foram notáveis. No aspecto educacional, a conexão entre currículo e realidade promovia aprendizagem significativa e crítica. Relatórios de acompanhamento da implementação do Projeto produzidos e assinados por Araújo (de 1998 a 2002) e a percepção da realidade apontam avanços na consciência ambiental e no pensamento crítico, “do saber localizado ao conhecimento universal” (Araújo, 1996). O Projeto Jovens Pesquisadores do Bailique ilustra esse salto, instrumentalizando estudantes para pesquisar, argumentar e agir sobre sua própria realidade, formando "gerações com consciência crítica" (Araújo, 1996, p. 2).

Nos primeiros anos de implementação, a aprendizagem contextualizada e crítica rompeu com o ciclo de alienação característico do ensino tradicional, fortalecendo a articulação entre conhecimento, território e exercício da cidadania (Freire, 2001). Enquanto construção coletiva, o Projeto gerou saberes socialmente relevantes, orientados para a transformação da realidade local e para a promoção de práticas sustentáveis e emancipatórias em consonância com Layrargues e Lima (2014). Isso se deu a partir de uma perspectiva crítica, que transcende a abordagem meramente comportamental ou conservacionista, para questionar as estruturas sociais, econômicas e políticas que geram as desigualdades e a degradação socioambiental. A ênfase recaiu sobre o fortalecimento da participação comunitária e do diálogo de saberes, visando a construção de um sujeito ecológico capaz de atuar politicamente na busca por uma sociedade mais justa e sustentável.

Socialmente, a Escola-Bosque tornou-se polo de cidadania e catalisador de coesão. Em um território historicamente esquecido pelo Estado, foi "núcleo de reaglutinação das forças sociais dispersas e desestimuladas da participação" (Araújo e Lima, 1997d). Ao valorizar o saber do ribeirinho, resgatou sua autoestima e identidade, legitimando o conhecimento local e fortalecendo a organização comunitária e a defesa do território. Tornou-se espaço de reunião, festa e luta, consagrando a permanência em território ribeirinho.

Com o desejo de ficar atendido a Escola pôde fortalecer a autoestima coletiva, a ampliação da coesão comunitária e a mobilização social, contribuindo para a afirmação de identidades historicamente subalternizadas. Esse processo favoreceu a emergência de uma cidadania situada, ancorada nas especificidades culturais, territoriais e históricas da comunidade (Almeida, 2008).

Os ganhos ecológicos foram igualmente robustos. Práticas sustentáveis de manejo de açaí, pesca artesanal e monitoramento ambiental juvenil preservaram a biodiversidade local e garantiram melhor renda às famílias. A educação promovida era pelo e no meio ambiente, fortalecendo o pertencimento e a ação concreta sobre o ecossistema. Demonstrou que é viável

proporcionar educação para o desenvolvimento sustentável, contrapondo-se à lógica predatória regional.

No plano ecológico, essa dinâmica resultou na consolidação de ações de conservação e manejo sustentável dos recursos naturais, favorecendo o controle da sobre-exploração e a incorporação de práticas agroecológicas no cotidiano comunitário. Tais iniciativas reforçaram a integração entre conhecimento local e princípios ambientais, promovendo uma relação mais equilibrada entre sociedade e natureza (Porto-Gonçalves, 2018).

Figura 18: Técnica ancestral de coleta de açaí, desde a confecção da peconha à retirada do cacho



Fonte: Arquivo da Escola-Bosque (s.d.)

Assim, os impactos educacionais, sociais, econômicos e ecológicos do modelo socioambiental da Escola-Bosque demonstraram a potência de uma proposta pedagógica enraizada no território e orientada por princípios de sustentabilidade e emancipação. A articulação entre saber local, formação cidadã e práticas produtivas sustentáveis consolidou avanços significativos na qualidade da educação, na coesão comunitária e na preservação ambiental do Bailique. Contudo, mesmo diante desses resultados expressivos, as condições estruturais e institucionais que sustentavam o Projeto mostraram-se vulneráveis. Essas fragilidades, latentes desde os primeiros anos, constituíram as sementes de processos que, progressivamente, ameaçariam a continuidade e a integridade da experiência, como será discutido a seguir.

2.4.3 Fragilidades emergentes: as sementes da erosão

No entanto, junto aos expressivos avanços, as contradições e vulnerabilidades do projeto começaram a se manifestar já nesse momento inicial. Entender como esses desafios emergiram da própria estrutura inovadora do Projeto é fundamental para compreender o seu desenlace nos anos seguintes. Assim, passo a explorar as fragilidades e tensões que, pouco a pouco, ameaçaram consumir o potencial emancipador da experiência escolar vivida no Bailique.

Apesar do prestígio e das trocas – desde a visita de estudantes paulistas que a viram como exemplo de "educação para a vida" (Amapá, 2001c) até comitivas buscando replicar o modelo (Amapá, 2002c) – a Escola carregava sementes de sua própria erosão. Os elementos que propiciaram seu apogeu continham também os germes do declínio.

A vulnerabilidade central da Escola-Bosque localizava-se na dimensão político-institucional. Concebido a partir de uma vontade governamental circunstancial, o Projeto não alcançou a condição de política de Estado: careceu de arcabouço legal que assegurasse continuidade orçamentária, estabilidade curricular e mecanismos de proteção diante das alternâncias de gestão. Essa ausência de institucionalização produziu uma condição estrutural de fragilidade, cuja expressão tornou-se particularmente aguda após 2003. O relatório de atividades 2003/2004 evidenciou esse quadro ao registrar a paralisação de atividades produtivas e pedagógicas, a inexistência de convênios para manutenção do quadro técnico e a dependência massiva de vínculos administrativos – aproximadamente 90% do corpo docente – que levou à ruptura do calendário escolar, estendendo o ano letivo de 2003 até janeiro de 2004 e produzindo novos atrasos no início de 2004. Paralelamente, a deterioração contínua da infraestrutura física – telhado comprometido, pontes de interligação desabando e trapiche interdito – simbolizava o esvaziamento da capacidade operacional do Projeto (Amapá, 2004a).

Embora a mudança de gestão não tenha provocado o desmonte imediato das atividades, como por vezes se supôs, a continuidade registrada no relatório de atividades 2003/2004 mostrava a persistência da metodologia socioambiental e a manutenção de iniciativas pedagógicas significativas, como a VI Feira de Ciência e Cultura, o Projeto Jogos na Floresta e o Projeto Escola de Pais. Esses esforços indicavam a tentativa da gestão de preservar o espírito participativo e contextual que caracterizava a Escola-Bosque. No entanto, tais iniciativas coexistiam com limitações severas: dificuldades financeiras crônicas – como a irrisória per capita de R\$ 0,29 destinada à merenda escolar – e precariedades logísticas que restringiam a eficácia das ações planejadas (Amapá, 2004a).

Ao mesmo tempo, o Arquipélago do Bailique enfrentava pressões territoriais renovadas: a ameaça de implantação de hidrelétricas no rio Araguari, o avanço do desmatamento associado à expansão da bubalinocultura, o crescimento populacional em áreas ambientalmente frágeis e a deficiência sistêmica de infraestrutura elétrica. Essas tensões ampliaram as demandas sobre a Escola e tornaram ainda mais evidente a insuficiência de suporte institucional.

A ruptura administrativa e a fragilidade estrutural mantiveram-se ao longo de 2004, apesar dos esforços pedagógicos relatados. Embora o relatório de atividades daquele ano mencionasse o desenvolvimento de diversos Projetos com atividades culturais, voltadas para a realidade local – enfatizando a formação para a convivência harmônica com a natureza e o uso sustentável dos recursos –, a precariedade material e financeira impediu que tais ações se consolidassem. No mesmo documento, o ano foi classificado como difícil, marcado por problemas financeiros e estruturais, mostrando-se a profundidade da crise (Amapá, 2004b).

O processo de desestruturação tornou-se mais explícito quando a Escola-Bosque passou a receber críticas da mídia pela descontinuidade de suas atividades alinhadas ao método socioambiental e ser classificada como uma convencional, reduzida à oferta do Ensino Fundamental e Médio, sem a realização de projetos integradores, eixos temáticos ou metodologias diferenciadas (Amapá, 2004b). A edificação permanecia; o projeto pedagógico original – fundamentado na participação comunitária e na articulação entre educação e ambiente – dissolvia-se gradualmente.

Assim, fragilidades outrora percebidas como obstáculos transitórios converteram-se em problemas crônicos. A escassez de insumos, a recorrente falta de professores, a deterioração física e a instabilidade administrativa registradas nos relatórios sucessivos corroeram progressivamente as condições necessárias para a continuidade e a expansão da proposta. A soma desses fatores não apenas comprometeu a operacionalidade da Escola-Bosque, mas desfigurou seu potencial transformador e sua função estratégica na educação socioambiental do estuário amazônico. Essas contradições – instabilidade, precarização do trabalho docente, sobrecarga comunitária e a carência de política institucional – mostram o busílis da disputa por políticas públicas efetivas na Amazônia (Becker, 2005).

A dependência de conjunturas políticas voláteis era a fragilidade central. Sem garantia legal ou orçamento próprio, a escola oscilava ao sabor dos governos e seus interesses. O planejamento de longo prazo era inviável, e a equipe via sua energia drenada em lutas constantes pela sobrevivência. O entusiasmo inicial metamorfoseava-se em desgaste e desalento diante da instabilidade permanente.

Tal diagnóstico sintetiza a dialética da experiência: confirma-se o potencial utópico, crítico e contextualizado da Escola-Bosque, mas alerta-se para o risco de erosão diante da precariedade sistêmica. O desafio histórico é transformar experiências singulares em políticas públicas sustentáveis (Porto-Gonçalves, 2018).

Essas fragilidades expressavam, de forma contundente, as contradições estruturais que historicamente marcaram as políticas públicas na Amazônia. O balanço da Escola-Bosque, nesse contexto, mostra-se ambíguo: embora tenha materializado uma proposta educativa inovadora e radicalmente possível, sua consolidação foi sistematicamente limitada pela falta de suporte institucional duradouro, o que a expôs ao risco permanente de dissolução diante das instabilidades político-econômicas. Como já advertiam Galvão e Schaller (2002), ao perder a articulação com o projeto político do desenvolvimento sustentável e o enraizamento nas comunidades ribeirinhas, a Escola-Bosque tenderia a reproduzir os mesmos problemas crônicos que atravessam grande parte da educação pública brasileira, como fracasso escolar, evasão e violência. Dessa forma, a tensão entre vocação transformadora e precariedade material não foi um elemento acidental, mas constitutivo da trajetória do Projeto, delineando desde cedo a contradição essencial que marcaria seu futuro.

Em síntese, a trajetória da Escola-Bosque no Arquipélago do Bailique expõe tanto o vigor transformador quanto a impermanência das experiências inovadoras em contextos marcados por instabilidade política e desafios estruturais. Os esforços coletivos de educadores e comunidade demonstraram que propostas pedagógicas críticas, conectadas ao território e à cultura local, podem promover avanços significativos na formação cidadã, ambiental e social. Todavia, as fragilidades institucionais e políticas que emergiram desde o início mostraram-se determinantes para os limites e riscos de retração do Projeto. Esse balanço evidencia a necessidade de políticas públicas integradas e sustentáveis, capazes de institucionalizar e dar condições materiais para a permanência de práticas educacionais emancipadoras, de modo a evitar que experiências promissoras sejam descontinuadas ou submersas pelas pressões conjunturais e estruturais tão presentes na realidade amazônica.

3 A ESCOLA QUE NASCEU NA MATA: EROSÃO DE UM IDEAL

A Escola-Bosque do Amapá – Módulo Regional do Bailique (EBA/MRB), estabelecida no coração do Arquipélago do Bailique, emergiu no final da década de 1990 não apenas como uma instituição de ensino, mas como a materialização de um ideal pedagógico e político. Sua proposta, alicerçada na valorização dos conhecimentos ribeirinhos e na formação de sujeitos ecológicos (Araújo e Lima, 1997), constituía uma perspectiva concreta de transformação para as comunidades tradicionais do estuário amazônico, apontando um caminho para o exercício pleno da cidadania por meio de uma educação integrada ao rio, à floresta e aos ritmos das marés, ocorreu em um momento histórico singular. Inserida no contexto das discussões pós-Rio 92, que redefiniram o debate sobre desenvolvimento sustentável (Lago, 2006), e da crescente valorização global de modelos de desenvolvimento sustentável, como os que culminariam na Agenda 2030, um "plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade" (ONU, 2015), a Escola nasceu com a vocação de ser um contraponto (Araújo e Lima, 1997). Todavia, embora a Agenda 2030 busque uma linguagem universal, sua estrutura é frequentemente criticada por uma visão tecnocrática que, ao padronizar metas globais, tende a silenciar as especificidades territoriais e as resistências do Sul Global sob uma retórica de consenso institucional. Nesse sentido, a proposta da Escola-Bosque distancia-se de indicadores abstratos ao priorizar a autonomia comunitária e o saber local, desafiando a lógica de desenvolvimento de cima para baixo que muitas vezes caracteriza as agendas internacionais.

Configurava-se como uma resposta amazônica aos sistemas educacionais historicamente desenraizados, que promoviam o desfiguramento da escola e do conhecimento escolar (Libâneo, 2016) e se mostravam alheios aos currículos como "territórios de disputas políticas" (Ponce, 2018, p. 2). Ela se opunha aos modelos urbanocêntricos e cegos às epistemologias locais, tal como criticado por Dowbor (2007), que denunciou práticas ancoradas em lógicas escolares padronizadas, descoladas das realidades socioculturais locais e insensíveis às epistemologias comunitárias, buscando superar um currículo que, por décadas, ignorou como evoluiu a educação na Amazônia, como observou Loureiro (2007). A Escola-Bosque enfrentava de frente os desafios e perspectivas da educação em comunidades ribeirinhas e do campo na Amazônia que exigem abordagens diferenciadas e contextualizadas.

Sua proposta, fundamentada na valorização dos saberes ambientais ribeirinhos e na formação de sujeitos ecológicos, conforme apontaram Araújo e Lima (1997), representava uma esperança tangível para as populações tradicionais do estuário amazônico, em sintonia com as ideias defendidas por Little (2004), que enfatizou o papel central dos conhecimentos locais, das

territorialidades específicas e das práticas cotidianas das comunidades na construção de alternativas socioambientais sustentáveis. A escola não via o conhecimento local como folclore, mas como ciência, reconhecendo, por exemplo, que o pescador artesanal está em contato direto com o ambiente e, com o tempo, adquire conhecimento local, como observaram Sousa et al. (2023), para a gestão dos recursos. A proposta pedagógica buscava ativamente o diálogo entre saberes e práticas, tal como defenderam Farias, Aguiar e Castro (2019), entendendo que os saberes tradicionais eram fundamentais para a sustentabilidade.

Este ideal alinhava-se à perspectiva da etnoconservação, que "procura associar a conservação da natureza com os conhecimentos tradicionais e manejo dos recursos naturais" (Pereira; Diegues, 2010, p. 37). Era uma proposta de Educação Ambiental em comunidades tradicionais (Vieira; Galdino, 2016), que, para ser efetiva, deve ser um processo dialógico e participativo e valorizar o conhecimento tradicional como parte integrante da ciência. A Escola-Bosque se propunha a ser um caminho para a cidadania plena e a sustentabilidade através de uma educação que dialogava com o rio, a floresta e o ciclo das marés (Amapá, 2023). Era a Educação Ambiental na Amazônia (Santos et al., 2023) em sua forma mais prática, entendendo a escola ribeirinha como tática para as famílias (Costa, 2021) projetarem um futuro em seu próprio território.

Figura 19: Versos do Professor Cláudio Queiroz, 1º diretor da Escola-Bosque

A ESCOLA QUE NASCEU DA MATA




Imagem: Rede Bandeirantes

1

Me chamo Escola Bosque.
No início de minha história,
Num casebre de madeira e palha,
Pelo que ficou na memória,
Havia uma placa que dizia:
"A escola que nasceu da mata".
Isso já faz vinte e cinco anos.
E não há que comemorar a data.

2

O tempo amarga e me retalha.
A pompa de antes já não tenho
Nem a rústica cabeleira de palha
Dos primeiros anos eu ostento.
A gritaria vibrante de gente
Plena de vida e esperança
Deu lugar a este ambiente
Minado pela desconfiança.

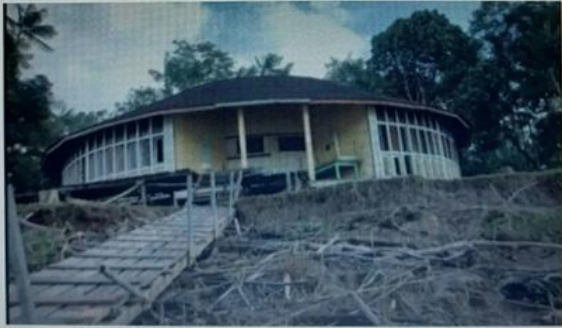


Foto: Helton Sarges

Fonte: Queiroz (2023)

Contudo, conforme retrata os versos de Queiroz (2023), a trajetória recente desta Instituição espelha, de forma trágica e literal, a degradação de seu próprio ecossistema. O que antes simbolizava a exuberância, a resiliência e a potência da floresta e das águas, hoje enfrenta a erosão de suas margens físicas e a corrosão simbólica de seu propósito original. A imagem de uma Escola-Bosque sendo levada pelo rio para o qual voltava seu olhar pedagógico é uma metáfora poderosa e dolorosa da contradição que define o modelo de desenvolvimento implementado na região. A destruição física tornou-se uma ameaça iminente e noticiada. Em 2017, já se alertava que o fenômeno das terras caídas poderia levar toda a estrutura da Escola-Bosque, pois, nos três anos anteriores, mais de 200 casas já haviam sido destruídas (Torrinha, 2017) no perímetro às proximidades e a erosão já começava a desmoronar as primeiras edificações. A situação escalou rapidamente, e, no início de 2018, já era desesperadora, com reportagens locais informando que o fenômeno ameaçava destruir completamente a infraestrutura da Escola-Bosque do Bailique (Nafes, 2018). O jornal local Tribuna Amapaense noticiava que o fenômeno estava destruindo as comunidades ribeirinhas e que era preciso providenciar a remoção imediata das dependências da Escola (Coelho, 2018).

A emergência foi tamanha que, em fevereiro de 2018, o G1 Amapá reportou que "três escolas do Bailique são remanejadas para evitar destruição causada por erosão" (G1 Amapá, 2018), incluindo a Escola-Bosque. O Governo do Estado anunciou uma ação emergencial para remover estruturas escolares no Bailique (Amapá, 2018), mobilizando uma força-tarefa para garantir a segurança dos moradores e das estruturas públicas (Amapá, 2018).

A causa material dessa ruína é, sem dúvidas, o fenômeno de erosão fluvial (Costa; Santos, 2024), uma consequência direta da nova dinâmica hidrossedimentológica que resultou na captura do canal (Santos et al., 2018) e na intensificação do fenômeno das terras caídas na foz do Araguari, atingindo diretamente as comunidades e suas infraestruturas. O Ministério Público do Estado do Amapá (MP-AP) passou a acompanhar o caso, recebendo estudos de pesquisadores da Unifap que apontavam "os impactos ambientais causados com a construção da barragem" (Diário do Amapá, 2018). O MP realizou audiências sobre a problemática estrutural da Escola, que "desde 2016 [...] vem sendo destruída pela erosão" (Santos, 2022).

Este capítulo se debruça, portanto, sobre o amplo e diversificado processo de declínio da Escola-Bosque. O objetivo é investigar os fatores interconectados – ambientais, políticos, econômicos e sociais – que culminaram em sua desestruturação e os impactos subsequentes dessa perda para a comunidade do Bailique. A narrativa do desmoronamento da Escola-Bosque é, em sua essência, a crônica do avanço de uma crise ambiental de larga escala, cujas raízes se fincam nas intervenções humanas que alteraram irremediavelmente a Bacia do Rio Araguari. A

responsabilidade é atribuída pela população local e por pesquisadores (Grossman; Galdieri, 2023) às barragens hidrelétricas, desmatamento e criação bubalina, que alteraram o fluxo do rio (Santos et al., 2018) e foram responsáveis pelo fim do fenômeno da Pororoca (Rádioagência NP, 2010; Alves, 2015; Mesquita, 2020). Um *blog* da própria Escola-Bosque, já em 2012, alertava: "A força da água vinda do Rio Araguari é tamanha que está provocando uma grande caída de terras e levando para a água dezenas de casas" (Barbosa, 2012).

Ao examinar a desestruturação física, a descontinuidade das políticas públicas e as consequências sociais e pedagógicas desse colapso, desvelamos não apenas o fim de um projeto educacional, mas a erosão de um pacto social e a negação de um futuro sustentável para o Arquipélago. A perda de uma estrutura comunitária tão importante como a Escola-Bosque é parte de uma tragédia maior, onde os habitantes sofrem com a perda de moradias (Oliveira, 2024). Reportagens estimaram que centenas de moradias foram destruídas (EBC Rádios, 2017) em um curto período, e informações geológicas avaliam "que perdas em alguns terrenos pode ser de até 10 metros em um ano" (Rodrigues, 2021). Isso expõe a profunda vulnerabilidade (Silva Junior; Santos; Rodrigues, 2020) e a necessidade de uma gestão de riscos de desastres (Silva Junior; Szlafsztein; Baia, 2022) a que foram submetidos.

3.1 A DESESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA-BOSQUE

A desestruturação da Escola-Bosque não pode ser compreendida a partir de um único vetor. Sua trajetória, especialmente nos anos recentes, revelou um processo gradual e silencioso de declínio, que culminou no esvaziamento de seu potencial emancipatório e na descaracterização de sua matriz pedagógica original. Esse desmoronamento não ocorreu por acaso, mas resultou de uma articulação complexa de fatores estruturais: a descontinuidade político-administrativa e as pressões exógenas impuseram uma lógica instrumental à Educação Ambiental, afastando-a de seus princípios formativos e emancipatórios. Trata-se de um fenômeno de sobreposição de crises, em que a degradação física do ambiente catalisa e é catalisada pelo abandono político e pela desfiguração simbólica do Projeto.

A ruína da Escola-Bosque não se caracteriza como um episódio pontual, mas como o ponto de convergência de uma cadeia de decisões e negligências tomadas a centenas de quilômetros de distância, em gabinetes de planejamento e em obras de engenharia. Ela é fruto do "descaso" (Nafes, 2025a) e do "completo abandono" (Tavolieri; Sampaio; Vilaça, 2023) que caracterizam a gestão do território. As consequências dessa política são sentidas de forma implacável nos barrancos do Bailique, enquanto a percepção tanto de cientistas quanto da

comunidade local evidencia que as respostas governamentais à crise são meramente emergenciais (Estadão, 2023), apontando para uma "omissão quase que absoluta do Estado" (Oliveira, 2024) em enfrentar as causas estruturais do problema.

3.1.1 A erosão pelo fator político-administrativo: descontinuidade e fragilidade institucional

O desmantelamento da Escola-Bosque teve início na descontinuidade administrativa e na fragilidade das políticas públicas em assegurar a perenidade de um projeto concebido para ser complexo e de longo prazo. O período analisado foi marcado por sucessivas mudanças de governo e alternância de poder, circunstâncias que comprometeram não apenas o fluxo de recursos e a estabilidade do corpo técnico, mas também a própria visão política indispensável à sustentação do Projeto. A perda gradual dessa diretriz estratégica é perceptível no testemunho de que “com o passar dos anos essa metodologia foi sendo esquecida e a Escola-Bosque tornou-se apenas mais uma instituição de ensino do Estado” (Barbosa, 2015), evidenciando o distanciamento entre o que se planejou e o que, de fato, se consolidou.

Já em 2006, documentos internos sinalizavam que a lógica de funcionamento integrada começava a ruir, alertando para o problema de “desarticulação entre os setores da SEED” (Amapá, 2006). Essa instabilidade administrativa dificultou a preservação do caráter intersetorial que sustentava o modelo pedagógico da Escola-Bosque, concebido para articular educação, meio ambiente e desenvolvimento comunitário. A ausência de um compromisso de gestão plurianual com a visão pedagógica, somada à rotatividade de equipes e à falta de diretrizes contínuas, fragilizou o corpo técnico e precarizou a infraestrutura. Como consequência, foi comprometida a própria “permanência do processo educativo” (Amapá, 2009), princípio formalmente assegurado pela Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA), instituída pela Lei nº 1295/2009, mas que, na prática, não encontrou as condições político-administrativas necessárias para sua efetivação.

Assim, a descontinuidade administrativa não se configurou apenas como entrave burocrático, mas como um mecanismo político que impediu a consolidação de uma cultura institucional robusta. Conforme apontam Silva et al. (2020), esse quadro gerou um sentimento de “desgaste e desalento diante da instabilidade permanente” na comunidade escolar, que assistiu ao gradual enfraquecimento de um projeto originalmente concebido com alto potencial emancipatório.

Nesse ambiente de instabilidade, pressões econômicas e políticas externas ao campo educacional encontraram terreno fértil para impor uma visão instrumentalizada e pragmática da Educação Ambiental, cada vez mais distante dos princípios críticos que orientaram a criação da Escola-Bosque. O modelo crítico, voltado à formação integral e à transformação social (Silva et al., 2020), mostrou-se incompatível com a lógica imediatista que passou a reger o financiamento e a prioridade política a partir de 2003. A abordagem, que deveria ser holística e democrática, integrando ética, educação e práticas sociais (Amapá, 2009), foi progressivamente reduzida a intervenções pontuais.

É nesse contexto que o Projeto passou a refletir a tensão identificada por Lima (2011) entre disciplinaridade e integração na Educação Ambiental. O que antes funcionava de forma transversal e crítica converteu-se em práticas isoladas, incapazes de promover formação ambiental profunda. A mudança de foco – do questionamento estrutural da crise socioambiental para a realização de atividades com fins imediatos – caracterizou a prevalência de uma abordagem pragmática (Lima, 2011).

O esvaziamento pedagógico torna-se ainda mais evidente quando confrontado com o projeto político-pedagógico de 2017, que insistia na necessidade de estimular o pensamento crítico e valorizar a cultura de seu público (Amapá, 2017). A distância entre essa retórica idealizada e a prática precarizada a partir de 2003 mostra o esforço da comunidade escolar em preservar o ideal crítico mesmo diante de um processo avançado de descaracterização.

Com isso, o desmantelamento do Projeto assumiu contornos de uma tragédia anunciada. A descontinuidade administrativa diagnosticada desde 2006 (Amapá, 2006) configurou-se como um elemento de enfraquecimento estrutural que corroeu progressivamente a sustentação institucional da Escola-Bosque. Ao não assegurar a estabilidade necessária ao funcionamento contínuo do Projeto (Amapá, 2009), o Estado acabou criando um cenário propício para que interesses econômicos vinculados a empreendimentos de grande porte se sobrepusessem à preservação de iniciativas educacionais inovadoras e às necessidades das comunidades tradicionais envolvidas. Nesse contexto, a fragilidade de gestão deixou de ser apenas uma deficiência interna e passou a atuar como condição facilitadora para a instalação de megaprojetos de infraestrutura, como as hidrelétricas no Rio Araguari, cujos impactos sobre o regime hídrico são amplamente reconhecidos.

Em consequência, o abandono político-pedagógico representou a morte simbólica do Projeto, enquanto as transformações ambientais provocadas pelas hidrelétricas materializaram seu colapso físico. A alteração do fluxo e volume dos rios intensificou a erosão fluvial, que atingiu definitivamente a estrutura da Escola-Bosque no Bailique. A destruição física da escola

– literalmente levada pelo rio – não pode ser entendida como efeito natural isolado, mas como a etapa final de sua desestruturação sistêmica, na qual o desinteresse político converteu-se em destruição ambiental.

Esse processo evidencia um profundo revés nas políticas educacionais e ambientais da Amazônia. A incapacidade do Estado em assegurar a continuidade de seu projeto mais emblemático (Amapá, 2009) expõe a fragilidade dos modelos emancipatórios em contextos de alta instabilidade política. A vitória da visão instrumentalizada sobre os princípios críticos da Educação Ambiental resultou na perda de um importante potencial transformador para as comunidades ribeirinhas. Um projeto concebido como instrumento de justiça socioambiental foi paulatinamente sufocado por uma lógica de governança que privilegia o ciclo eleitoral e interesses econômicos imediatos, em detrimento da sustentabilidade e da participação comunitária.

Trata-se de um caso paradigmático da erosão de iniciativas emancipadoras diante da convergência entre instabilidade administrativa, pressões políticas e degradação ambiental induzida por grandes empreendimentos, compondo o quadro mais amplo da desestruturação de um Projeto que, em outra conjuntura, poderia ter sido referência de justiça socioambiental e inovação pedagógica na Amazônia.

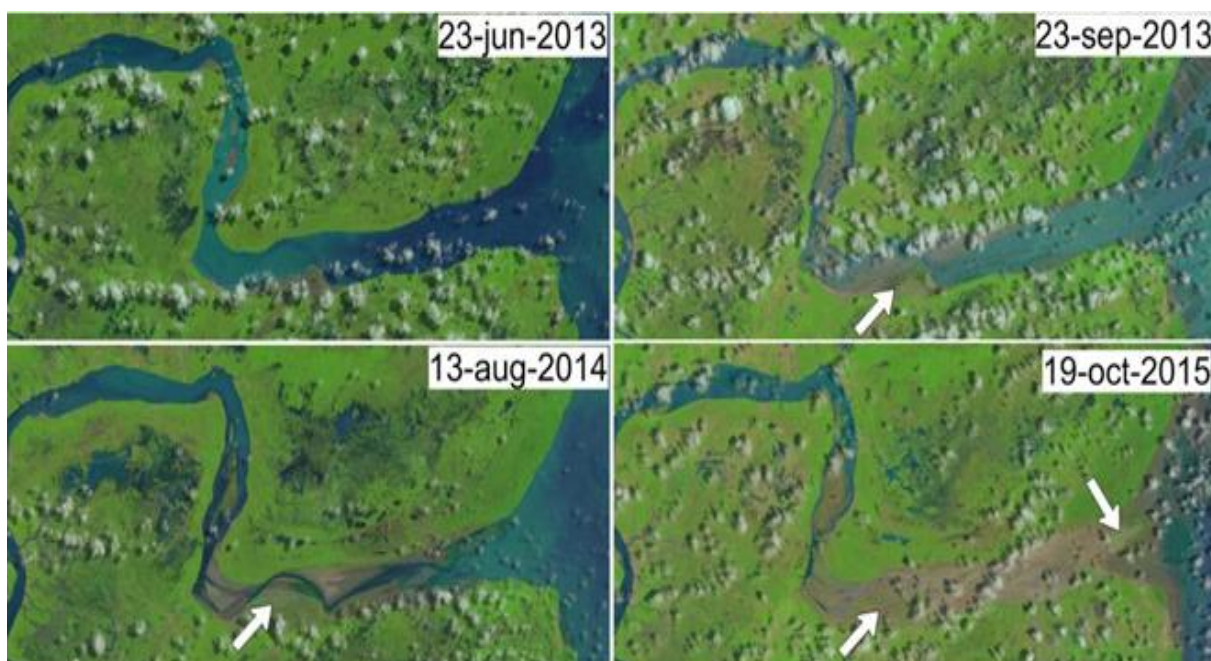
A descaracterização da Escola-Bosque torna-se, portanto, símbolo da eficiência seletiva do Estado em desarticular políticas públicas que desafiem a ordem socioeconômica vigente. Mais do que uma dificuldade estrutural, a fragilidade institucional mostra-se como uma estratégia de omissão funcional: ao permitir o esvaziamento pedagógico e o sucateamento da escola, o Estado remove obstáculos críticos, dando plena vazão à consolidação de projetos hegemônicos e ambientalmente predatórios na região.

3.1.2 A erosão pelo fator ambiental: o efeito cascata da bacia hidrográfica até o território escolar

A dimensão mais visível e brutal da desestruturação da Escola-Bosque é sua destruição física, impulsionada pelo fenômeno localmente conhecido como “terras caídas”. Este processo é definido cientificamente como a erosão fluvial (Costa; Santos, 2024) das margens de rios e igarapés na Amazônia, mas que no Bailique adquiriu uma velocidade catastrófica. No entanto, para compreender a magnitude e a velocidade desse processo erosivo, é preciso rebobinar a cadeia de eventos e analisar o colapso ambiental de toda a bacia hidrográfica do baixo Araguari, um ecossistema que deveria ser gerido de forma integrada em todo o contexto do Rio.

A análise temporal das alterações morfológicas fluviais e de seus impactos socioambientais no baixo Rio Araguari torna-se essencial para compreender essa cadeia de eventos (Lopes, 2015). A perda da infraestrutura da Escola-Bosque representa o episódio mais recente e dramático de uma trajetória que teve início com o assoreamento completo da foz original do Rio Araguari (Mesquita, 2020) e o fim do fenômeno natural da pororoca. Esse processo culminou na percepção de que a degradação ambiental converteu o Araguari em um “rio do passado” (Teixeira, 2016), marcado por transformações contínuas que reconfiguram sua dinâmica e afetam profundamente as comunidades ribeirinhas de seu curso e do Arquipélago do Bailique.

Figura 20: Assoreamento completo da Foz do Rio Araguari já com crescimento de vegetação no leito do rio entre os anos de 2013 a 2015 e consequente fim do fenômeno da Pororoca

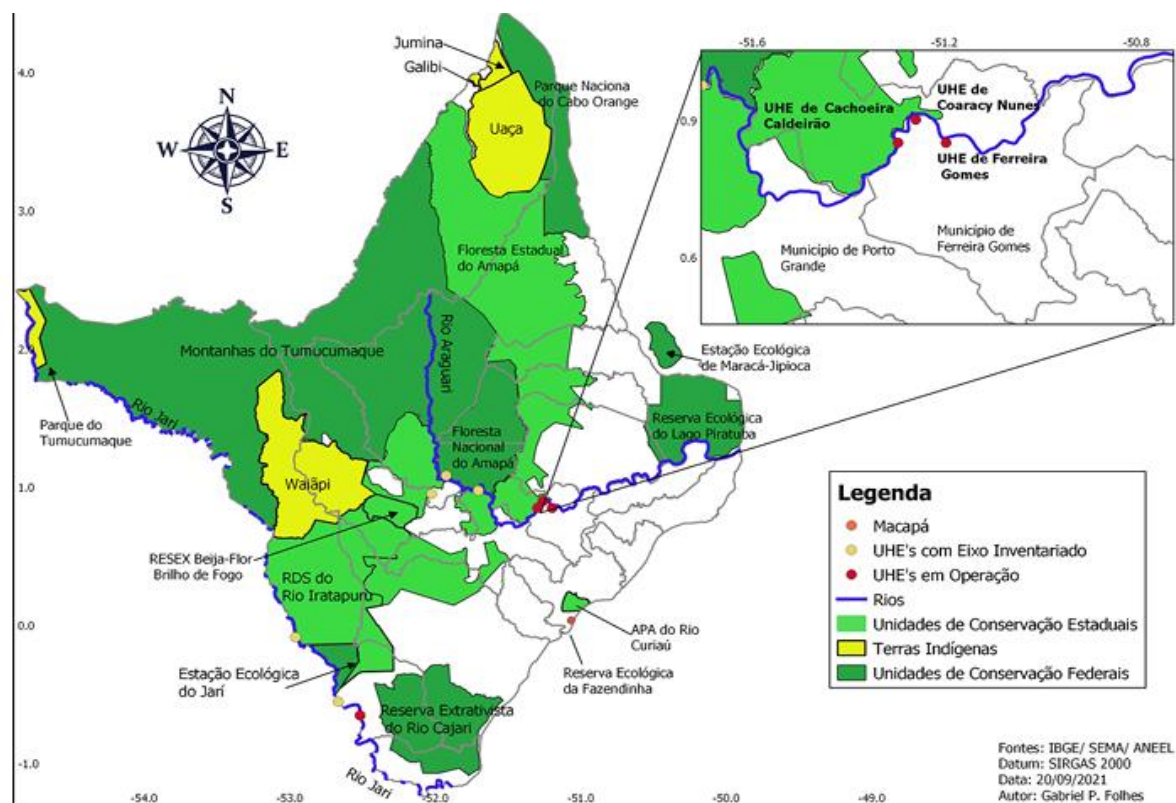


Fonte: Santos (2018).

Este assoreamento é o resultado de uma sinergia destrutiva cujos fatores, interações e consequências vêm sendo amplamente documentados pela literatura técnica e acadêmica sobre a região (Lopes, 2015; Santos et al., 2018; Teixeira, 2016; Lobato, 2021). Esse processo teve como marco inicial a concepção e a implantação do Complexo Hidrelétrico do Rio Araguari. A UHE Coaracy Nunes, inaugurada em 1976, já produzia alterações significativas na “Ecologia da Ictiofauna” (Oliveira, 2012), tendo sua capacidade de geração de energia ampliada recentemente. Posteriormente, somaram-se a ela a UHE Ferreira Gomes (2014) e a UHE Cachoeira Caldeirão (2016), intensificando os impactos cumulativos sobre a dinâmica fluvial. Além disso, o licenciamento da UHE Ferreira Gomes constituiu-se como um processo

controverso e permeado por questionamentos técnicos e socioambientais (Oliveira Filho et al., 2024), evidenciando que os efeitos dessas intervenções não foram apenas previsíveis, mas também subestimados.

Figura 21: **Complexo Hidrelétrico do Rio Araguari (2021)**



Fonte: Lobato (2021, p. 22)

A formação do complexo hidrelétrico no Araguari (Corrêa, 2018), implantado de forma encadeada e capaz de fragmentar ainda mais o curso do rio – processo que pode levar à extinção regional de espécies da ictiofauna (Oliveira, 2012) – produziu também impactos significativos no ordenamento territorial (Corrêa, 2018) e na vida das populações ribeirinhas. Estudos sobre a "percepção socioeconômica dos atingidos" (Carvalho; Malcher; Brito, 2023) e os "impactos socioambientais provocados pela construção da usina" (Miranda; Rodrigues, 2020) são categóricos. Eles demonstram impactos socioeconômicos sobre os pescadores (Santos; Cunha; Cunha, 2017) que alteraram permanentemente a "qualidade da água do rio Araguari" (Brito et al., 2024) e afetaram a agricultura com a perda de áreas cultiváveis.

O projeto, desde sua concepção, foi sustentado por um discurso de modernização e de atendimento às crescentes demandas energéticas. Contudo, os estudos de impacto ambiental negligenciaram ou subestimaram tanto os efeitos cumulativos quanto aqueles que ocorreriam a jusante. Pesquisas indicam que os processos de licenciamento (Oliveira Filho et al., 2024) e os “discursos, planos e danos” associados ao empreendimento (Lobato, 2021) apresentaram falhas

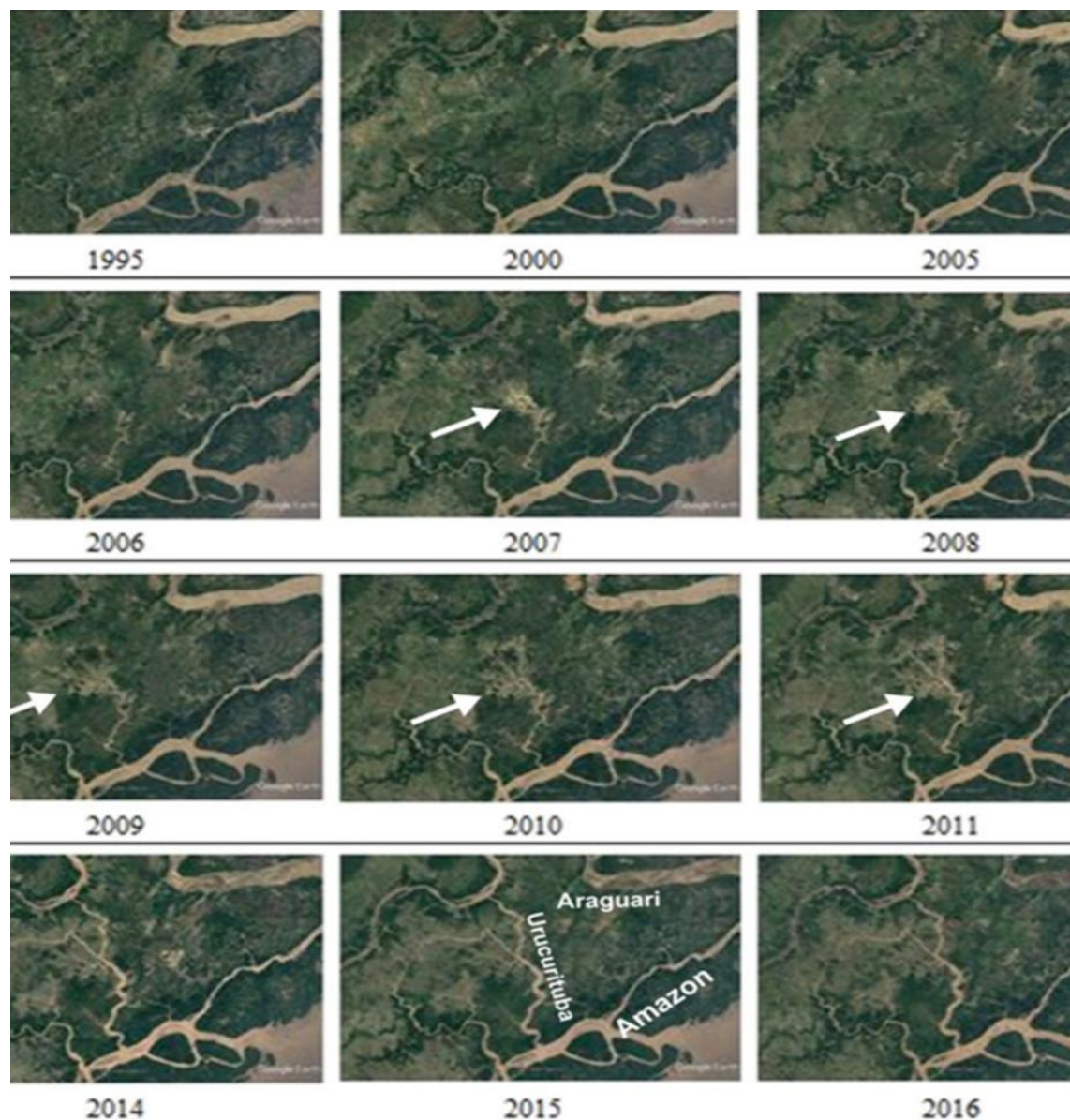
estruturais. Além disso, o estudo de impacto ambiental não antecipou os prejuízos à atividade pesqueira e à agricultura dos ribeirinhos, e as medidas compensatórias implementadas foram insuficientes para restaurar as condições socioambientais afetadas (Santos; Cunha; Cunha, 2017), resultando em dinâmicas predominantemente negativas para as populações atingidas (Carvalho; Malcher; Brito, 2023).

O principal mecanismo de colapso, como amplamente previsto por pesquisadores, foi o barramento do fluxo natural de sedimentos. As barragens operam, por definição, como grandes armadilhas sedimentares, interrompendo o transporte fluvial que molda o sistema estuarino (Teixeira, 2016). A análise da formação do complexo hidrelétrico demonstra de forma inequívoca que os reservatórios passam a reter a carga sedimentar que, em condições naturais, seria conduzida ao longo do curso do rio (Corrêa, 2018). Essa interrupção produz um duplo efeito profundamente destrutivo. Em primeiro lugar, o rio deixa de transportar e depositar areia, silte e argila na foz – materiais que, ao longo de séculos, constituíram e sustentaram ilhas, margens e a própria morfologia do estuário, cuja estabilidade depende diretamente das “características dos sedimentos” locais (Figueira, 2022). Em segundo lugar, a redução abrupta desse aporte sedimentar compromete a energia do sistema fluvial. A drástica diminuição da vazão (Mesquita, 2020) rompe o equilíbrio hidrodinâmico, criando as condições necessárias para a captura do canal, processo abrupto e de alto impacto geomorfológico (Santos et al., 2018), que desencadeou a reorganização forçada de todo o curso inferior do Rio Araguari.

Um rio com menos força (vazão) e privado de sua carga de sedimentos perde sua capacidade de empurrar a poderosa maré oceânica e de manter a integridade de seu próprio delta. O resultado foi um desequilíbrio que tornou o sistema vulnerável à dominação das forças marinhas (Santos et al., 2018), resultando no processo acelerado de erosão – com “implicações para as comunidades costeiras” (Costa; Santos, 2024) – e na “influência sazonal na qualidade da água e salinização na foz do Rio Amazonas” (Guedes, 2023), que hoje define a tragédia do Arquipélago do Bailique.

Paralelamente, o baixo Araguari passou por um processo acelerado de desmatamento, fortemente associado à expansão da pecuária. As queimadas criminosas empregadas na abertura de pastagens, intensificadas durante o período de estiagem e acompanhadas por indícios de dispersão aérea de agrotóxicos, aprofundaram o desequilíbrio ambiental instaurado na região.

Figura 22: Desmatamento para criação bubalina e consequente abertura do canal artificial do Urucurituba por onde deságua grande volume de água do Rio Araguari



Fonte: Santos (2018)

A eventual deposição desses compostos sobre o solo e os corpos hídricos promove contaminação difusa, altera parâmetros físico-químicos da água, afeta organismos aquáticos sensíveis e compromete processos ecológicos fundamentais da bacia hidrográfica, como a recarga de aquíferos e a manutenção da biodiversidade, bem como afeta a atividade pesqueira e a saúde dos ribeirinhos. A supressão da vegetação protetora deixou extensas áreas de solo exposto, elevando sua vulnerabilidade à erosão e acelerando a degradação dos ecossistemas circundantes.

A introdução em larga escala do gado bubalino – espécie particularmente adaptada às áreas alagadiças – amplificou ainda mais esses efeitos. Como evidenciado em reportagens

(Grossman; Galdieri, 2023) e em estudos acadêmicos (Patriani, 2020), os búfalos, devido ao seu peso elevado e ao deslocamento em grupos compactos, promovem intensa compactação do solo e constroem verdadeiras trilhas nos campos inundáveis. Essa modificação física da paisagem altera o funcionamento das microbacias, redireciona fluxos de água e acelera o carreamento de sedimentos para o canal principal do rio, contribuindo de forma decisiva para a desestabilização hidrogeomorfológica do estuário.

Figura 23: O trânsito coletivo de animais de grande porte – búfalos – intensifica a compactação do solo e converte trilhas em canais artificiais conectados a rios e igarapés



Fonte: Diário do Amapá (2025).

O colapso do sistema fluvial do Rio Araguari resultou da convergência e da amplificação recíproca desses dois processos estruturantes. Em um primeiro momento, o rio teve sua dinâmica profundamente enfraquecida pela instalação das represas hidrelétricas, que comprometeram o transporte sedimentar, alteraram o regime de vazões e desestabilizaram o equilíbrio hidrodinâmico do curso inferior (Santos et al., 2018; Carvalho; Malcher; Brito, 2023). Posteriormente, esse sistema já fragilizado passou a receber uma carga excessiva de sedimentos oriundos das transformações antrópicas na bacia, sobretudo da expansão da pecuária bubalina, cuja atuação sobre o solo e as microbacias intensificou o escoamento superficial e o aporte de material para o leito do rio (Grossman; Galdieri, 2023). A combinação desses impactos – interrupção do fluxo natural e sobrecarga sedimentar – criou um cenário de ruptura geomorfológica que culminou na profunda reorganização do curso fluvial.

Essa sobrecarga, que levou ao progressivo assoreamento do leito original do rio Araguari, atingiu um ponto crítico, e o rio foi compelido a buscar um novo caminho para o oceano, alterando drasticamente o seu curso principal (Santos et al., 2018). Consequentemente,

a quase totalidade de sua vazão foi desviada para um curso secundário: o Rio Urucurituba (Grossman; Galdieri, 2023; Mesquita, 2020). Este curso, que inicialmente era apenas um pequeno igarapé, não possuía a capacidade geomorfológica para receber e escoar um volume de água de tal magnitude. O resultado dessa reconfiguração foi um colapso socioambiental em múltiplas frentes de destruição que, combinadas, redesenharam a geografia e desestruturaram a vida no Arquipélago do Bailique, impactando-o severamente. A consequência direta foi que o fluxo de água doce foi desviado (Santos et al., 2018), deixando o canal sul, onde se localiza o Bailique, sob domínio das marés e da água salgada (Guedes, 2023; Souza, 2023). A construção das usinas hidrelétricas no Rio Araguari não foi um evento independente, mas um dos gatilhos de um catastrófico efeito cascata no estuário amazônico que desequilibrou um sistema complexo e dinâmico que se mantinha estável há séculos.

O colapso hidrodinâmico do Rio Araguari e o subsequente domínio das forças marinhas e da salinização, portanto, não se limitaram à alteração da paisagem ou da economia pesqueira; eles se materializaram de forma dramática no território das comunidades tradicionais do Bailique, sobretudo no âmbito escolar.

A Escola-Bosque do Bailique – uma infraestrutura vital para a educação das comunidades ribeirinhas – tornou-se a vítima mais simbólica e tangível desse efeito cascata. A drástica redução do fluxo de água doce, somada à intrusão salina e à consequente intensificação da erosão costeira (terras caídas), atingiu diretamente a sua infraestrutura. O que se observa na Escola não é um mero desastre natural isolado, mas o ponto final geográfico e social de um processo de degradação iniciado a montante, na bacia hidrográfica do Araguari.

A destruição física da Escola-Bosque, impulsionada pela erosão catastrófica das margens que não são mais estabilizadas pelo aporte de sedimentos do rio, simboliza, assim, o colapso do sistema que desestruturou não apenas o ambiente físico, mas também o planejamento educacional e a segurança das populações. Logo, o território escolar representa a última e mais vulnerável extremidade dessa cadeia de eventos; sua perda evidencia de forma incontestável que as intervenções de grande porte na bacia (como as hidrelétricas) e as práticas de uso do solo (como a expansão da pecuária) geraram um custo socioambiental insustentável que, ao final da cadeia, atingiu o direito à educação e à permanência das comunidades tradicionais no Arquipélago do Bailique.

A partir desse colapso sistêmico, a tragédia no Bailique se materializa pela atuação de três frentes destrutivas interconectadas, que convergem para desarticular a própria base da vida ribeirinha e o território vivido das comunidades, impondo uma ameaça tripla à sua sobrevivência:

Frente 1: A erosão interna e a destruição do território vivido

A primeira e mais visível frente de destruição foi a intensificação brutal do processo erosivo nas margens dos rios e canais internos do Arquipélago. Esse fenômeno, tecnicamente chamado de “terras caídas” (Costa; Santos, 2024), deixou de ser um processo natural e sazonal para se tornar um evento contínuo e devastador. O impacto direto manifestou-se na "destruição de casas, pontes e postes de energia" (Rodrigues, 2021) e na "precariedade das passarelas de madeira" (Nafes, 2025a). Além da infraestrutura, houve a perda de áreas de cultivos de açaí, roças de mandioca, banana e outras culturas de subsistência que compõem o "sistema de agricultura tradicional" (Euler; Amorim; Guabiraba, 2017) e o sistema agroflorestal de diversas comunidades, entre elas do Arraiol (Euler et al., 2019). A infraestrutura comunitária, como passarelas de madeira, postos de saúde, redes elétricas e pequenos portos comunitários, foi destruída (Patriani, 2020).

Neste cenário de perdas, vilas inteiras foram comprometidas como a Progresso, Macedônia, Novo Paraíso, Carneiro e Aparecida ou varridas do mapa como a Cubana. A dramática perda de moradias gerou um êxodo interno e uma crise humanitária silenciosa. Reportagens locais documentaram a tragédia: "Oitenta e oito casas foram destruídas por causa do fenômeno" (EBC Rádios, 2017) em um único período, e "15 casas são destruídas no Bailique em dois meses de chuvas" (Torrinha, 2017) em outro. O avanço do mar passou a "desloca[r] comunidades" (Lago; Nobre; Santos, 2023), forçando o poder público a estudar o remanejamento de "comunidades ameaçadas por erosões" (Abreu, 2018).

Para muitas famílias, a erosão não foi um evento único, mas um ciclo torturante de perda e reconstrução. Em um esforço desesperado para permanecerem em seu território, ribeirinhos desmontaram suas casas de madeira para reconstruí-las metros ou quilômetros mais para o interior das ilhas, apenas para verem a nova moradia ser ameaçada e, por fim, levada novamente pelo cada vez mais volumoso rio. Este processo, repetido por diversas vezes, esgotou recursos financeiros e, sobretudo, emocionais, levando famílias a "perderem tudo" (Gurjão, 2023). A situação reflete a perda dos bens, moradias e da referência territorial e cultural. Centenas de famílias ficaram desabrigadas, dependendo de parentes ou migrando para as periferias urbanas em condições de extrema vulnerabilidade.

Figura 24: Ilha do Meio em seus últimos dias antes de seu completo desaparecimento em julho de 2025



Fonte: Santos (2025)

A dimensão da transformação geográfica foi tão extrema que ilhas inteiras estão desaparecendo (Ilha do Parazinho e do Meio). O resultado direto da nova dinâmica hidrossedimentológica foi, de fato, a erosão das margens (Costa; Santos, 2024). Esse sentimento de estranhamento diante do próprio rio – outrora fonte de sustento e agora percebido como ameaça – já se manifestava de forma evidente em 2012. Naquele momento registrava-se que a correnteza das águas do Araguari estava tão forte que vinha causando extensas quedas de barrancos (Barbosa, 2012), o que gerava o trauma e a insegurança que começavam a marcar profundamente a experiência coletiva no Arquipélago.

Frente 2: A erosão costeira e a salinização da vida

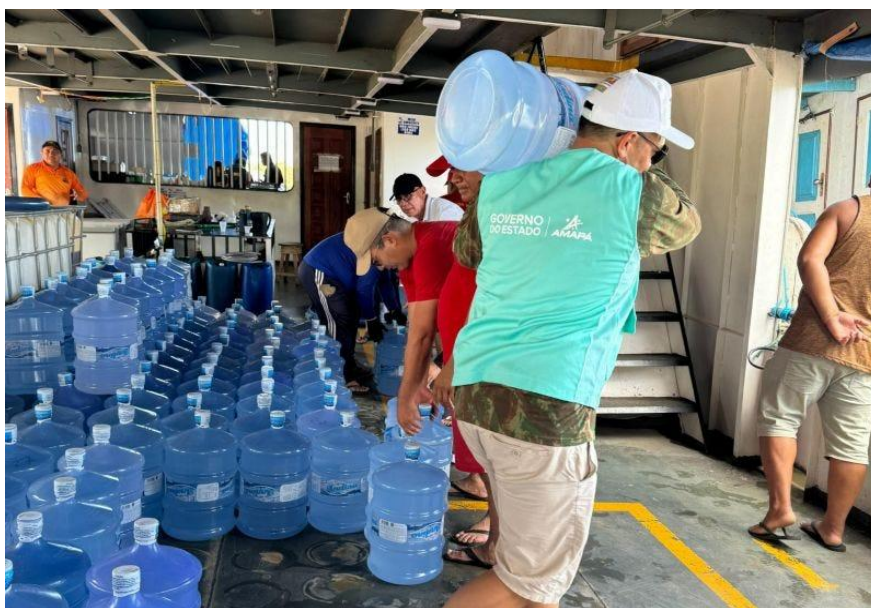
Paralelamente, a erosão costeira, na porção do Arquipélago que se debruça sobre o Atlântico, atingiu proporções igualmente drásticas. O exemplo mais chocante foi a destruição quase que completa da Ilha do Parazinho, que abrigava a Reserva Biológica do Parazinho. Esta unidade de conservação, santuário para a reprodução de inúmeras espécies fluvio-marinhas, incluindo quelônios da Amazônia e aves migratórias, praticamente desapareceu sob a força do mar. A perda não está sendo apenas de uma ilha, mas de um patrimônio biológico incalculável, resultado direto da alteração hidrológica (Guedes, 2023).

Este avanço do oceano trouxe consigo outra consequência fatal: a salinização. A cunha salina – a camada de água salgada que avança por baixo da água doce (Ribeiro; Araújo; Oliveira, 2023) – "alcançou áreas mais internas do estuário" (Guedes, 2023). O fenômeno

tornou-se uma crise crônica (Cameli; Silva, 2023; Lago; Nobre; Santos, 2023; Souza, 2023), levando o governo a decretar "calamidade pública em arquipélago no Rio Amazonas invadido pela água do mar" (Pacheco, 2021).

Para a vida aquática, o impacto foi devastador: espécies de água doce, fundamentais para a alimentação e o sustento das comunidades ribeirinhas, desapareceram em larga escala. A pesca – uma das principais atividades econômicas do Arquipélago do Bailique e eixo da “estratégia de segurança alimentar” (Euler; Amorim; Guabiraba, 2017) – tornou-se impraticável em várias áreas. O próprio governo estadual foi compelido a iniciar um “diagnóstico dos impactos da salinização na atividade pesqueira” (Amapá, 2023), reconhecendo a gravidade da situação. A agricultura local também entrou em colapso: as marés cada vez mais altas passaram a invadir roçados com água salobra, comprometendo culturas essenciais como açaí, banana, melancia e mandioca. A crise se estendeu ao abastecimento humano, com reportagens denunciando que “comunidades e escolas no Amapá estão sem água potável” (Silveira, 2022) e que o “ribeirinho enfrenta salinização e falta d’água” (Souza, 2024). Como resposta emergencial, o governo enviou “mais de 2,4 mil kits de alimentos e 40 mil litros de água” (Amapá, 2024; Tavares, 2024).

Figura 25: Assistência do Governo do Estado destinada à distribuição de água própria para consumo



Fonte: Costa; Medeiros; Silva (2025)

Nesse contexto, o Ministro da Integração e do Desenvolvimento Regional, Waldez Góes, reconheceu publicamente a severidade do quadro ao afirmar que “o Atlântico está salinizando bastante o Arquipélago no Bailique” (Brasil, 2023). Contudo, sua declaração limitou-se ao sintoma mais visível da crise – a salinização – sem abordar a origem estrutural do

problema, ligada à profunda desorganização do sistema fluvial do Araguari e aos impactos acumulativos das intervenções antrópicas na Bacia. Essa omissão reforça o caráter incompleto das respostas institucionais e evidencia a distância entre a gravidade do fenômeno e a decisão do Estado de enfrentar suas causas profundas.

Somado a esse cenário de desequilíbrio hidrológico, observa-se uma migração geográfica da pororoca, que acompanhou o deslocamento da foz do Rio Araguari. Antes observado na foz original do rio – agora obstruída pelo intenso assoreamento – o fenômeno mudou de localização e passou a percorrer os canais entre as ilhas e igarapés do Arquipélago do Bailique, reforçando a destruição ao longo das margens.

Figura 26: Fenômeno da pororoca invadindo igarapé que banha a Comunidade de Freguesia do Bailique em 2021



Fonte: Autor desconhecido (2021).

A navegação na região tornou-se significativamente mais desafiadora, passando a depender da gestão de correntes intensas e do encontro violento das águas fluviais com as marinhas. Moradores locais relatam o naufrágio de embarcações provocado pela força da pororoca, resultando na perda de utensílios essenciais de trabalho, como equipamentos de pesca, ferramentas de extrativismo e instrumentos agrícolas. Essa nova dinâmica ambiental não apenas altera a geografia física, mas aprofunda a precariedade social, tornando a subsistência no arquipélago ainda mais árdua e sofrida diante da força incontrolável das águas.

Frente 3: A sedimentação e o isolamento geográfico:

A terceira frente de ataque, mais sutil, porém igualmente perversa, foi a sedimentação. Com a alteração radical do fluxo das águas, os sedimentos que antes eram transportados para o oceano passaram a ser depositados em canais secundários, causando o assoreamento e, em muitos casos, a completa obstrução de vias de navegação, fenômeno agravado por secas severas (Ferreira, 2024). Este fenômeno impactou severamente a porção norte do Arquipélago, onde habitam diversas comunidades como a Vila do Livramento, Vila do Arraiol, Comunidade do Igaçaba e Igarapé Grande da Terra Grande.

Figura 27: Ribeirinhos realizam a abertura de um canal para garantir acesso e mobilidade



Fonte: Nafes (2024)

Este isolamento geográfico levou a problemas socioeconômicos crônicos, pois dificultou drasticamente o escoamento da produção, o acesso a serviços de saúde na Vila Progresso ou na capital, a aquisição de itens básicos de consumo e o acesso à escola. O assoreamento tornou-se tão severo que, em 2024, "alunos de comunidade que sofre com seca no Amapá caminham cerca de 1 hora para chegar à escola" (Ferreira, 2024), pois o leito do rio secou, impossibilitando o transporte fluvial. Um líder comunitário relatou que as crianças tinham que "caminhar praticamente durante 1h30" (Ferreira, 2024). A situação chegou ao extremo de 80 estudantes levarem "até três dias para chegar ao ENEM" (Terra, 2024) em

Macapá, enfrentando a seca e o assoreamento dos rios. O isolamento foi tamanho que os próprios "ribeirinhos abrem canal para sair do isolamento" (Nafes, 2024), realizando um "mutirão no leito do Canal do Livramento" (Aleixo, 2024), onde "morador cava para os filhos irem à escola" (Aleixo, 2024).

Figura 28: As crianças percorrem longos trechos de lama até alcançarem o ponto em que o barco consegue navegar para ir à escola



Fonte: Nafes (2024).

O governo precisou intervir para o desassoreamento de canal para tirar moradores do isolamento (Amapá, 2024), solução que apesar do vultoso custo é paliativa, pois o Araguari continua a depositar seus sedimentos entre os canais secundários e a causar alterações contínuas na dinâmica hidrogeomorfológica do estuário.

O Protocolo Comunitário do Bailique (Monteiro, 2018), um instrumento de defesa territorial (Calado; Gomes; Chagas, 2024), desde sua construção já denunciava o problema em suas plenárias conforme observado *in loco* na fala de uma liderança comunitária: "Os canais que sempre foram nossas estradas estão virando lama. Um barco que levava duas horas agora leva seis, ou nem passa mais. A gente tá ficando ilhado dentro da nossa própria ilha"

A comunidade assistiu, impotente, ao avanço do rio por todos os lados. Reportagens da época documentaram a angústia da antecipação: a erosão na margem do rio que banha inúmeras comunidades do Bailique "ameaça destruir Escola no Bailique" (Nafes, 2018). A previsão se concretizou de forma devastadora. O G1 Amapá (2022) noticiou que o fenômeno "destrói e compromete estrutura da Escola Bosque". Em fevereiro de 2018, a situação já era insustentável, e o Governo do Amapá iniciou uma ação emergencial do GEA para remover estruturas escolares

no Bailique (Amapá, 2018), incluindo a Escola-Bosque, para evitar que fossem "levadas pelas águas" (Amapá, 2018). Vistorias técnicas e audiências públicas do MP-AP (Santos, 2022) atestam que a erosão fluvial "abocanhou todas as edificações originais da Escola", incluindo refeitório, alojamentos, o módulo administrativo e a emblemática biblioteca, forçando, assim como tantos moradores (Abreu, 2018), o deslocamento compulsório. A perda da biblioteca, em particular, representou um golpe profundo na alma do Projeto, um apagamento da memória institucional e da história de um Projeto pioneiro, vítima de um efeito cascata que começou com uma barragem (Lobato, 2021; Corrêa, 2018) e terminou com a água salgada (Guedes, 2023) batendo à porta da sala de aula.

3.1.3 A erosão do ideal pedagógico: o desmonte da Escola-Bosque em meio à crise energética, à ofensiva do petróleo e ao silenciamento das comunidades

Se a erosão física foi o agente da destruição material, a resposta do poder público pode ser caracterizada como uma erosão institucional, que corroeu a alma e o propósito do Projeto. Cientistas que estudam a região criticaram duramente a postura governamental, afirmando que as "Respostas de governantes à crise no Bailique são apenas emergenciais" (Estadão, 2023), sem investimento em pesquisa científica de base, apontando a "insuficiência de investimento em pesquisa científica" (Estadão, 2023). Diante do colapso anunciado e depois concretizado da infraestrutura (G1 Amapá, 2022; Nafes, 2018), as ações governamentais apareceram de forma tardia, fragmentada e, sobretudo, desconectada da identidade pedagógica que tornava a Escola-Bosque um projeto único (Ferreira; Santos, 2019). Essa descontinuidade política, marcada pela improvisação e pela imposição de modelos padronizados, foi tão devastadora para o ideal da Escola quanto a força das águas foi para suas paredes.

A primeira manifestação dessa ruptura se deu na própria resposta arquitetônica. Embora o governo tenha se reunido com a comunidade para dialogar sobre projeto da nova Escola-Bosque (Amapá, 2023), a solução emergencial de remoção das estruturas (Amapá, 2018) ignorou o Projeto original. A arquitetura da Escola-Bosque não era um mero detalhe estético; era uma declaração pedagógica, conforme definido em seu projeto político pedagógico (Amapá, 2023). Concebida com princípios bioclimáticos, utilizando madeira e estruturas abertas e integradas à paisagem, ela materializava o diálogo entre o espaço de aprender e o ambiente ao redor. A substituição dessa estrutura por salas de aula convencionais simboliza a primeira morte do Projeto: a morte de seu corpo arquitetônico-pedagógico.

Figura 29: Módulo restaurante e estrutura de tratamento e distribuição de água da Escola-Bosque dias antes de serem completamente destruídos pela erosão



Fonte: Santos (2022).

Essa descaracterização se aprofundou na dimensão simbólica da crise. A insistência em rotular a estrutura precária como de tempo integral, oficializada pela Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 096/2021-CEE/AP (Amapá, 2021), expõe o abismo entre o discurso oficial e a prática. O resultado é uma escola que, no papel, cumpre uma meta, mas que na realidade não possui infraestrutura adequada que justifique e viabilize a permanência dos alunos em jornada ampliada.

O abandono torna-se ainda mais paradoxal quando contextualizado pela matriz energética da região, epicentro dessa crise. O complexo de hidrelétricas no Rio Araguari, cujos impactos em cascata (Santos et al., 2018) vitimaram a Escola, foi justificado pelo discurso do desenvolvimento. Contudo, o Bailique, que paga o preço socioambiental desse modelo (Carvalho; Malcher; Brito, 2023), vive uma crônica escassez energética. Reportagens nacionais destacaram o isolamento informativo da região, "Onde a notícia da delação contra Temer demorou a chegar" (Ribeiro, 2017) devido à falta de energia. Em 2023, noticiou-se que a região "sofre com a falta e as constantes interrupções da eletricidade há anos" (Diário do Amapá, 2023), levando o governador a monitorar a "reconstrução do linhão" (Costa, 2023) após mais de 30 dias de blecaute (Juarez, 2023). A repórter Nathalia Tavolieri, do Profissão Repórter, desabafou: "NUNCA conheci pessoas tão desassistidas [...] sem acesso à água potável, saneamento básico e energia" (Tavolieri; Sampaio; Vilaça, 2023).

Essa contradição brutal – em que se produz energia para sustentar o sistema elétrico nacional ao preço da escuridão e da precarização das condições de existência da comunidade local – evidencia a permanência de uma lógica de zona de sacrifício, na qual determinados territórios são deliberadamente expostos ao ônus do chamado desenvolvimento. A fala de uma liderança comunitária, presenciada *in loco* durante a audiência pública sobre o tema e registrada por Santos (2022) a partir das reivindicações apresentadas ao MP-AP em março de 2022, sintetizou de forma contundente essa indignação: "Eles usam nosso rio pra fazer luz para o Brasil inteiro, e a gente fica aqui no escuro [...]. Que desenvolvimento é esse? É desenvolvimento para quem?". A interpelação direta contida nesse testemunho desnuda a percepção de uma injustiça ambiental estrutural, marcada pela apropriação assimétrica dos recursos naturais e pela negação reiterada de direitos básicos. Nesse cenário, a Escola-Bosque, desprovida de energia estável, configura-se como um monumento trágico dessa escolha política, simbolizando tanto a materialidade do abandono quanto os limites impostos às possibilidades educativas da comunidade.

De forma análoga e sobreposta a essa tragédia socioambiental, uma nova ameaça se avultava no horizonte, operando sob a mesma lógica de imposição, desconsideração territorial e produção de invisibilidades: a prospecção e exploração de petróleo na Margem Equatorial (Milhorange; Hirota, 2025). O debate público sobre a exploração “na bacia da foz do rio Amazonas” (Costa; Medeiros; Silva, 2025) tende a simplificar a complexidade ecológica da região, negligenciando riscos amplamente documentados em “áreas de corais da Amazônia” (Bezerra, 2017). Tal reducionismo reforça a percepção de que decisões de grande impacto continuam a serem tomadas a partir de um centro distante, sem a devida consideração pelas interdependências ecológicas e pelos modos de vida que sustentam o Arquipélago do Bailique.

Nesse contexto, a mera possibilidade de um vazamento de petróleo na Foz do Amazonas (Costa; Medeiros; Silva, 2025) assume contornos de risco existencial para o Bailique. Ambientalistas alertam que a atividade é “altamente ofensiva e atinge diretamente o Arquipélago Bailique” (Bezerra, 2017), cuja economia de subsistência se estrutura, em grande medida, na pesca artesanal realizada por centenas de famílias (Bezerra, 2017). A ameaça, portanto, não apenas agrava um quadro de vulnerabilidade já extremo, mas também reitera a lógica histórica que converte territórios amazônicos em zonas de experimentação e sacrifício, onde a busca por recursos comercializáveis se sobrepõe sistematicamente à proteção da vida e dos ecossistemas. Essa lógica de exploração externa confronta diretamente as normas locais de governança, as quais determinam que:

As pessoas de fora da comunidade podem também utilizar os recursos naturais locais, entretanto devem ter autorização da comunidade, fazendo contratos com lideranças e associações e devem seguir e respeitar os acordos de convivência de cada comunidade. O Bailique acredita que é muito importante ter essas regras porque elas ajudam a preservar a biodiversidade e os recursos naturais; servem para controle, exploração e garantia dos recursos, promovendo um modo de vida sustentável onde o recurso natural não venha a faltar no futuro (Comitê Gestor do Protocolo Comunitário do Bailique, p. 14).

Apesar de tais diretrizes, a promessa de lucro frequentemente se sobrepõe ao direito fundamental à consulta prévia, livre e informada, reduzindo a participação comunitária a um protocolo meramente formal. O Protocolo Comunitário do Bailique (Monteiro, 2018), concebido como um instrumento de autodeterminação e de defesa territorial elaborado pelas próprias comunidades (Gonzalez, 2014; Calado; Gomes; Chagas, 2024), estabelece de maneira inequívoca a exigência de que qualquer projeto capaz de afetar seus territórios seja submetido à consulta efetiva (Monteiro, 2018).

Essa consulta não deve ser restrita a cúpulas, pois, conforme o documento, “as decisões comunitárias são sempre tomadas em reuniões, onde os comunitários, e não somente as lideranças, se envolvem no processo de tomada de decisão participando e contribuindo nas discussões” (Comitê gestor do Protocolo Comunitário do Bailique, p. 13). Tal documento, longe de ser apenas declaratório, constitui um marco político e jurídico que reafirma o lugar das comunidades ribeirinhas como sujeitos de decisão, e não como objetos de políticas externas.

Apesar disso, a condução do debate sobre a exploração petrolífera, restrita a negociações travadas em gabinetes ministeriais (Aleixo; Loureiro, 2025), reproduz a mesma lógica de silenciamento e tutela estatal que marcou a implantação das hidrelétricas. Reina a repetição de um padrão histórico no qual interesses econômicos de grande escala se impunham sobre os direitos coletivos, transformando processos que deveriam ser transparentes, participativos e democráticos em decisões tomadas à distância, alheias às realidades, necessidades e vulnerabilidades das populações locais.

3.1.4 O projeto pedagógico atual e a utopia da normalidade em uma zona de sacrifício

Em meio ao cenário de colapso físico, abandono estatal crônico e crescente racismo ambiental que assola o Arquipélago do Bailique e, em particular, a Escola-Bosque, a mera existência e a formalização de uma proposta pedagógica (Amapá, 2023) constituem um fenômeno que transcende a dimensão estritamente educacional. Este documento, longe de ser um protocolo burocrático inócuo, emerge como um artefato político complexo, um ato de

teimosa e comovente resiliência institucional, e, simultaneamente, a evidência mais cristalina das contradições e perversidades que definem a situação atual da Escola-Bosque (Amapá, 2023). A análise aprofundada desta proposta expõe um embate dramático e revelador entre a utopia da normalidade pedagógica – a crença na capacidade de se fazer educação de excelência em qualquer contexto – e a realidade distópica e materialmente devastadora de uma comunidade que habita, inequivocamente, uma zona de sacrifício.

É nesse contexto de tensões entre precariedade material e aspirações formativas que a proposta pedagógica explicita seus fundamentos estruturantes, evidenciando não apenas um direcionamento técnico, mas também uma tomada de posição político-educacional diante das adversidades vivenciadas pela comunidade escolar.

Neste sentido, ressaltamos que trabalhamos como o modelo pedagógico da Escola da Escolha, fundamentado em três eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI. Estes por sua vez orientam a prática pedagógica embasada em princípios educativos que são: Protagonismo, Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional. (Amapá, 2023, p. 6)

A explicitação desses eixos e princípios mostra, portanto, uma intencionalidade formativa que busca sustentar, no plano discursivo e normativo, um ideal de educação integral. Contudo, ao ser confrontada com as condições concretas do território, tal proposta reforça o caráter paradoxal do documento, que oscila entre a afirmação de um projeto pedagógico robusto e a denúncia implícita das limitações estruturais que dificultam sua efetiva materialização. Nessa mesma direção, a proposta pedagógica aprofunda a compreensão de seus fundamentos ao evidenciar que não se trata apenas de um conjunto de princípios orientadores, mas de uma arquitetura organizacional que articula dimensões pedagógicas e gerenciais como condição para sua efetivação.

O modelo da Escola da Escolha se sustenta a partir de duas estruturas indissociáveis: um modelo pedagógico eficaz e um modelo de gestão comprometido com resultados. Uma vez que as inovações presentes nesses modelos se referem em especial a forma como se integram e como geram os seus processos (Amapá, 2023, p.06).

Tal formulação reforça a centralidade atribuída à integração entre práticas pedagógicas e mecanismos de gestão, apontando para uma concepção de eficiência e resultados que, embora coerente no plano teórico, tensiona-se diante das condições concretas vivenciadas pela Escola-Bosque. Desse modo, a ênfase na articulação entre esses modelos evidencia, mais uma vez, o

descompasso entre a racionalidade técnico-administrativa proposta e a realidade material profundamente adversa em que a Instituição está inserida.

A proposta pedagógica 2023 (Amapá, 2023), em sua gênese e formulação, deve ser lida primariamente como um ato de resistência do corpo docente e da comunidade. É um esforço consciente para se apropriar da linguagem formal e burocrática do próprio sistema que a negligencia e a abandona. Ao delinear seus objetivos, o documento reafirma com um vigor quase heroico os pilares fundacionais da instituição: ele busca ser o documento norteador das ações pedagógicas para garantir uma educação integral e emancipatória, fundamentada na inegociável valorização da identidade ribeirinha e no protagonismo dos estudantes como “sujeitos ecológicos” (Araújo e Lima, 1997).

Este objetivo não se resume a uma mera formalidade retórica. Ele representa a recusa categórica do corpo docente em capitular frente à erosão física e social da Escola. Trata-se de um esforço de manutenção da alma do Projeto intacta, garantindo que, enquanto a estrutura física cede ao avanço do rio, o projeto político-pedagógico da Escola-Bosque não seja completamente submerso. A Proposta torna-se, assim, um bastião simbólico, reafirmando o compromisso com a metodologia socioambiental que, na sua origem, se propunha a transformar estruturalmente a realidade local, e não apenas a adaptar-se a ela.

Contudo, é precisamente essa nobreza e essa teimosia nas intenções que expõem a perversidade da situação. A proposta pedagógica (Amapá, 2023) se configura como uma utopia da normalidade ao ser lida contra o pano de fundo da erosão costeira acelerada e do que se pode categorizar como um flagrante racismo ambiental – a alocação de risco ambiental e a negação de políticas de mitigação e reparação a grupos vulneráveis. A dissonância entre o planejado e o vivido é brutal e profundamente reveladora.

O documento busca resgatar, mesmo com foco na educação integral, a realização de aulas de campo com o estudo da dinâmica das marés (Amapá, 2023), um componente essencial da metodologia socioambiental prevista no projeto pedagógico original. No entanto, a realidade material é a de uma constante e acelerada ameaça, onde a dinâmica da maré não é objeto de estudo seguro, mas a força destrutiva que impõe a perda de território, a instabilidade fundiária e a insegurança para toda a comunidade (G1 Amapá, 2018; Amapá, 2018).

De forma similar, a proposta defende, em alinhamento com as diretrizes curriculares nacionais, a inclusão digital e o uso de tecnologias para a pesquisa (Amapá, 2023), essenciais para as competências para o Século XXI. Essa aspiração se choca veementemente com a realidade infraestrutural: a da "falta e as constantes interrupções da eletricidade" (Diário do Amapá, 2023) e a de uma comunidade "sem acesso à [...] energia" (Tavolieri; Sampaio; Vilaça,

2023), onde a comunicação é precária e a notícia de eventos nacionais e globais pode levar dias para chegar (Ribeiro, 2017). Essa distância entre a norma e o cotidiano é admitida pelo próprio documento oficial ao descrever as barreiras operacionais da unidade:

A Escola Bosque atende a diversas comunidades que compõem o Distrito do Bailique. Devido suas especificidades regionais principalmente no que se refere ao acesso, unicamente por via fluvial entre as comunidades que são atendidas pela Escola Bosque, temos que lidar com outras dificuldades como, por exemplo, os níveis de aprendizagem diferentes, referentes ao domínio das habilidades e competências dos alunos que ingressam na instituição no Ensino Fundamental, o tempo em que muitos alunos levam para chegar à escola, a falta de energia elétrica na região, a falta de conhecimento de informática, falta de acesso à internet, baixo acompanhamento familiar aos estudantes, carência de recursos humanos, carência de espaço físico para atender o quantitativo de alunos deste estabelecimento. Diante de tais realidades entre outras típicas de zona rural, a escola se propõe a desenvolver e colocar em prática um plano de trabalho em que se possa atender da melhor maneira possível aos nossos estudantes, tendo como foco as dificuldades de escrita, leitura e interpretação, valorizando as experiências de vida desse estudante e sua realidade local (Amapá, 2023, p. 9).

É precisamente a partir desse relato de precariedade que se evidencia o abismo intransponível entre o texto idealizado e a vida real, o que caracteriza a proposta (Amapá, 2023) como um instrumento de dupla face. Por um lado, ela é, inquestionavelmente, uma ferramenta de luta e um memorial da dignidade: é a afirmação institucional de que, apesar de todas as adversidades, ali ainda existe uma escola com um projeto pedagógico legítimo e ambicioso. Por outro lado, o documento corre o risco grave de se tornar um álibi perverso para a inação estatal.

Ao formalizar que a educação de excelência e integral está em curso (Amapá, 2023), o Estado se limita a "respostas [...] emergenciais" (Estadão, 2023), demonstrando uma clara "omissão" (Oliveira, 2024) frente às causas estruturais e de longo prazo do colapso. O poder público se esquivava da responsabilidade de enfrentar o problema estrutural do racismo ambiental, que a população local identifica e denuncia veementemente como estando ligado aos impactos das usinas hidrelétricas (Grossman; Galdieri, 2023), do desmatamento e da pecuária bubalina. A proposta, ao insistir na normalidade, exige que o Estado normalize a anormalidade.

A contradição mais aguda, e talvez mais insidiosa, reside na dimensão intrinsecamente pedagógica e na natureza dos modelos que a proposta pedagógica 2023 abraça. Ao incorporar o modelo da "Escola da Escolha" (Amapá, 2023), a proposta alinha-se a um arcabouço curricular focado na "Formação Acadêmica de Excelência" e nas "Competências para o Século XXI" (Amapá, 2023). Embora tais eixos possam ser interpretados, em tese, como instrumentos de empoderamento e visão de futuro, orientando o projeto de vida do estudante (Amapá, 2023), a sua incorporação no Módulo Regional do Bailique, sem o devido lastro político e material,

ameaça concretizar o esvaziamento da proposta original da Escola, um fenômeno cuja gênese foi discutida em seção anterior desta dissertação.

O cerne da utopia fundadora do Projeto estava na sua metodologia socioambiental – um modelo radicalmente transformador que partia da realidade local, valorizava a cultura e os saberes ribeirinhos como epistemologias centrais, e buscava uma transformação estrutural e coletiva, e não apenas uma adaptação individual ao mercado. Conforme argumentado, sob a influência da racionalidade neoliberal nas políticas públicas e a pressão por indicadores de desempenho, houve um gradual e sutil esvaziamento dessa proposta inicial.

A ênfase na normalidade do novo Ensino Médio, com suas trilhas e eletivas padronizadas (Amapá, 2023), corre o risco de desviar inadvertidamente o foco da Educação Ambiental Crítica e Emancipatória – aquela que politiza o debate sobre as causas do racismo ambiental – para a pragmática imediatista da empregabilidade ou, pior, para práticas superficiais e despolitizadas, desvinculadas da luta pela mitigação das causas do colapso. A utopia da normalidade, neste sentido, é a tragédia da padronização curricular imposta a um contexto que exige uma pedagogia da exceção e da resistência.

Neste contexto de colapso coletivo, ao centrar-se na formação de um estudante autônomo, competente e solidário (Amapá, 2023), a despeito da nobre intenção de criar trilhas que condizem com a realidade local, e sem o devido lastro infraestrutural e político, o documento transforma o que deveria ser um princípio nobre de resistência coletiva em uma forma de responsabilização individual pela excelência e o sucesso (Amapá, 2023). Tal perspectiva fica explícita na definição das metas formativas do documento, que projeta um perfil de egresso idealizado para o mercado:

Quanto à formação dos alunos, há indicação de que deve ser pautada em objetos do conhecimento que possam ampliar as informações desses sujeitos para que eles possam se tornarem autônomos, solidários e competentes, preparados para atuarem nas oportunidades e desafios do competitivo mundo de trabalho, alicerçados em valores éticos e humanísticos (Amapá, 2023, p.09).

Ao transpor essa retórica de competitividade para a realidade do Bailique, o estudante, habitante de uma zona de sacrifício, é colocado como o principal agente de sua própria transformação e o garantidor de sua ascensão social, mesmo em meio à instabilidade literal do chão que pisa. Enquanto isso, as fragilidades institucionais e as desigualdades persistentes que marcam o funcionamento do Projeto – como o isolamento geográfico extremo, a carência crônica de infraestrutura básica, as pressões institucionais extremas por indicadores e a ameaça ambiental constante – permanecem intocadas, reforçando o limite estrutural das políticas

públicas nesse território condenado. A Proposta, ao pedir excelência individual (Amapá, 2023) em meio ao abandono coletivo, exige o impossível.

Essa utopia da normalidade, ao insistir na replicabilidade de um modelo educacional padrão (Ensino Médio e Escola da Escolha) (Amapá, 2023) em um contexto de zona de sacrifício, torna-se uma dupla falácia. Ignora o sucesso original: primeiro, ela ignora que, para a Escola-Bosque, o sucesso pedagógico e a real transformação social só se sustentam pela articulação direta e indissociável com o projeto político de desenvolvimento sustentável e o enraizamento profundo nas comunidades. O sucesso não é curricular; é territorial e político. Segundo, e mais perigosamente, ao insistir que a Escola pode e irá realizar um projeto ambicioso (preparar o aluno para o mundo e a faculdade), mesmo em meio ao colapso físico e ambiental, o documento oferece ao Estado o alibi perfeito: a prova documental de que o Projeto ainda existe formalmente e que a excelência está sendo buscada.

Este alibi libera o poder público de intervenções estruturais urgentes – como a realocação segura e a mitigação dos impactos das usinas hidrelétricas –, transformando a manutenção da Escola em um ato de maquiagem política. O texto, neste sentido, é uma fotografia da persistência docente, um testemunho de sua bravura e competência. Contudo, é também um sintoma trágico e revelador do limite das políticas públicas brasileiras quando confrontadas com o racismo ambiental e a necessidade de desvincular a educação de modelos padronizados, em um território que clama por uma pedagogia da urgência e da radicalidade.

A proposta pedagógica 2023 (Amapá, 2023) é, portanto, a pedagogia da dissonância: um grito de resistência camuflado pela linguagem da padronização, que luta pela vida do Projeto no mesmo momento em que oferece os termos para a sua silenciosa morte burocrática e política.

3.2 IMPACTOS NA COMUNIDADE E NA EDUCAÇÃO

O declínio da Escola-Bosque não se restringe aos limites do seu espaço físico; ele se projeta sobre todo o tecido social do Bailique, afetando dinâmicas comunitárias, econômicas e culturais que ultrapassam o cotidiano escolar. Ele age como um epicentro que propaga ondas de choque sobre a qualidade de vida, a saúde, as atividades econômicas e, fundamentalmente, sobre o direito à educação das gerações presentes e futuras. A falência do projeto pedagógico e o colapso da infraestrutura ambiental não são fenômenos paralelos, mas sim faces da mesma moeda: a falência de um modelo de desenvolvimento regional e políticas públicas que ignora as dinâmicas locais e as "concepções sobre meio ambiente e desenvolvimento" (Nascimento,

2014). Esta subseção dissecas as consequências desse processo, demonstrando como a ruína da Escola acelera um espiral de vulnerabilidade e resiliência e aprofunda os desafios para a inclusão social em todo o Arquipélago.

3.2.1 Qualidade de vida e precarização social: o efeito dominó do abandono

A tragédia ambiental que ceifou a Escola-Bosque não deve ser interpretada como um evento isolado, mas como o epicentro de uma crise socioambiental estrutural e de longa duração que corrói a qualidade de vida da população do Bailique. Esta degradação atua como uma força entropia silenciosa, desmantelando progressivamente o tecido socioeconômico local. O impacto de maior magnitude e imediato é a desintegração da segurança habitacional, transformando a noção de lar em um vetor de risco existencial.

O fenômeno das terras caídas transcendeu o risco mapeado para se consolidar como uma crise territorial crônica, gerando um cenário de deslocamento forçado e perdas irreversíveis. A documentação jornalística não apenas confirma a destruição massiva de dezenas de moradias (EBC Rádios, 2017), mas também evidencia a urgência de atendimento emergencial para famílias que “perderam tudo” (Gurjão, 2023), sublinhando a escala da catástrofe humanitária.

A magnitude da perda, neste contexto, ultrapassa a simples contabilidade econômica. Ela atinge a própria segurança ontológica dos indivíduos, minando o esteio de confiança e estabilidade que é fundamental para a projeção de futuro e a manutenção da saúde mental. A instabilidade territorial imposta pelas erosões força uma desterritorialização e um êxodo interno compulsório (Lago; Nobre; Santos, 2023), resultando na necessidade de realocação e remanejamento de "comunidades ameaçadas por erosões" (Abreu, 2018). Este processo de ruptura territorial não é meramente físico; constitui um trauma psicossocial que desarticula as redes de parentesco e vizinhança, elevando dramaticamente a vulnerabilidade sistêmica das famílias. A incapacidade de manter a moradia fixa – o lócus da reprodução da vida – compromete a própria capacidade de resistência e subsistência local.

A ação erosiva, potencializada por vetores hidrológicos e climáticos, estende-se para além da infraestrutura residencial, atacando o capital natural e produtivo que fundamenta a economia de subsistência. O avanço das águas destrói os açais nativos, que representam a principal matriz de sustentabilidade econômica e de geração de renda para inúmeras famílias (Euler; Amorim; Guabiraba, 2017; Superti; Ferreira; Picanço, 2025). Essa destruição não é apenas um prejuízo; é uma ameaça direta à soberania alimentar e um catalisador de empobrecimento estrutural e intergeracional.

A destruição alcança também os pontos logísticos vitais, como os pequenos portos de pesca, e a infraestrutura comunitária – igrejas, centros de convivência. Estas estruturas não são meros bens; são os nódulos da sociabilidade, os espaços de reprodução cultural e governança local. Seu desmantelamento efetivo resulta na desagregação das redes de apoio mútuo e na exaustão do capital social que historicamente permitiu a estas comunidades ribeirinhas exercer sua resiliência. A perda de terras produtivas e de apoio logístico consolidam-se, assim, como os vetores mais contundentes da precarização socioeconômica da população do Bailique, transformando a crise ambiental em uma crise de existência e dignidade.

A crise hídrica deflagrada pela salinização da água (Souza, 2023; Guedes, 2023) constitui um problema que transcende o desconforto e se estabelece como uma crise sanitária e de segurança alimentar de elevado risco. O suporte empírico para o entendimento desta situação é a clara evidência de que a redução da vazão fluvial, como resultado de dinâmicas hidrológicas alteradas, o que permitiu uma intrusão salina progressiva e profunda (Santos et al., 2018), que agora compromete as áreas internas do estuário.

O resultado direto dessa intrusão é a contaminação crônica dos canais, rios e igarapés – locais de onde os ribeirinhos tiram seu sustento por meio da pesca e que também funcionam como fontes de abastecimento de água doce para a plantação, a criação e o consumo próprio. A indisponibilidade de água potável segura atingiu um estado de emergência humanitária que exige a intervenção do Estado por meio de distribuições emergenciais volumosas, a exemplo dos "40 mil litros de água" (Tavares, 2024). Essa medida evidencia a falência da infraestrutura de saneamento básico e a dependência externa para suprir uma necessidade fundamental de sobrevivência.

A vulnerabilidade sistêmica se manifesta de forma dramática nas instituições essenciais, com a denúncia veemente de que a falta de potabilidade afeta "23 escolas do Arquipélago" (Silveira, 2022). A ausência de água segura nas escolas não só compromete o direito fundamental à educação, mas transforma esses ambientes em focos potenciais para a disseminação de patologias. A exposição a água de qualidade comprometida é um fator de risco que potencializa surtos de doenças de veiculação hídrica, deteriorando a saúde pública e a saúde ambiental nas comunidades.

Em um nível macro, a inadequação da água, devido à elevação dos índices de salinidade, para as atividades primárias de produção agrícola e extrativismo pesqueiro (Amapá, 2023) ataca as bases da economia local e da sustentabilidade alimentar. A salinização reduz a produtividade das culturas de várzea e altera o equilíbrio do ecossistema aquático, diminuindo a capacidade extrativista.

O conjunto desses fatores – perda de moradia e segurança ontológica, desmantelamento social, colapso da segurança hídrica e falência econômica – estabelece uma crise multidimensional. Esta situação demanda mais do que ações emergenciais; exige a implementação de políticas públicas estruturantes focadas na adaptação climática, na mitigação dos danos e na restauração da dignidade e do direito à permanência no território. O caso do Bailique é um emblemático retrato da fragilização das populações amazônicas diante das mudanças ambientais e da persistente insuficiência de investimento em infraestrutura de resiliência.

3.2.2 Evasão escolar, ruptura familiar e o êxodo para a capital

Neste cenário de desestruturação socioambiental e institucional generalizada, a escola, que deveria atuar como um refúgio, um polo de estabilidade e um motor de desenvolvimento local (Costa, 2021), transforma-se, paradoxalmente, em um fator de risco e um acelerador do êxodo populacional. A crise que atinge o modelo educacional da Escola-Bosque no Bailique vai além da falha pedagógica ou administrativa, manifestando-se como uma expulsão sistemática e estrutural de seus alunos, um fenômeno que ultrapassa a simples evasão escolar. Trata-se da negação das condições básicas para o exercício do direito à educação, impulsionada pela combinação nefasta de uma infraestrutura hostil e um acesso perigoso e inviável. A consequência mais direta e devastadora do colapso da Escola-Bosque para a educação na região é a queda vertiginosa na adesão escolar. A escola, outrora âncora comunitária, torna-se inatingível.

A jornada diária dos alunos das ilhas transformou-se em uma extenuante prova de resistência e sobrevivência. O assoreamento dos rios, intensificado e agravado pela seca e pela crise climática (Ferreira, 2024), inviabiliza o transporte fluvial, que é o único meio de locomoção na área de várzea. Essa realidade obriga os estudantes a uma rotina extenuante de longas caminhadas em leitos de rios secos, sob sol inclemente, para tentar alcançar as unidades de ensino. Em 2024, repercutiu amplamente a situação de estudantes de uma comunidade afetada pela estiagem, que passaram a caminhar por bastante tempo para chegar à escola (Ferreira, 2024) após o esvaziamento do leito do rio.

A dimensão da crise logística é tão extrema que afeta até mesmo os marcos de acesso ao ensino superior. Em um episódio emblemático da negação de direitos, estudantes do Arquipélago tiveram de enfrentar viagens que chegaram a durar vários dias para conseguir chegar a Macapá e realizar o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM (Terra, 2024),

enfrentando não apenas a seca e o assoreamento dos rios, mas também a crescente salinização das águas que destrói a vida aquática e compromete a atividade pesqueira artesanal. Essa odisseia para participar de um exame nacional de acesso ao ensino superior mostra o quão insustentável se tornou a permanência no Arquipélago para a juventude que almeja avançar na escolarização.

Diante da impossibilidade fática de garantir a segurança e o futuro educacional dos filhos no Arquipélago, muitas famílias são forçadas a tomar a decisão mais drástica e dolorosa: o êxodo para a capital. Este movimento migratório não pode ser interpretado como uma escolha autônoma ou uma busca espontânea por melhores oportunidades, mas sim como um deslocamento forçado pela negação sistemática de direitos básicos. É um "processo de migração compulsória [...] para a área urbana de Macapá" (Oliveira, 2024).

O fenômeno, analisado em sua totalidade, configura-se como a produção de refugiados ambientais e educacionais. As famílias são desalojadas de seu território tradicional devido à insustentabilidade da vida causada pela falência da Escola e pela crise socioambiental agravada pela mudança climática. A análise deste processo aponta que a migração se dá de duas formas igualmente traumáticas, que redundam na desestruturação familiar e comunitária: o abandono total (êxodo familiar) – a família inteira é forçada a abandonar sua terra, suas raízes, seu modo de vida tradicional e suas atividades extrativistas para tentar a sorte nas periferias urbanas de Macapá. Esse movimento, muitas vezes, leva-os a engrossar ocupações irregulares, tornando-se alvo de planos de "desocupação em loteamento invadido" (Nafes, 2025b), expondo-os a um novo ciclo de vulnerabilidade e precariedade habitacional, social e econômica, sem o suporte da rede de solidariedade comunitária da ilha; a fragmentação do núcleo familiar (êxodo da criança) – para tentar manter o modo de vida na ilha e garantir que os filhos continuem estudando, ocorre a fragmentação dos núcleos familiares. As crianças e jovens são enviados para viver com parentes ou em casas de apoio em Macapá, ficando separados de seus pais, de seus irmãos e de sua cultura por meses a fio. Este é um sacrifício emocional profundo, que visa preservar o futuro educacional, mas que impõe um custo psicológico e cultural imenso.

Este processo de migração compulsória e desmembramento familiar tem implicações sociais e culturais intensas e diversificadas. Para as crianças e jovens, significa um desenraizamento cultural abrupto, a perda dos laços comunitários e familiares que sustentam sua identidade ribeirinha, e a necessidade traumática de se adaptar a um contexto urbano muitas vezes hostil e violento, onde a cultura da várzea não encontra acolhimento. A separação dos pais pode gerar sentimentos de abandono e dificuldades emocionais que comprometem a própria saúde mental e o desempenho escolar. Para o Arquipélago do Bailique, o impacto é

devastador e potencialmente irreversível. O êxodo da juventude representa a perda de força de trabalho das unidades domésticas e o envelhecimento acelerado da população remanescente, um fenômeno já apontado em estudos sobre a história de vida dos idosos do Arquipélago (Nazaré, 2004). A saída dos jovens compromete diretamente a sucessão geracional e a essencial transmissão dos saberes tradicionais de manejo da natureza, de extrativismo sustentável e de navegação.

Em última análise, a falência da Escola-Bosque, intrinsecamente ligada à crise ambiental e climática da região, não apenas nega um futuro de qualidade aos seus alunos: ela ativamente esvazia o território de seu próprio futuro, minando as bases da resiliência e da identidade cultural de uma comunidade inteira.

3.3 ESTRATÉGIAS DE RECONFIGURAÇÃO, DISPUTA E RESISTÊNCIA: A ESCOLA ENTRE A NECROPOLÍTICA E A UTOPIA AMBIENTAL

Diante do colapso parcial da Escola-Bosque, catalisado pela erosão e agravado pela inércia governamental, a comunidade do Bailique não apenas reagiu com resiliência, mas deflagrou uma profunda luta por sobrevivência territorial e justiça ambiental. Emergindo do cenário de ruínas, diversas estratégias de reconfiguração, disputa e resistência se posicionam criticamente entre a necropolítica do abandono estatal – conceito desenvolvido por Mbembe (2018) para descrever as formas contemporâneas de soberania que submetem a vida ao poder da morte, decidindo quais populações podem ser ativamente "deixadas morrer" ou expostas à precariedade extrema – e a utopia ambiental do seu próprio projeto. Contudo, para apreender a natureza e a potência destas ações – e a lição mais ampla que elas oferecem para as políticas de Educação Ambiental no Amapá e no Brasil – é fundamental reconhecer que elas não surgem no vácuo da crise. São, essencialmente, alimentadas e qualificadas por um legado imaterial deixado pela Escola-Bosque em seu auge: a formação de uma geração de sujeitos críticos e ecologicamente conscientes. Este legado humano e político se materializa no protagonismo juvenil e em iniciativas históricas como o "Projeto Rede de Coletores de Informações Sócio-Ambientais: Jovens Pesquisadores do Arquipélago do Bailique" (Amapá, 2002e), que desde 2003 (Amapá, 2003) fomentou uma pedagogia da pesquisa e sustenta a base intelectual da resistência em curso.

3.3.1 O legado transformador: o conhecimento da Escola-Bosque no cotidiano do Bailique

Antes de ser um símbolo de abandono, a Escola-Bosque foi um motor de transformação (Ferreira; Santos, 2019). Seu processo formativo, baseado na metodologia socioambiental e na valorização dos saberes ambientais ribeirinhos (Amapá, 2023; Araújo e Lima, 1997), não apenas educou, mas capacitou uma geração de moradores para um modelo de desenvolvimento econômico intrinsecamente ligado à conservação da floresta e dos rios (Fleury; Almeida, 2007).

Este legado se manifesta de forma prática e mensurável no dia a dia dos ex-alunos, que se tornaram os principais agentes de sustentabilidade em suas comunidades. O conhecimento formal sobre ecologia e manejo, integrado ao saber tradicional, elevou a qualidade das atividades econômicas. Ex-alunos hoje aplicam técnicas de manejo sustentável do açaí, que se tornou um pilar da bioeconomia local (Cameli; Silva, 2023) e da "estratégia comunitária para uma Amazônia sustentável" (Superti; Ferreira; Picanço, 2025). Essa qualificação técnica, adquirida nos bancos escolares, fortalece a base econômica local, permitindo o surgimento de organizações como a cooperativa Amazonbai Cooperativismo e desenvolvimento no Bailique. A Amazonbai, apoiada por parceiros como o Instituto Interelos (Instituto Interelos, 2023), alcançou reconhecimento internacional, tornando-se a primeira do mundo a comercializar açaí com selo de produto sustentável e da sociobiodiversidade e o "primeiro açaí certificado do mundo" (Pinheiro, 2022) com selo Forest Stewardship Council (FSC). Recentemente, o "Açaí de Bailique (AP) conquista Indicação Geográfica (IG)" (Baldo, 2025), um selo concedido pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) (Brasil, 2025).

Além disso, a formação estimulou um foco no extrativismo de produtos não-madeireiros, mantendo a floresta em pé, como a exploração de sementes e óleos de pracaxi, atividade marcada pelo "protagonismo feminino" (Lira-Guedes et al., 2019), e andiroba, gerando renda ao mesmo tempo que desestimulam a exploração predatória.

Mais profundamente, a Escola-Bosque validou o conhecimento ancestral. Ao utilizar a realidade do ribeirinho como ponto de partida para o aprendizado (Farias; Aguiar; Castro, 2019), a Escola incutiu um orgulho profundo pela cultura e identidade local. Os egressos tornaram-se multiplicadores culturais e guardiões do conhecimento. Finalmente, o currículo voltado à realidade local formou cidadãos com notável capacidade de organização. A formação em Educação Ambiental lhes conferiu a visão crítica necessária para defender o território. Na ocasião de audiência pública do MP-AP, presenciada *in loco*, e relatada também por Santos (2022), observou-se uma liderança comunitária, ex-aluna da Escola-Bosque, destacar esse papel

durante uma fala espontânea: “Na Escola-Bosque a gente não aprendeu só a ler e escrever. A gente aprendeu a ler o nosso mundo, a entender o nosso direito”.

Figura 30: Egresso da Escola-Bosque cuidando de manejo de açaizal nativo



Fonte: Santos (2025).

Essa capacidade de liderança é o legado mais poderoso da instituição. São esses ex-alunos que hoje redigem e defendem documentos como o Protocolo Comunitário do Bailique, um instrumento jurídico e político construído de forma autônoma para garantir o território e os recursos naturais. Esta ferramenta, que representa uma inovação voltada ao desenvolvimento sustentável, permite que a comunidade formalize suas demandas e legitime sua estrutura de governança. Como destaca o próprio documento:

No Bailique, entende-se que existem diversas autoridades comunitárias, cada uma trabalhando na sua área específica. Deste modo, as lideranças, os conselheiros, os idosos, os líderes religiosos, os professores e as parteiras são todos considerados autoridades comunitárias dentro da sua área de trabalho. (Comitê gestor do Protocolo Comunitário do Bailique, p. 13)

Essa organização interna robusta capacita o arquipélago a dialogar com o Estado e instituições externas, em um claro exercício de cidadania e defesa territorial. Esse protagonismo foi aprendido, em grande parte, nos bancos escolares da Escola-Bosque, local que serviu

inclusive como sede para as primeiras oficinas de consulta e capacitação para a criação do Protocolo.

3.3.2 Ações emergenciais, resiliência comunitária e os limites das estratégias adaptativas diante da necessidade de ações estruturantes

A resposta à crise na comunidade foi liderada por um corpo social coeso, em parte moldado pelo próprio ambiente escolar, demonstrando uma capacidade de autogestão e adaptação notável frente à destruição. As figuras a seguir evidenciam a magnitude do esforço coletivo empreendido pela comunidade para assegurar a continuidade das atividades escolares em um contexto marcado pela necessidade permanente de reconstrução física e organizacional da instituição. Tais imagens não apenas ilustram a precariedade das condições materiais, mas também revelam a centralidade do engajamento comunitário como elemento indispensável para a manutenção de um projeto educacional situado em um território historicamente vulnerabilizado.

Figura 31: Sucessão de edificações caracterizada por construção provisória em madeira reaproveitada à frente de nova estrutura, evidenciando o constante deslocamento provocado pelo colapso das margens



Fonte: Arquivo do autor (2023)

Figura 32: Avanço do processo de erosão marginal resultando no colapso da edificação frontal e ameaça direta à nova estrutura remanescente



Fonte: Santos (2025)

Figura 33: Reiteração do ciclo de instabilidade forçando o desmonte preventivo e o novo recuo da infraestrutura para área mais distante da margem em curto intervalo temporal



Fonte: Santos (2025)

A construção improvisada de novas edificações não deve ser vista apenas como um ato desesperado, mas como um imperativo de continuidade pedagógica e uma expressão tangível da prioridade dada à educação por professores, pais e funcionários. O emprego de mutirões, uma prática vernacular ribeirinha, foi ressignificado de uma ferramenta tradicional de auxílio mútuo para o principal mecanismo de governança espacial e logística emergencial da comunidade em meio à crise.

A face mais contundente dessa resiliência comunitária manifestou-se durante a seca severa de 2024. Diante do isolamento total imposto pelo assoreamento do curso d'água – uma ameaça existencial à mobilidade e ao acesso à educação –, os próprios moradores organizaram um mutirão para escavar o leito do Canal do Livramento (Aleixo, 2024). Esse esforço coletivo ultrapassou a simples manutenção ao realizar a escavação manual de um canal navegável de 200 metros para permitir a passagem de barcos e garantir o acesso das crianças à escola (Nafes, 2024; Aleixo, 2024), constituindo um ato de soberania territorial e uma intervenção infraestrutural realizada pela base, que sublinha a falência da assistência estatal e a extrema determinação comunitária.

Outras facetas determinantes dessa luta residem na articulação política perspicaz e na busca proativa por apoio externo, lideradas por sujeitos comunitários críticos. A estratégia de parcerias informais focada na busca por apoio de organizações não governamentais (Instituto Interelos, 2023), universidades e, notavelmente, do Ministério Público (Santos, 2022), mostra uma compreensão tática da necessidade de diversificar fontes de pressão e recursos fora do aparato governamental direto.

Essa capacidade de resposta vai muito além do mero assistencialismo; ela demonstra uma sofisticação institucional ao produzir documentos estratégicos no âmbito de instituições comunitárias, como a Associação das Comunidades Tradicionais do Bailique – ACTB, e ao organizar reuniões sistemáticas envolvendo outras instituições locais como o Conselho Comunitário do Bailique – CCB e Colônia de Pescadores – Z5. Tais ações políticas e documentais organizadas estabelecem um contraste agudo e incisivo com a inerte ou lenta resposta estatal (Agostini; Ramos, 2020), posicionando a comunidade não como uma vítima passiva, mas como um ator político autônomo e altamente organizado na gestão de sua própria crise e futuro.

Apesar de mostrarem a inegável força do legado da Escola-Bosque e o profundo senso de resiliência da comunidade ribeirinha, as estratégias adaptativas empregadas no Bailique são, por natureza, paliativas, fragmentadas e insustentáveis. Elas operam sob a lógica reativa do “apagar incêndios” – uma gestão de emergência –, falhando em atacar as causas estruturais e sistêmicas da crise que ameaça a própria existência da instituição e do território.

A realocação contínua da infraestrutura escolar ilustra o cerne do problema. A decisão de construir novas salas a algumas dezenas de metros da área destruída pela erosão (Amapá, 2018), sem o devido estudo geomorfológico do terreno, constitui uma solução temporária fadada ao fracasso cíclico. O fenômeno erosivo – impulsionado pela dinâmica hídrica desregulada e pela pressão da maré (Costa; Santos, 2024; G1 Amapá, 2022) – atua como uma

ameaça constante e progressiva. O problema, portanto, não é somente a localização da Escola, mas sim a desregulação geotécnica e hídrica que ameaça todo o território do Arquipélago (Santos et al., 2018).

O "panorama dos riscos costeiros no Estado do Amapá" (Silva Junior; Santos; Rodrigues, 2020) oferece um alerta técnico irrefutável: as áreas de risco de erosão e inundação tendem a se expandir exponencialmente devido a gravidade do impacto ambiental em curso. Isso torna a cada ciclo mais custosa e inútil qualquer medida de curto prazo ou de cunho local. A resistência da comunidade é heroica, mas insuficiente contra forças ambientais de tal magnitude.

A necessidade de gerir continuamente esta crise de infraestrutura impede a Escola-Bosque de cumprir seu objetivo primário e vocacional: a implementação e o aprimoramento de um projeto pedagógico robusto e verdadeiramente contextualizado, como preconiza o modelo Escola-Bosque.

A imensa energia institucional e comunitária que deveria ser canalizada para a formação socioambiental dos novos alunos, para a pesquisa-ação e para o desenvolvimento curricular é, ao invés disso, desviada para a luta pela sobrevivência física da Instituição e pela garantia do mínimo logístico.

Os mutirões comunitários para reparos e manutenção, embora demonstrem um senso de pertencimento e solidariedade louvável (Aleixo, 2024), são inerentemente ineficazes para substituir uma equipe técnica de manutenção permanente e, mais essencialmente, não suprem a ausência de investimentos estruturais do poder público. Da mesma forma, as denúncias contínuas na mídia (Tavolieri; Sampaio; Vilaça, 2023), embora absolutamente necessárias para dar visibilidade à crise, revelam-se insuficientes diante de um aparato estatal que responde de forma lenta, fragmentada e, por vezes, meramente reativa. A exposição pública do problema amplia a pressão social, mas não produz, por si só, as condições políticas e institucionais necessárias para a implementação de soluções duradouras.

No caso do Bailique, a insistência da comunidade em denunciar, mobilizar e reivindicar direitos esbarra em um ciclo persistente de promessas não cumpridas, ações pontuais e medidas emergenciais que pouco dialogam com as causas estruturais do colapso socioambiental. Sem um compromisso efetivo com planejamento territorial, investimentos contínuos e governança ambiental participativa, a ação comunitária termina capturada em um esforço permanente de contenção de danos, incapaz de transformar o quadro de vulnerabilidade que se reproduz ano após ano. O resultado é um processo perverso em que a responsabilidade pelo enfrentamento

da crise se desloca para as próprias vítimas, enquanto o Estado se mantém distante das obrigações que lhe cabem.

O legado da Escola-Bosque pode garantir o espírito de resistência cultural e educacional, mas é impossível que ele, sozinho, consiga reconstruir a infraestrutura física, conter a erosão e reverter a degradação ambiental. A resiliência da comunidade, por maior que seja e por mais admirável que se demonstre, não pode nem deve ser utilizada como justificativa para a omissão governamental. Ela não substitui a responsabilidade política e o investimento estruturante em grande escala.

Apenas o Estado, com sua capacidade técnica e orçamentária, detém a única força capaz de promover as ações mitigatórias em escala que o Bailique necessita para sobreviver (Estadão, 2023). A passividade diante da crise equivale à condenação lenta de um patrimônio educacional e cultural único.

3.3.3 A resposta institucional e a promessa da nova Escola-Bosque

Diante do colapso socioambiental e da crescente pressão de movimentos sociais e da mídia, a resposta governamental se materializou no "Plano Integrado Para o Desenvolvimento Sustentável dos Arquipélagos do Marajó/PA e Bailique/AP" (SUDAM, 2024), lançado em 2024. Este documento, uma ampla carta de intenções, reconhece a emergência climática e social e propõe uma série de ações em múltiplas frentes. No eixo da educação, a medida de maior impacto simbólico é a promessa de construção de uma nova Escola-Bosque, anunciada após "dialogar sobre projeto" (Amapá, 2023) com a comunidade, uma estrutura moderna, em palafitas de concreto, a ser erguida em uma área supostamente mais segura na Vila Progresso.

Contudo, uma análise crítica do plano e do contexto mostra uma profunda ambiguidade, que oscila entre uma reparação genuína e a reiteração de uma lógica governamental que ignora a raiz dos problemas. Por um lado, o plano representa um reconhecimento tardio da responsabilidade do Estado. A proposta de reativação da escola propõe uma estrutura resiliente e adaptada (SUDAM, 2024), parece atender a uma demanda histórica da comunidade, exaurida pelo "processo de migração compulsória" (Oliveira, 2024). No entanto, a concepção desta nova Escola-Bosque gera profundo ceticismo. O foco do documento está na engenharia da construção (o concreto, a altura das palafitas), mas silencia sobre a reconstrução do projeto pedagógico. A proposta corre o risco de entregar um prédio, mas não de restaurar a escola-território que foi perdida. A Proposta pedagógica (Amapá, 2023), elaborada pelos próprios educadores do Bailique em um esforço de resistência, alertava que a reconstrução física deveria

vir acompanhada do "resgate da metodologia socioambiental original". O plano de 2024 (SUDAM, 2024) ignora essa dimensão pedagógica e política crucial.

Mais grave, a promessa da nova Escola-Bosque soa como uma política de mitigação isolada, desarticulada de estudos prévios e de um plano real de contenção da catástrofe. De que adianta uma escola de concreto se, ao seu redor, o território continua a ser levado pela erosão (Patriani, 2020) e a vida se torna inviável pela salinização (Souza, 2024), bem como a alteração hidrológica (Santos et al., 2018) continua em curso. O plano (SUDAM, 2024), embora mencione estudos e monitoramento, que não englobam toda a dimensão do problema, não apresenta medidas concretas e financiadas para reverter ou mitigar a causa primária do colapso – o desequilíbrio hídrico provocado pelas hidrelétricas (Lobato, 2021; Oliveira, 2012).

Neste cenário, a construção da nova Escola-Bosque pode ser interpretada não como um ato de justiça ambiental, mas como um gesto de governamentalidade necropolítica, que se manifesta no poder de soberania de ditar quem deve viver e quem deve morrer (Mbembe, 2018), expondo certos corpos e territórios ao abandono e à precariedade. Ela serve como uma resposta visível e politicamente rentável que cria a aparência de ação, enquanto permite que os processos estruturais de destruição continuem a operar. A escola de concreto torna-se um monumento à resiliência forçada de uma população, um lugar para educar os que restaram, em um território que continua sendo sacrificado. A comunidade, como expressa em seus documentos de reivindicação, não demanda apenas uma nova escola, mas a garantia de seu direito de existir e permanecer em seu território com dignidade (Monteiro, 2018). Sem isso, a nova Escola-Bosque, por mais moderna que seja, corre o risco de se tornar apenas uma ruína mais sólida no futuro.

3.3.4 A Escola-Bosque entre a necropolítica e o futuro negado

A trajetória de declínio da Escola-Bosque, quando analisada em sua totalidade, transcende a narrativa de um mero desastre ambiental ou de uma falha administrativa. Ela se mostra, de fato, como um caso exemplar de como a necropolítica opera em territórios considerados periféricos, demonstrando a soberania do poder em expor certas vidas à morte e à precariedade contínua (Mbembe, 2018). O conceito, que descreve não apenas o poder de matar, mas o de expor à morte e ditar quem é descartável ou "matável" (Mbembe, 2018), encontra no Bailique uma aplicação literal e brutal. A inação sistemática do poder público (Oliveira, 2024) diante de uma catástrofe anunciada não pode ser interpretada como simples incompetência, mas como uma decisão política tácita de abandonar um território e sua população à própria sorte, expondo-os a condições que inviabilizam a vida e a permanência. A

situação de "completo abandono" (Tavolieri; Sampaio; Vilaça, 2023) e descaso (Nafes, 2025a) é a materialização dessa política.

Essa lógica necropolítica se manifesta através do racismo ambiental, conceito que descreve como os custos e os danos socioambientais recaem, de forma desproporcional, sobre grupos étnicos e raciais marginalizados, como as "comunidades tradicionais ribeirinhas" (Little, 2004) do Bailique. Mbembe (2018) argumenta que o racismo é uma tecnologia fundamental para o exercício da necropolítica, pois estabelece a distinção entre aqueles que devem viver e aqueles que podem ser sacrificados. A instalação do complexo de hidrelétricas no Araguari, justificada por um discurso de interesse nacional e progresso, ilustra essa dinâmica. Os benefícios – energia elétrica para o Sistema Interligado Nacional (SIN) – são socializados em larga escala, enquanto os custos devastadores – "impactos no ordenamento territorial" (Corrêa, 2018), "dinâmicas sociais e econômicas [...] negativas" (Carvalho; Malcher; Brito, 2023, p. 1), "danos [...] no Rio Araguari" (Lobato, 2021) – são internalizados e pagos por uma população específica. A crítica de que o estudo de impacto ambiental não previu os impactos na pesca (Santos; Cunha; Cunha, 2017) trata o Bailique e seu povo como uma externalidade aceitável no cálculo custo-benefício do projeto de expansão energética, reiterando o estatuto de "população descartável" imposto pela necropolítica.

O abandono da Escola-Bosque é o ápice dessa injustiça. A recusa em implementar ações estruturantes, demandadas insistentemente pela comunidade e pelo Ministério Público (Santos, 2022), sob a justificativa de inviabilidade orçamentária, é uma prova cabal dessa escolha política. A contradição é flagrante: o Estado, que viabilizou investimentos bilionários em obras que causaram o problema (Lobato, 2021), alega não ter recursos para mitigar seus efeitos. Essa contabilidade seletiva expõe quem, na ótica do poder, é digno de investimento e proteção. A denúncia de pesquisadores sobre a falta de recursos destinados à pesquisa científica (Estadão, 2023), agravada pela ausência até mesmo de instrumentos essenciais de medição (Estadão, 2023), aprofunda ainda mais essa dinâmica. Ao assistir a uma plenária *in loco* chamou-nos a atenção a seguinte fala de uma liderança local do grupo gestor do Protocolo Comunitário:

O dinheiro que construiu as barragens, que destruiu nosso rio, foi um rio de dinheiro. Mas pra salvar nossa comunidade, pra salvar a escola dos nossos filhos, o dinheiro vira um pingo, uma gota. Dizem que não tem. A verdade é que pra nós, nunca tem. Nós somos o resto da conta que eles não querem pagar.

Este discurso traduz, em linguagem popular, "a essência" do racismo ambiental. A vida e o patrimônio da comunidade do Bailique são colocados em uma categoria de menor valor, passíveis de serem sacrificados. A consequência é a perda de bens, moradias e da referência

territorial e cultural. A ausência de um plano de evacuação robusto (Amapá, 2018; Abreu, 2018) ou de qualquer política pública duradoura para os deslocados do Bailique caracteriza a gestão da crise como uma política de abandono.

A resposta burocrática e paliativa – a troca de placas, a rotulação de escola integral sem estrutura (Amapá, 2021), a construção de anexos precários (Amapá, 2018) – funciona como um mecanismo de negação e de controle. É uma forma de o Estado simular uma ação e manter uma presença formal no território, enquanto, na prática, retira as condições materiais para a existência digna. Ao permitir que a Escola e o Território sejam erodidos pelo rio (G1 Amapá, 2022; Patriani, 2020), o Estado não está apenas sendo negligente; está ativamente administrando a morte de um projeto de vida, de uma cultura e de um futuro possível para o Bailique, transformando a região em território relegado em nome de um modelo de desenvolvimento do qual ela não compartilha os frutos.

Figura 34: Placa mostrando a Escola-Bosque com uma escola de Ensino Médio Integral apesar da infraestrutura precária



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Esse conjunto de evidências, em que o abandono deliberado, o racismo ambiental e a administração calculada da morte conformam a experiência cotidiana do Bailique, encontra seu símbolo mais eloquente na própria Escola-Bosque. É justamente nesse ponto que a análise ultrapassa o campo das políticas públicas e adentra o terreno das metáforas sociais: a escola, antes concebida como horizonte de futuro e afirmação territorial, torna-se o espelho das contradições que estruturam o modelo de desenvolvimento imposto à Amazônia. Assim, o que no plano da necropolítica se materializa como escolha de deixar morrer – o ato soberano que

estabelece zonas de não-direito e de morte onde certas vidas podem ser sacrificadas ou abandonadas (Mbembe, 2018) – no plano da cultura, da memória e do projeto pedagógico se converte na crônica de um futuro negado – iniciando uma nova camada interpretativa sobre o papel e o destino da Escola-Bosque do Bailique.

A história da Escola-Bosque do Bailique condensa, em uma única e poderosa narrativa, a crônica de um futuro negado. Ela não é apenas uma Escola em ruínas; é uma escola-metáfora. Sua trajetória, do auge como projeto pedagógico de vanguarda (Ferreira; Santos, 2019) ao seu estado atual de abandono e destruição física (G1 Amapá, 2018; Santos, 2022), espelha as contradições fundamentais do modelo de desenvolvimento imposto à Amazônia (Nascimento, 2014). A erosão que consome suas fundações é a mesma que corrói o pacto social com as populações tradicionais (Little, 2004) e a promessa de um futuro sustentável (ONU, 2015).

A instituição nasceu de um ideal pós-Rio 92 (Lago, 2006), da crença de que era possível conciliar educação, identidade cultural e conservação ambiental. Sua proposta de formar sujeitos ecológicos (Araújo e Lima, 1997), capazes de ler e interagir com o complexo ecossistema amazônico, era a materialização de um paradigma alternativo, uma "ecopedagogia" (Gadotti, 2000). Araújo e Lima (1997) em razão da autoria do Projeto documentou que: "Esta não será uma escola na floresta, mas uma escola da floresta. O rio não será obstáculo, será conteúdo. O açaizal não será apenas paisagem, será laboratório". Essa visão representava um projeto de futuro para o Bailique e para a Amazônia, onde o desenvolvimento local endógeno era o caminho.

A destruição dessa Escola, causada paradoxalmente pela exploração incessante de recursos naturais (para geração de energia e pecuária extensiva) (Lobato, 2021; Carvalho; Malcher; Brito, 2023), representa o triunfo brutal de um paradigma oposto: extrativista, exógeno e ecocida. Este é o modelo que vê a natureza como um objeto a ser dominado, alinhado ao capitalismo ambiental e à lógica do "Capitaloceno" (Moore, 2022), que produz crises socioambientais como parte estruturante de seu funcionamento, tratando florestas, rios e comunidades tradicionais como engrenagens descartáveis de uma economia orientada pela acumulação. A imagem da Escola sendo submersa ao rio para o qual voltava seu olhar pedagógico é, portanto, a alegoria perfeita da autossabotagem de um país que destrói suas melhores ideias em nome de um progresso para poucos. A ironia trágica é que o rio, antes fonte de aprendizado, tornou-se, por ação externa, seu agente de destruição. É a metáfora de um conhecimento local (Araújo e Lima, 1997) sendo afogado por uma lógica global de exploração, que deixou os moradores com a sensação de que a força da água vinda do Rio Araguari é tamanha que está destruindo tudo (Barbosa, 2012).

O colapso da Escola-Bosque é, em última análise, a materialização da injustiça cognitiva e ambiental. É a vitória da burocracia sobre a pedagogia (Amapá, 2021), da engenharia descontextualizada sobre a ecologia (Santos et al., 2018), e do capital sobre a comunidade. A situação atual, em que a comunidade luta em mutirões para cavar canais (Aleixo, 2024; Nafes, 2024) e para manter de pé uma estrutura precária, enquanto o legado imaterial da Escola-Bosque pulsa nos seus egressos, mostra tanto a resiliência do povo do Bailique quanto a profundidade do abandono estatal.

Uma mãe de aluno, durante audiência pública do MP-AP, presenciada *in loco*, e relatada também por Santos (2022), verbalizou essa condição:

Eles destruíram nossa escola, mas não destruíram o que a gente aprendeu com ela. A gente aprendeu a lutar. Hoje, a gente é professor, a gente é engenheiro, a gente é pedreiro... a gente é tudo o que o Estado não é pra nós. Mas até quando a gente aguenta ser tudo sozinho?

Essa fala expressa a essência da escola-metáfora. A Instituição, mesmo em ruínas, continua a ensinar sua lição mais dura: a de que sem justiça ambiental e sem o reconhecimento dos saberes locais, qualquer projeto de desenvolvimento na Amazônia estará, como a própria Escola, construído sobre bases que a qualquer momento podem desmoronar. Concluir a análise do seu declínio é, portanto, entender que o que se erodiu no Bailique não foi apenas a terra (Costa; Santos, 2024), mas o próprio conceito de Estado como garantidor de direitos. O que está sendo negado não é apenas o acesso à educação para as crianças de hoje (Ferreira, 2024), mas a própria possibilidade de um futuro em que as comunidades amazônicas possam ser protagonistas de seu próprio desenvolvimento.

3.3.5 Lições de um colapso: implicações para as políticas de Educação Ambiental

O desmonte da Escola-Bosque do Bailique, catalisado pela crise socioambiental, não é apenas uma tragédia local. É um estudo de caso emblemático que expõe as fragilidades estruturais e os equívocos conceituais que permeiam as políticas públicas de Educação Ambiental no Amapá (Amapá, 2009), na Amazônia (Santos et al., 2023) e no Brasil (Brasil, 1999). As lições que emergem de suas ruínas são advertências urgentes sobre a forma como a Educação Ambiental é concebida, financiada e executada no país, especialmente em territórios de alta vulnerabilidade e conflito (Freitas, 2008).

A primeira e mais contundente lição decorrente desse cenário é a de que políticas de Educação Ambiental que não se articulam a um arcabouço sólido de justiça ambiental e de

proteção territorial tendem, inevitavelmente, ao fracasso. No Amapá, essa política tem sido relegada a um papel secundário, frequentemente reduzida a iniciativas fragmentadas ou à simples tarefa de “Reconhece[r] os resultados dos projetos” (Amapá, 2018), sem qualquer garantia de continuidade ou de integração estrutural às demais políticas públicas. A própria trajetória da Escola-Bosque evidencia que, na ausência da efetivação de direitos básicos – o direito ao território (Little, 2004), à moradia segura (Torrinha, 2017), à segurança alimentar (Amapá, 2024) e à infraestrutura (Diário do Amapá, 2023) –, a educação se converte em um enunciado retórico, incapaz de produzir transformação real.

Como esperar que uma instituição escolar seja capaz de promover a “consciência ecológica” (Ferreira; Santos, 2019) quando seus estudantes, docentes e famílias vivenciam cotidianamente um colapso socioambiental que provoca o “desaparecimento de espécies de peixes” (Amapá, 2023) e impulsiona processos de “migração compulsória” (Oliveira, 2024)? Em um contexto marcado por perdas ambientais, insegurança territorial e violação de direitos, a Educação Ambiental no Amapá precisa urgentemente ultrapassar o enfoque estritamente conservacionista e integrar-se às agendas de direitos humanos (Ferreira Junior; Nascimento, 2023) e de reparação socioambiental. Só assim poderá assumir uma função verdadeiramente emancipatória e não apenas paliativa.

Na escala amazônica, o caso do Bailique exemplifica o perigo da Educação Ambiental compensatória. Grandes projetos de infraestrutura na região, como as hidrelétricas que impactaram o Bailique (Lobato, 2021), frequentemente incluem programas de Educação Ambiental em seus processos de licenciamento (Brasil, 2023) como medida mitigatória. Contudo, como aponta a análise de Lobato (2021), esses programas raramente questionam o modelo de desenvolvimento que gera o dano, podendo reproduzir um padrão colonial. Pelo contrário, muitas vezes servem para legitimar o empreendimento. A Escola-Bosque, em sua concepção original, era o oposto disso: uma educação que nascia do território, alinhada à Educação Ambiental crítica (Lima, 2008). Sua destruição mostra que a Educação Ambiental na Amazônia precisa deixar de ser uma ferramenta de compensação para se tornar um instrumento de contestação, alinhada a instrumentos de soberania territorial como o "Protocolo Comunitário do Bailique" (Monteiro, 2018), que, conforme descrevem Calado; Gomes; Chagas (2024), permite "a pactuação de mecanismos de empoderamento social e econômico".

Nesse sentido, o Protocolo Comunitário do Bailique explicita os princípios de governança territorial e uso sustentável dos recursos naturais definidos pelas próprias comunidades, evidenciando uma lógica normativa que emerge do território e se contrapõe a modelos exógenos de gestão ambiental:

As pessoas da comunidade têm o direito de fazer uso dos recursos naturais da região, desde que respeitem os acordos já existentes de cada comunidade. Por exemplo, existem algumas regras de uso de recursos que devem ser respeitados: deve-se fazer o manejo do açaí; pesca para algumas espécies é proibida no defeso; não fazer queimadas; não pode fazer o corte sem controle de madeiras já que algumas árvores estão faltando, por exemplo a andiroba; não é permitido matar caça com filho e a grande matança de animais da floresta; só se pode tirar o palmito com o manejo adequado; respeitar o acordo de convivência que muitas vezes pode conter regras de uso. Por exemplo, o acordo de convivência pode estipular uma quantidade máxima de recursos por família, tanto para venda quanto para consumo familiar. (Comitê Gestor do Protocolo Comunitário do Bailique, p. 13)

Observa-se que as comunidades não apenas possuem conhecimento sobre o uso sustentável dos recursos, mas também estabelecem mecanismos próprios de regulação, controle e responsabilização coletiva, reforçando a centralidade da autonomia territorial e da gestão comunitária. Dessa forma, tais práticas tensionam a lógica de uma Educação Ambiental meramente compensatória, apontando para a necessidade de reconhecimento e fortalecimento de epistemologias locais como base para políticas públicas mais justas e eficazes.

Finalmente, a derrocada da Escola-Bosque envia um sinal de alerta para o Brasil. A Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999) foi um marco, definindo a Educação Ambiental como um processo de construção de "valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências" (Brasil, 1999), mas hoje se mostra insuficiente para lidar com a nova realidade da emergência climática (Souza, 2024; Cameli; Silva, 2023). O documento não prevê mecanismos específicos para garantir a continuidade da educação em territórios diretamente impactados por eventos extremos como a erosão causada pela redução da vazão fluvial e o consequente avanço da intrusão salina (Santos et al., 2018; Guedes, 2023). O Bailique é a prova de que o sistema educacional brasileiro não possui protocolos para proteger suas escolas azuis (escolas em zonas costeiras e ribeirinhas) ou escolas da floresta. A lição para o Brasil é a necessidade urgente de se construir uma política nacional de educação para a emergência climática e a justiça ambiental, alinhada a novos paradigmas de desenvolvimento, como a "Nova Economia da Amazônia" (Nobre et al., 2023) ou, até mesmo, os objetivos da Agenda 2030 (ONU, 2015). Contudo, é imperativo que tal alinhamento não se reduza ao cumprimento de indicadores tecnocráticos e globais que, muitas vezes, ignoram as assimetrias territoriais e a soberania dos saberes locais em favor de um consenso institucional genérico. Tal política deveria assegurar recursos emergenciais, currículos adaptativos, apoio psicossocial e a vinculação da reconstrução escolar a planos consistentes de adaptação e mitigação; sem isso, outras Escolas-Bosque tendem a repetir o mesmo destino, mantendo a educação como vítima de um modelo que privatiza lucros e socializa catástrofes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONTRADIÇÕES, DESMONTE E RESISTÊNCIAS NA TRAJETÓRIA DA ESCOLA-BOSQUE DO AMAPÁ

Esta seção final se dedica a sistematizar e discutir os achados da pesquisa, promovendo uma articulação densa entre os dados empíricos levantados – por meio de análise documental, observações *in loco*, notícias e reportagens jornalísticas – e o referencial teórico mobilizado ao longo desta dissertação. A análise aqui empreendida buscou compreender a materialidade da implementação, do funcionamento e da crise estrutural do Projeto Escola-Bosque no Arquipélago do Bailique, situando-o não apenas como uma iniciativa pedagógica isolada, mas como um reflexo das complexas disputas no campo das políticas públicas de educação na Amazônia. O esforço analítico consistiu em desvelar como as intenções normativas presentes nos documentos fundadores colidiram com a realidade material do território, revelando as fissuras de um modelo de desenvolvimento que historicamente marginaliza as populações ribeirinhas.

A questão central que mobilizou esta investigação indagou sobre as características das disputas político-pedagógicas, as contradições institucionais e os fatores estruturais que marcaram a implementação, o funcionamento e a crise do Projeto Escola-Bosque do Amapá no Bailique entre 1995 e 2025. Os resultados obtidos permitiram responder a esta questão de maneira consistente, evidenciando que a trajetória do Projeto Escola-Bosque não foi linear, mas marcada por uma tensão dialética constante entre uma proposta inicial inovadora – fundamentada na transversalidade, na valorização dos saberes locais e na pedagogia da alternância – e uma realidade de precarização progressiva imposta pela descontinuidade administrativa e pelo avanço de lógicas gerencialistas na gestão pública educacional.

A análise indicou que as disputas político-pedagógicas não se deram apenas no plano teórico ou discursivo, mas materializaram-se na alocação insuficiente de recursos, na ausência de concursos públicos específicos que garantissem a fixação de quadros técnicos qualificados e na negligência infraestrutural que condenou o Projeto à obsolescência precoce. As contradições institucionais mostraram-se na incapacidade do Estado do Amapá em sustentar uma política de Educação Ambiental diferenciada a longo prazo, convertendo o que seria um modelo de referência internacional – chancelado por programas como o Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG-7) – em um espaço de extrema vulnerabilidade educacional. Já os fatores estruturais, notadamente a crise ambiental exacerbada pelo fenômeno das "terras caídas" e pela salinização das águas, agiram como catalisadores do abandono estatal. A pesquisa demonstrou que a geografia física do Bailique,

em vez de ser tratada como elemento central do currículo e da logística escolar, foi transformada em um argumento velado para justificar a ineficiência da política pública, naturalizando a exclusão sob o manto das dificuldades amazônicas.

Para uma compreensão detalhada e aprofundada dos resultados, a discussão organiza-se em torno das questões orientadoras que guiaram o estudo, dialogando diretamente com as seções anteriores da dissertação e costurando os dados empíricos com a literatura de referência sobre Estado, políticas públicas e educação ambiental crítica.

Em resposta à primeira questão orientadora – sobre as concepções de Educação Ambiental predominantes e suas disputas –, a análise documental dos primeiros anos do Projeto (1995-2002) e os relatos dos sujeitos pioneiros apontaram para a hegemonia inicial de uma Educação Ambiental crítica e transformadora. O projeto original, concebido no calor das discussões pós-Eco-92 e inserido no Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil, buscava integrar o currículo à realidade ribeirinha, promovendo o desenvolvimento sustentável a partir da identidade local e da valorização dos saberes tradicionais. Havia uma clara intencionalidade de romper com o modelo de educação bancária e urbana transplantada para a floresta, propondo uma escola que dialogasse com os ciclos das águas, a produção de açaí e a pesca artesanal.

No entanto, os dados sugerem que, ao longo das décadas seguintes, houve um deslocamento substancial dessas concepções. A implementação prática, muitas vezes desconectada dos princípios fundadores devido à alta rotatividade de gestores e à falta de memória institucional, cedeu espaço a práticas de caráter conservador e pragmático. A Educação Ambiental, que deveria ser o eixo estruturante e transversal de todo o currículo escolar, frequentemente reduziu-se a atividades pontuais, datas comemorativas ou foi suprimida pela urgência de cumprir conteúdos mínimos exigidos pelas avaliações externas em condições precárias. A pesquisa identificou que a pressão por resultados padronizados, típica das reformas educacionais neoliberais, contribuiu para o silenciamento da proposta pedagógica original. Esse achado dialoga profundamente com a discussão teórica da primeira seção da dissertação, confirmando que a ausência de uma formação continuada crítica e específica para a realidade do campo favoreceu a reprodução de modelos educacionais tradicionais e conteudistas, mesmo dentro de uma estrutura arquitetônica e conceitual concebida para ser inovadora. Ocorre, portanto, uma reconvenção da escola, onde a inovação discursiva convive com o conservadorismo prático.

Quanto à segunda questão orientadora, referente ao processo de implementação, infraestrutura e participação, os resultados evidenciaram uma profunda e dolorosa dicotomia

entre o planejado no papel e o executado no território. A pesquisa documental demonstrou que, embora houvesse previsão de financiamento robusto e infraestrutura adequada – incluindo laboratórios de ciências, alojamentos para alunos e professores, barcos escolares e sistemas de energia –, a materialização desses recursos foi insuficiente, tardia e marcadamente descontínua. A dependência de repasses externos e a falta de autonomia financeira da unidade escolar engessaram a gestão cotidiana, impedindo a manutenção básica dos equipamentos.

A análise apontou que a rotatividade de gestores, muitas vezes indicados por critérios políticos e não técnicos, somada à falta de uma política de Estado consolidada (em oposição a políticas de governo voláteis), fragilizou a institucionalização do Projeto. A participação comunitária, inicialmente um pilar da Escola-Bosque através dos projetos e da integração com as famílias ribeirinhas, foi gradativamente erodida pela centralização das decisões administrativas na capital, Macapá. Essa centralização burocrática distanciou a gestão escolar das demandas reais e urgentes do território, criando um abismo entre quem planeja a política e quem a vivencia. Este cenário corrobora as análises da segunda seção desta dissertação, que tratou da gestão escolar e das políticas públicas, demonstrando como a burocratização excessiva e o subfinanciamento crônico atuaram como mecanismos de contenção do potencial transformador da escola, transformando a gestão democrática em mera formalidade burocrática e esvaziando o sentido político da participação popular na educação.

A terceira questão orientadora, focada nos fatores de desestruturação e suas implicações, foi respondida pela análise da interseção dramática entre a crise ambiental e a inércia estatal. O fenômeno das "terras caídas" (erosão fluvial intensa), agravado pela salinização da água decorrente das mudanças climáticas e alterações hidrológicas, emergiu nos dados não como um evento natural inevitável, mas como um fator de desestabilização pedagógica potencializado pela falta de planejamento preventivo. A destruição física da Escola-Bosque não foi um evento súbito, mas um processo anunciado e com enfrentamento negligenciado pelas autoridades competentes ao longo de anos.

Os resultados indicaram que a destruição da infraestrutura escolar pela força das águas foi acompanhada por uma resposta governamental lenta, fragmentada e ineficaz. A transferência improvisada das atividades letivas para espaços improvisados e inadequados sem ventilação ou acústica, e a falta crônica de água potável para consumo e higiene comprometeram severamente a regularidade das aulas e a qualidade do ensino-aprendizagem. Mais do que um desastre ambiental, a situação configurou-se como um caso emblemático de racismo ambiental e institucional, onde a população ribeirinha do Bailique foi submetida a condições de indignidade educacional que dificilmente seriam toleradas ou naturalizadas em centros urbanos

consolidados da capital. A crise da escola tornou-se o espelho da crise do território, mostrando como a degradação ambiental e a precarização social caminham de mãos dadas na Amazônia, afetando desproporcionalmente as populações tradicionais e seus direitos fundamentais.

A hipótese que norteou esta pesquisa propunha que o Projeto Escola-Bosque sofreu um processo de descaracterização ao longo do tempo, deslocando-se de uma perspectiva crítica e emancipatória para uma abordagem pragmática e instrumental, impulsionada pela descontinuidade administrativa e pela precarização estrutural. A análise detalhada dos dados permite afirmar que a hipótese foi confirmada em sua essência. Os documentos analisados e os relatos coletados demonstraram inequivocamente que a proposta original de uma educação contextualizada, integral e voltada para a sustentabilidade foi progressivamente asfixiada pelas contingências administrativas e políticas.

Contudo, é necessário qualificar essa confirmação para evitar reducionismos: não se tratou apenas de uma mudança técnica ou metodológica de abordagem pedagógica, mas de um abandono político deliberado. A pesquisa evidenciou que o deslocamento para o pragmatismo não foi uma escolha pedagógica consciente ou desejada pelos educadores que atuam no chão da Escola, mas uma estratégia de sobrevivência diante da escassez absoluta de recursos. As pressões políticas e econômicas, traduzidas em cortes orçamentários sistemáticos, na falta de concursos públicos específicos para a realidade ribeirinha e na precarização dos contratos temporários, forçaram a Escola a adotar uma lógica de funcionamento minimalista. Nesse contexto de sobrevivência, a Educação Ambiental crítica – que exige tempo, planejamento, saídas de campo e recursos – tornou-se impraticável diante da luta diária pela manutenção básica das atividades letivas, como garantir espaço físico adequado para as aulas. Portanto, a hipótese sustenta-se robustamente, mas ganha complexidade ao expor que a instrumentalização do ensino foi consequência direta e inevitável da precarização material imposta pelo Estado.

A apresentação destes resultados demonstra o cumprimento integral do objetivo geral da dissertação, que consistia em analisar a trajetória do Projeto Escola-Bosque no Bailique, identificando as contradições e os desafios de sua implementação e manutenção enquanto política pública de Educação Ambiental na Amazônia amapaense. A pesquisa conseguiu reconstruir historicamente o Projeto, não como uma linha do tempo estática, mas como um processo dinâmico de lutas e perdas.

Da mesma forma, os objetivos específicos foram plenamente alcançados e articulados ao longo da análise. O objetivo de investigar as concepções de Educação Ambiental foi atendido ao mapear a transição da proposta original crítica para práticas conservadoras e conteudistas, conforme discutido detalhadamente. O objetivo de analisar a implementação e gestão foi

cumprido ao esmiuçar as falhas de infraestrutura, o financiamento intermitente e a descontinuidade administrativa que assolaram o Projeto, articulando-se com a base teórica da primeira seção da dissertação. O objetivo de identificar os fatores de crise foi atendido ao relacionar dialeticamente a erosão ambiental e a negligência estatal como determinantes para a desestruturação física e pedagógica do Projeto. Por fim, o objetivo de discutir as implicações para as políticas públicas foi alcançado ao evidenciar, transversalmente em toda a análise, como o caso do Projeto Escola-Bosque ilustra a fragilidade estrutural das políticas educacionais desenhadas para a Amazônia, servindo de alerta para futuras intervenções estatais na região.

Além da confirmação das expectativas iniciais sobre a precarização e descontinuidade administrativa, a pesquisa mostrou achados emergentes que não estavam previstos no desenho inicial, mas que aprofundam significativamente a compreensão do objeto de estudo. Um desses achados é a configuração do que podemos chamar de pedagogia da ausência. Os dados sugerem que a ausência sistemática do Estado se tornou, paradoxalmente, um elemento pedagógico negativo, ensinando tacitamente à comunidade sobre sua própria marginalização política e social. A falta recorrente de recursos financeiros, materiais e humanos e a deterioração dos espaços físicos educaram gerações para a desesperança, para a descrença nas instituições públicas e para a desvalorização do próprio território de origem.

Outro elemento emergente fundamental foi a percepção da erosão como metáfora e realidade indissociáveis. A erosão das margens do Arquipélago, que trouxe fisicamente a Escola, surgiu nos relatos não apenas como um dado geográfico ou hidrológico, mas como o correlato material da erosão dos direitos educacionais e sociais daquela população. A perda física do prédio escolar simbolizou o desmoronamento do projeto político-pedagógico sonhado na década de 1990. No entanto, em contraposição a esse cenário desolador, identificou-se a existência de uma tenaz resistência docente e comunitária. Apesar do cenário adverso e da falta de apoio institucional, professores e moradores mantiveram viva a memória do projeto original. Em momentos pontuais e de forma quase subversiva, tentaram resgatar práticas de Educação Ambiental contextualizada, indicando que a Escola, mesmo em ruínas ou deslocada, permanece como um espaço de disputa de sentidos e de esperança. Por fim, observou-se a invisibilidade progressiva do currículo ribeirinho frente às imposições das políticas nacionais de avaliação. Com o passar dos anos, o currículo oficial e padronizado do Estado do Amapá se sobrepôs violentamente às especificidades do currículo da Escola-Bosque, apagando sistematicamente os saberes locais sobre a floresta, as águas e a cultura que deveriam ser o cerne epistemológico do Projeto.

Os resultados desta investigação apontam para uma conclusão inquietante e necessária: o Projeto Escola-Bosque do Bailique, concebido nos anos 1990 como vanguarda na Educação Ambiental para a Amazônia, converteu-se, ao longo de três décadas, em um emblema das contradições do desenvolvimento regional e da gestão pública educacional. A articulação rigorosa entre os dados empíricos levantados e o referencial teórico permitiu compreender que o fracasso da institucionalização plena do Projeto Escola-Bosque não foi um acidente de percurso ou fruto do acaso, mas o produto lógico de uma racionalidade política que historicamente prioriza resultados imediatos, visibilidade eleitoral e métricas quantitativas em detrimento de processos educativos profundos, duradouros e territorializados.

A pesquisa indicou que, no contexto do capitalismo contemporâneo e periférico, as políticas educacionais em territórios complexos como a Amazônia enfrentam barreiras estruturais que transcendem a sala de aula. A dificuldade logística, o isolamento geográfico e a dinâmica ambiental são frequentemente utilizados pelo poder público como álibis para justificar a ineficiência e o abandono, mascarando a falta de prioridade política e o desinteresse na emancipação das populações tradicionais. Dessa forma, os achados aqui apresentados dialogam diretamente com o campo da Educação Ambiental Crítica ao demonstrar empiricamente que não há sustentabilidade ambiental possível sem justiça social, sem equidade educacional e sem investimento público robusto e contínuo. A crise da Escola-Bosque reflete, em última instância, a crise gerada por um modelo de desenvolvimento predatório que enxerga a Amazônia apenas como um almoxarifado de recursos naturais a serem explorados, e não como um território de vida, de cultura, de saberes ancestrais e de direitos humanos. A educação, nesse contexto adverso, torna-se um campo de batalha fundamental, onde a sobrevivência de um projeto pedagógico emancipatório depende, antes de tudo, da garantia das condições materiais dignas de existência para as populações ribeirinhas que insistem em viver e aprender na floresta e nas águas.

FONTES

- **Arquivos da Escola-Bosque do Amapá – Módulo Regional do Bailique.**

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE/AP). **Resolução nº 096/2021-CEE/AP**, de 17 de novembro de 2021. Credencia a Escola Bosque do Amapá, em Bailique/AP, para ofertar a Educação Básica. Diário Oficial do Estado do Amapá, n. 7.545, 17 nov. 2021.

AMAPÁ. **Decreto nº 1482** de 11 de maio de 1998. Cria a Escola Bosque do Amapá – Módulo Regional do Bailique. Macapá, Diário Oficial do Estado do Amapá, 12.05.1998.

ALMEIDA, Jamile Façanha de; GARCIA, Heralda Pereira; MARTINS, Gláucia Camarão. **Projeto de Capacitação para os Professores da Escola Bosque do Bailique**. Macapá: Secretaria de Estado da Educação, 2000.

ALMEIDA, Jamile Façanha de; MARTINS, Gláucia Camarão. **Relatório do Curso de Formação em Educação Ambiental para Professores da Escola Bosque - Módulo Regional do Bailique (I e II Etapas)**. Macapá, 1998.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Escola de Pais**. Macapá: Escola Bosque do Amapá - MRB, 2002a.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Implantação do Curso de Cooperativismo e Associativismo na Escola Bosque do Amapá - Módulo Regional da Ilha de Santana**. Macapá: Secretaria de Estado da Educação, 2002b.

AMAPÁ (Estado). Instituto de Meio Ambiente e Ordenamento Territorial do Amapá – IMAP. **Visita técnica à Escola Bosque do município de Santana, AP**. Macapá: IMAP, 2002c.

AMAPÁ (Estado). **Convênio Nº 0819/2002 – Secretaria de Estado da Educação / Conselho Comunitário do Bailique**. Macapá: Governo do Estado do Amapá, 2002d.

AMAPÁ. Secretaria de Estado de Educação (SEED). Escola Bosque do Amapá. **Projeto Rede de Coletores de Informações Sócio-Ambientais: Jovens Pesquisadores do Arquipélago do Bailique**. Edital de Abertura de Inscrições 01/2002. Arquipélago do Bailique, Macapá-AP: IEPA/CNPq, 2002e.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação (SEED). Núcleo Setorial de Planejamento (NSP). **Projeto: Integrando as ações educacionais**. Macapá, AP, março/2006.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Implantação do Curso de Ecoturismo de Nível Médio: Escola Bosque do Amapá**. Macapá: Secretaria de Estado da Educação, 1999.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Navegar: comunicação global no Bailique-Amapá: Módulos I, II e III**. 1. ed. rev. Macapá: PRODAP, 2000a.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado do Meio Ambiente – SEMA. **Programa de Educação Ambiental**. Macapá: SEMA, 2000b.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Indústria, Comércio e Mineração - SEICOM. **Bailique: missão do GEA, OCEAP e CAACES em favor da incubação de microempresas e cooperativas.** Macapá, 2000c.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Implantação dos Cursos de Educação Profissional na Escola Bosque do Amapá - Módulo Regional do Bailique – M.R.B.** Macapá: Secretaria de Estado da Educação, 2001a.

AMAPÁ (Estado). **Pré-diagnóstico da situação atual do tratamento dos resíduos sólidos no Arquipélago do Bailique – relatório de viagem.** Macapá: Projeto Gestão Ambiental Urbana no Amapá, 2001b.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Relatório da visita dos alunos da Escola de Engenharia de São Carlos (USP) ao Amapá.** Macapá: Escola Bosque do Amapá - MRB, 2001c.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de implantação dos cursos de educação profissional na Escola Bosque do Amapá – Módulo Regional do Bailique.** Macapá, AP, 2001d.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Relatório das Atividades Pedagógicas Científicas e Culturais: Módulo Regional do Bailique no ano de 2004.** Macapá: Escola Bosque do Amapá – M.R.B, 2004.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Atividades 2003/2004.** Macapá: Escola Bosque do Amapá – M.R.B, 2004.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico.** Macapá: Escola Bosque do Amapá – M.R.B., 2006.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico.** Macapá: Escola Bosque do Amapá – M.R.B., 2023.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico.** Macapá: Escola Bosque do Amapá – M.R.B., 2017.

AMAPÁ. Secretaria de Estado de Educação (SEED). Escola Bosque do Amapá. **I Encontro dos Jovens do Arquipélago do Bailique.** Arquipélago do Bailique, Macapá-AP Macapá: IEPA/CNPq, 2003.

ARAÚJO, José Mariano Klautau de e LIMA, Dula Maria Bento de. **Educação Informal na Escola Bosque do Amapá: Projetos, Cursos e Oficinas no Módulo Regional do Bailique.** Belém, 1998.

ARAÚJO, José Mariano Klautau de e LIMA, Dula Maria Bento de. **Projeto Escola Bosque.** Macapá: Governo do Estado do Amapá, 1996.

ARAÚJO, José Mariano Klautau de e LIMA, Dula Maria Bento de. **Projeto Escola Bosque do Amapá: o método socioambiental.** Macapá: GEA, 1997a.

ARAÚJO, José Mariano Klautau de e LIMA, Dula Maria Bento de. **Projeto Escola Bosque do Amapá: projeto de socialização**. Macapá: GEA, 1997b.

ARAÚJO, José Mariano Klautau de e LIMA, Dula Maria Bento de. **Projeto Escola Bosque do Amapá: aspectos pedagógicos**. Macapá: GEA, 1997c.

ARAÚJO, José Mariano Klautau de e LIMA, Dula Maria Bento de. **Projeto Escola Bosque do Amapá: módulo regional do Bailique**. Macapá: GEA, 1997d.

ARAÚJO, José Mariano Klautau de e LIMA, Dula Maria Bento de. **Projeto Escola Bosque do Amapá: aspectos sócio-econômico-ambientais da região do Bailique**. Macapá: GEA, 1997e.

ARAÚJO, José Mariano Klautau de e LIMA, Dula Maria Bento de. **Projeto Escola Bosque do Amapá: módulo regional do Bailique – memorial do projeto**. Macapá: GEA, 1997f.

ARAÚJO, José Mariano Klautau de e LIMA, Dula Maria Bento de. **Projeto Escola Bosque do Amapá: Centro de Referência em Educação Ambiental da Ilha de Santana**. Macapá: Governo do Estado do Amapá, s/d.

ARAÚJO, José Mariano Klautau de e LIMA, Dula Maria Bento de. **Sugestões de projetos de sustentabilidade M.R.B., 07.1999**. Macapá: Governo do Estado do Amapá, 1999a.

ARAÚJO, José Mariano Klautau de e LIMA, Dula Maria Bento de. **Relatório de atividades no período de 09 a 19.03.1999**. Macapá: Governo do Estado do Amapá, 1999b.

ARAÚJO, José Mariano Klautau de e LIMA, Dula Maria Bento de. **Relise Escola Bosque do Amapá – Módulo Regional do Bailique, 1999**. Macapá: Governo do Estado do Amapá, 1999c.

ARAÚJO, José Mariano Klautau de et al. **Projeto do Curso de Extensão: Curso de Formação em Educação Ambiental para Professores e Funcionários da Escola Bosque do Amapá - Módulo do Bailique**. Macapá: Governo do Estado do Amapá, 1997.

COMITÊ GESTOR DO PROTOCOLO COMUNITÁRIO DO BAILIQUE. **Protocolo Comunitário do Bailique: conhecer para proteger**. Macapá: Rede GTA, 2014. 17 p.

CONSELHO COMUNITÁRIO DO BAILIQUE - CCB. **Projeto Estaleiro Escola do Bailique**. Macapá: CCB, 2004.

GALVÃO, Izabel; SCHALLER, Jean-Jacques. **Relatório de Viagem ao Amapá (11 a 22 de julho de 2002)**. Escola Bosque do Amapá – Módulo Regional do Bailique, 2002.

GÓES, Laércio Mendonça; SANTOS, Leobino Almeida dos; COSTA, Raimundo Nonato da Silva. **Projeto Coma do Seu Quintal I**. Macapá: Governo do Estado do Amapá, Secretaria de Estado da Educação, Divisão de Educação Ambiental, Escola Bosque do Amapá – M.R.B., 1997.

INSTITUTO ECOLÓGICO AMIGOS EM AÇÃO. **Projeto Escola Aberta: Educação Ambiental – Floriano Peixoto**. Macapá, 2000.

LORENÇO, Marcelo. **Bailique: desenvolvimento sustentável no delta do Amazonas**. Macapá: Centro Amapaense de Atividades Culturais, Econômicas e Sociais – CAACES/GEA, 2000.

LIMA, Dula Maria Bento de. Projeto Arquitetônico e Memorial Descritivo. *In*: ARAÚJO, José Mariano Klautau de e LIMA, Dula Maria Bento de. **Projeto Escola Bosque**. Macapá: Governo do Estado do Amapá, p. 91-108, 1996.

OLIVEIRA, Cimoni. Escola Bosque apresenta os primeiros resultados concretos. **Folha do Amapá**, Macapá, 28 abr./4 maio 2001.

PEDROSA, Aroldo. Projeto Pedagogia do Sabiá faz cantar a Escola Bosque. **Folha do Amapá**, Macapá, 6 jul. 2002.

SANTOS, Leobino Almeida dos. **Relatório da II Semana de Ciência e Cultura – 01 a 03 de dezembro de 1999: Escola Bosque – M.R.B.** Macapá: Governo do Estado do Amapá, 1999a.

SANTOS, Leobino Almeida dos. **Relatório de atividades – Ano Letivo 1999: Escola Bosque – M.R.B.** Macapá: Governo do Estado do Amapá, 1999b.

SILVEIRA, Odete Fátima Machado da. **Rede de coletores de informações sócio-ambientais: jovens pesquisadores do Arquipélago do Bailique**. Macapá: Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA); Programa Estadual de Gerenciamento Costeiro – GERCO; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2001.

SOUZA, Cesar Bernardo de. Carta do Bailique. **O Liberal**, Macapá, 6 jun. 1999.

- **Reportagens jornalísticas e notícias**

ABREU, Jorge. Quatro comunidades ameaçadas por erosões poderão ser remanejadas no Bailique. **G1 AP**, Macapá, 1 mar. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/quatro-comunidades-ameacadas-por-erosoes-poderao-ser-remanejadas-no-bailique.ghtml>. Acesso em: 21 out. 2025.

ALEIXO, Rafael. No Bailique, ribeirinhos cavam leito de canal que secou durante estiagem no Amapá. **G1 Amapá**, Macapá, 25 out. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2024/10/25/no-bailique-ribeirinhos-cavam-leito-de-canal-que-secou-durante-estiagem-no-amapa.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2025.

ALEIXO, Rafael; LOUREIRO, Giselle. Marina diz que criação de reservas marinhas na costa do Amapá não impede a prospecção de petróleo. **G1 AP**, Macapá, 27 maio 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2025/05/27/marina-diz-que-criacao-de-reservas-marinhas-na-costa-do-amapa-nao-impede-a-prospeccao-de-petroleo.ghtml>. Acesso em: 29 mai. 2025.

ALVES, Raimundo Nonato Brabo. As pororocas do rio Araguari no Amapá foram extintas pela mão do homem. **EcoDebate: Cidadania & Meio Ambiente**, 23 jul. 2015. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2015/07/23/as-pororocas-do-rio-araguari-no-amapa-foram-extintas-pela-mao-do-homem-artigo-de-raimundo-nonato-brabo-alves/>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BEZERRA, Grazielle. Senadores debatem exploração de petróleo em áreas de corais da Amazônia. **Radioagência Brasil**, Brasília, 6 jun. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/en/node/1355323>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BALDO, Rafael. Açaí de Bailique (AP) conquista Indicação Geográfica. **ASN Nacional - Agência Sebrae de Notícias**, [S.l.], [2025]. Disponível em: <https://agenciasebrae.com.br/economia-e-politica/acai-de-bailique-ap-conquista-indicacao-geografica/>. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. INPI reconhece IG para o açaí de Bailique, no Amapá. **Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI)**. Publicado em: 8 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inpi/pt-br/central-de-conteudo/noticias/inpi-reconhece-ig-para-o-acai-de-bailique-no-amapa>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional. **Waldez Góes participa de lançamento de programa que vai levar luz a comunidades remotas do Bailique, no Amapá**. Brasília, DF, 17 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/noticias/waldez-goes-participa-de-lancamento-de-programa-que-vai-levar-luz-a-comunidades-remotas-do-bailique-no-amapa>. Acesso em: 29 nov. 2025.

COELHO, Reinaldo. Fenômeno "Terras Caídas". **Tribuna Amapaense**, Macapá, 3 mar. 2018. Disponível em: <https://tribunaamapaense.blogspot.com/2018/03/fenomeno-terras-caidas.html>. Acesso em: 7 fev. 2023.

COSTA, Andrew; MEDEIROS, Neto; SILVA, Yuri. Petróleo no Amapá promete muito dinheiro, mas entregará mais secas, queimadas e salinização de rios: Velha promessa de estado rico volta à cena em meio à emergência climática na Amazônia. **Tapajós de Fato**, Macapá (AP), 24 fev. 2025. Disponível em: <https://www.tapajosdefato.com.br/noticia/1447/petroleo-no-amapa-promete-muito-dinheiro-mas-entregara-mais-secas-queimadas-e-salinizacao-de-rios>. Acesso em: 21 set. 2025.

DIÁRIO DO AMAPÁ. Comunidades do Bailique começam a receber energia elétrica de qualidade. **Diário do Amapá**, Macapá, 9 nov. 2023. Caderno Cidades. Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/cidades/comunidades-do-bailique-comecam-a-receber-energia-eletrica-de-qualidade/>. Acesso em: 05 mai. 2024.

DIÁRIO DO AMAPÁ. Estudo científico aponta impactos ambientais no rio Araguari, diz MP-AP. **Diário do Amapá**, Macapá, 23 out. 2018. Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/cidades/estudo-cientifico-aponta-impactos-ambientais-no-rio-araguari-diz-mp-ap/>. Acesso em: 21 out. 2025.

EBC RÁDIOS. Situação do fenômeno "terras caídas" se agrava, em Bailique, no Amapá. **Jornal da Amazônia - 1ª Edição**. Brasília: EBC, 15 mar. 2017. Disponível em:

<https://radios.ebc.com.br/jornal-da-amazonia-1a-edicao/2017/03/situacao-do-fenomeno-terras-caidas-se-agrava-em-bailique-no>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ESTADÃO. Respostas de governantes à crise no Bailique são apenas emergenciais, criticam cientistas. **UOL**, 20 dez. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2023/12/20/respostas-de-governantes-a-crise-no-bailique-sao-apenas-emergenciais-criticam-cientistas.htm> Acesso em: 21 out. 2023.

FERREIRA, Mariana. Alunos de comunidade que sofre com seca no Amapá caminham cerca de 1 hora para chegar à escola. **Portal Amazônia**, 7 dez. 2024. Disponível em: <https://portalamazonia.com/meio-ambiente/alunos-seca-amapa-escola/>. Acesso em: 21 dez. 2024.

G1 AMAPÁ. Fenômeno das 'terras caídas' destrói e compromete estrutura da Escola Bosque, no Bailique. **G1 Amapá**, Macapá, 4 mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2022/03/04/fenomeno-das-terras-caidas-destroi-e-compromete-estrutura-da-escola-bosque-no-bailique.ghtml>. Acesso em: 21 out. 2023.

G1 AMAPÁ. Três escolas do Bailique são remanejadas para evitar destruição causada por erosão. **G1 Amapá**, Macapá, 12 fev. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/tres-escolas-do-bailique-sao-remanejadas-para-evitar-destruicao-causada-por-erosao.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GONZALEZ, Amélia. No Amapá, moradores de um arquipélago se organizam para o primeiro Protocolo Comunitário do país. **G1 - Natureza - Nova Ética Social**, 11 jun. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/blog/nova-etica-social/post/no-amapa-moradores-de-um-arquipelago-se-organizam-para-o-primeiro-protocolo-comunitario-do-pais.html>. Acesso em: 21 jan. 2023.

GROSSMAN, Daniel; GALDIERI, Dado. Um rio morre e outro nasce: Hidrelétrica e búfalos alteram paisagem e vida de ribeirinhos no Amapá. **Folha de São Paulo**, 4 jun. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2023/06/um-rio-morre-e-outro-nasce-hidreletrica-e-bufalos-alteram-paisagem-e-vida-de-ribeirinhos-no-amapa.shtml>. Acesso em: 2 jul. 2024.

LAGO, Andréia; NOBRE, Luiza; SANTOS, Rudja. Na costa oceânica do Amapá, avanço do mar desloca comunidades e desafia cientistas e autoridades. **Terra**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/planeta/noticias/na-costa-oceanica-do-amapa-avanco-do-mar-desloca-comunidades-e-desafia-cientistas-e-autoridades,49f65e8bf04c084ffa9f1be6ea433f976176nb0i.html>. Acesso em: 29 set. 2025.

MESQUITA, João Lara. Pororoca no rio Araguari não existe mais, uma triste notícia. **Mar Sem Fim**, out. 2020. Disponível em: <https://marsemfim.com.br/pororoca-nao-existe-mais/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MILHORANCE, Flávia; HIROTA, Renata. Amazônia desponta como nova fronteira global do petróleo. **InfoAmazonia**, 1 abr. 2025. Disponível em: <https://infoamazonia.org/2025/04/01/amazonia-desponta-como-nova-fronteira-global-do-petroleo/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

NAFES, Seles. **Fenômeno ameaça destruir escola no Bailique**. Macapá, 11 fev. 2018. Disponível em: <https://selesnafes.com/2018/02/fenomeno-ameca-destruir-escola-no-bailique/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

NAFES, Seles. Justiça manda autoridades criarem plano de desocupação em loteamento invadido. **SelesNafes.com**, Macapá, 12 jun. 2025. Disponível em: <https://selesnafes.com/2025/06/justica-manda-autoridades-criarem-plano-de-desocupacao-em-loteamento-invadido/>. Acesso em: 07 jul. 2025.

NAFES, Seles. No Bailique, é difícil até sair de casa. **SelesNafes.com**, 12 abr. 2025. Disponível em: <https://selesnafes.com/2025/04/no-bailique-e-dificil-ate-sair-de-casa/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

NAFES, Seles. **Seca deixa rio raso, e ribeirinhos abrem canal para sair do isolamento**. Macapá, 25 out. 2024. Disponível em: <https://selesnafes.com/2024/10/seca-deixa-rio-raso-e-ribeirinhos-abrem-canal-para-sair-do-isolamento/>. Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA, Diego. Fenômeno das 'Terras caídas': erosão avança e ribeirinhos abandonam casas no litoral do Amapá. **Portal Amazônia**, 27 jul. 2024. Disponível em: <https://portalamazonia.com/meio-ambiente/fenomeno-das-terras-caidas-erosao-avanca-e-ribeirinhos-abandonam-casas-no-litoral-do-amapa/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

OLIVEIRA, Gesiel. Os graves problemas ambientais na bacia do Rio Araguari e o fim da Pororoca. **A Gazeta do Amapá**, 26 out. 2024. Disponível em: <https://agazetadoamapa.com.br/os-graves-problemas-ambientais-na-bacia-do-rio-araguari-e-o-fim-da-pororoca/>. Acesso em: 21 nov. 2024.

PACHECO, John. AP decreta calamidade pública em arquipélago no Rio Amazonas invadido pela água do mar. **G1 AP**, Macapá, 22 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2021/10/22/ap-decreta-calamidade-publica-em-arquipelago-no-rio-amazonas-invadido-pelo-agua-do-mar.ghtml>. Acesso em: 25 jan. 2023.

PATRIANI, Luís. Bailique: por que estas ilhas na foz do Amazonas estão se esfacelando. **Mongabay**, 17 set. 2020. Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2020/09/bailique-por-que-estas-ilhas-na-foz-do-amazonas-estao-se-esfacelando/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PINHEIRO, Carolina. Primeiro açaí certificado do mundo fortalece identidade de comunidades no Amapá. **Mongabay**, 27 out. 2022. Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2022/10/primeiro-acai-certificado-do-mundo-fortalece-identidade-de-comunidades-no-amapa/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

RÁDIOAGÊNCIA NP. Hidrelétrica pode acabar com a Pororoca em rio amazônico. **Cimi**, 10 nov. 2010. Disponível em: <https://cimi.org.br/2010/11/31204/>. Acesso em: 21 out. 2023.

RIBEIRO, Maria Fernanda. Onde a notícia da delação contra Temer demorou a chegar. **O Estadão**, 26 maio 2017. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/>. Acesso em: 08 jan. 2023.

BARBOSA, Paulino Rocha. Água Salgada Invade o Bailique. **Vi venci ando..**, 5 nov. 2012. Disponível em: <https://paulino-barbosa.blogspot.com/2012/>. Acesso em: 17 abr. 2023.

RODRIGUES, Karina. 'Terras caídas' causa destruição de casas, pontes e postes de energia em arquipélago no Amapá. **G1 Amapá**, Macapá, 13 fev. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2021/02/13/terras-caidas-causa-destruicao-de-casas-pontes-e-postes-de-energia-em-arquipelago-no-amapa.ghtml>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SANTOS, Luiz Felype. **Escolas Bosque do Amapá e Canal do Guimarães: MP-AP realiza quarta audiência com as Secretarias da Educação, de Infraestrutura e a comunidade do Bailique**. Ministério Público do Estado do Amapá (MP-AP), 9 jun. 2022. Disponível em: <https://www.mpap.mp.br/noticias/gerais/escolas-bosque-do-amapa-e-canal-do-guimaraes-mp-ap-realiza-quarta-audiencia-com-as-secretarias-da-educacao-de-infraestrutura-e-a-comunidade-do-bailique>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SILVEIRA, Maria. Salinização do Amazonas: comunidades e escolas no Amapá estão sem água potável. **Mídia NINJA**, 9 dez. 2022. Disponível em: <https://midianinja.org/salinizacao-do-amazonas-comunidades-e-escolas-no-amapa-estao-sem-agua-potavel/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SOUZA, Deivid. Rio Amazonas: ribeirão enfrenta salinização e falta d'água. Entenda. **Metrópoles**, 8 jul. 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/rio-amazonas-ribeirinho-enfrenta-salinizacao-e-falta-dagua-entenda>. Acesso em: 23 ago. 2024.

TAVOLIERI, Nathalia; SAMPAIO, André Neves e VILAÇA, Gabi. 'NUNCA conheci pessoas tão desassistidas', diz repórter sobre programa desta terça (18). **G1 - Profissão Repórter**, 17 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2023/04/17/nunca-conheci-pessoas-tao-desassistidas-diz-reporter-sobre-programa-desta-terca-18.ghtml>. Acesso em: 20 mai. 2023.

TERRA. Redação. Seca no Amapá faz com que estudantes façam trajeto de até 3 dias para chegar ao ENEM. **Terra**, 4 nov. 2024. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/educacao/enem/seca-no-amapa-faz-com-que-estudantes-facam-trajeto-de-ate-3-dias-para-chegar-ao-enem,9a986f07d3be13ec5c6bbca6c74131443bi8jdr.html#google_vignette. Acesso em: 10 nov. 2024.

TORRINHA, Rita. No AP, 15 casas são destruídas no Bailique em dois meses de chuvas. **G1 Amapá**, Macapá, 28 dez. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/no-ap-15-casas-sao-destruidas-no-bailique-em-dois-meses-de-chuvas-iniciais.ghtml>. Acesso em: 07 mar. 2023.

- **Agência de Notícias do Amapá**

AMAPÁ. Governo do Estado. Força-tarefa ajuda comunidades atingidas por erosão no Bailique. **Agência de Notícias do Amapá**, Macapá, 13 fev. 2018. Disponível em: <https://amapa.gov.br/noticia/1201/forca-tarefa-ajuda-comunidades-atingidas-por-erosao-no-bailique>. Acesso em: 21 fev. 2023.

AMAPÁ. Governo do Estado. Governo do Amapá atua no desassoreamento de canal no arquipélago do Bailique, para tirar moradores de Macapá do isolamento. **Agência de Notícias**

do Amapá, Macapá, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://www.agenciaamapa.com.br/noticia/31111/governo-do-amapa-atua-no-desassoreamento-de-canal-no-arquipelago-do-bailique-para-tirar-moradores-de-macapá-do-isolamento>. Acesso em: 21 out. 2025.

AMAPÁ. Governo do Estado. Governo do Amapá faz diagnóstico dos impactos da salinização na atividade pesqueira no Bailique. **Agência de Notícias do Amapá**, Macapá, 16 nov. 2023. Disponível em: <https://www.amapa.gov.br/noticia/1511/governo-do-amapa-faz-diagnostico-dos-impactos-da-salinizacao-na-atividade-pesqueira-no-bailique>. Acesso em: 21 out. 2025.

AMAPÁ. Governo do Estado. Governo do Amapá monitora focos de incêndio no Lago do Piratuba e assoreamento no Arquipélago do Bailique. **Agência de Notícias do Amapá**, Macapá, 29 out. 2024. Disponível em: <https://agenciaamapa.com.br/noticia/25527/governo-do-amapa-monitora-focos-de-incendio-no-lago-do-piratuba-e-assoreamento-no-arquipelago-do-bailique>. Acesso em: 11 nov. 2024.

AMAPÁ. Governo do Estado. Governo do Amapá realiza cadastro de famílias do Bailique para entrega de mais de 2,4 mil kits de alimentos e 40 mil litros de água. **Agência de Notícias do Amapá**, Macapá, 21 jan. 2024. Disponível em: https://www.amapa.gov.br/ler_noticia.php?slug=2101/governo-do-amapa-realiza-cadastro-de-familias-do-bailique-para-entrega-de-mais-de-2-4-mil-kits-de-alimentos-e-40-mil-litros-de-agua. Acesso em: 21 jun. 2025.

AMAPÁ. Governo do Estado. Governo do Amapá reúne comunidade para dialogar sobre projeto da nova Escola Bosque do Bailique. **Agência de Notícias do Amapá**, Macapá, Macapá, 12 dez. 2023. Disponível em: <https://www.amapa.gov.br/noticia/1112/governo-do-amapa-reune-comunidade-para-dialogar-sobre-projeto-da-nova-escola-bosque-do-bailique>. Acesso em: 15 dez. 2023.

AMAPÁ. Governo do Estado. Terras Caídas: Ação emergencial do GEA remove estruturas escolares no Bailique. **Agência de Notícias do Amapá**, Macapá, 12 fev. 2018. Disponível em: <https://www.amapa.gov.br/noticia/1102/terras-caidas-acao-emergencial-do-gea-remove-estruturas-escolares-no-bailique>. Acesso em: 21 fev. 2023.

AMAPÁ. Governo do Estado. Terras Caídas: Caravana do Governo vai ao Bailique para definir ações junto com moradores. **Agência de Notícias do Amapá**, Macapá, 7 mar. 2018. Disponível em: <https://www.agenciaamapa.com.br/noticia/6503/terras-caidas-caravana-do-governo-vai-ao-bailique-para-definir-acoes-junto-com-moradores>. Acesso em: 27 mai. 2023.

AMAPÁ. Governo do Estado. Terras Caídas: Estudo irá subsidiar ações do governo na região do Bailique. **Agência de Notícias do Amapá**, Macapá, 1 mar. 2018. Disponível em: <https://www.amapa.gov.br/noticia/0103/terras-caidas-estudo-ira-subsidiar-acoes-do-governo-na-regiao-do-bailique>. Acesso em: 22 abr. 2023.

AMAPÁ. Governo do Estado. Terras caídas: Governo anuncia medidas emergenciais no Arquipélago do Bailique. **Agência de Notícias do Amapá**, Macapá, 12 mar. 2018. Disponível em: <https://www.amapa.gov.br/noticia/1103/terras-caidas-governo-anuncia-medidas-emergenciais-no-arquipelago-do-bailique>. Acesso em: 08 fev. 2023.

COSTA, Clauriana. Clécio Luís sobrevoa o Bailique para acompanhar a reconstrução do linhão e restabelecimento da energia: Governador do Estado e o diretor do Grupo CEA Equatorial, Augusto Dantas, monitoram a instalação de centenas de postes. **Agência de Notícias do Governo do Estado do Amapá**, Macapá (AP), 01 jul. 2023. Disponível em: <https://www.agenciaamapa.com.br/noticia/18854/clecio-luis-sobrevoa-o-bailique-para-acompanhar-a-reconstrucao-do-linhao-e-restabelecimento-da-energia>. Acesso em: 23 out. 2023.

GURJÃO, Jamaile. Governo do Amapá leva assistência para famílias que perderam casas no Bailique. **Portal Governo do Amapá**, 19 maio 2023. Disponível em: https://www.amapa.gov.br/ler_noticia.php?slug=1805/governo-do-amapa-leva-assistencia-para-familias-que-perderam-casas-no-bailique. Acesso em: 17 jan. 2023.

JUAREZ, Rodrigo. 'Não vamos descansar enquanto não voltar a energia no Bailique e resgatar dignidade dos moradores', garante governador Clécio Luís. **Portal Governo do Amapá**, 27 jun. 2023. Disponível em: <https://www.agenciaamapa.com.br/noticia/18803/nao-vamos-descansar-enquanto-nao-voltar-a-energia-no-bailique-e-resgatar-dignidade-dos-moradores-garante-governador-clecio-luis>. Acesso em: 21 jul. 2023.

TAVARES, Winicius. Governo do Estado alcança 44 comunidades do Bailique com distribuição de 2,4 mil kits de alimentos e 40 mil litros de água. **Portal Governo do Amapá**, 25 jan. 2024. Disponível em: <https://www.amapa.gov.br/noticia/2501/governo-do-estado-alcanca-44-comunidades-do-bailique-com-distribuicao-de-2-4-mil-kits-de-alimentos-e-40-mil-litros-de-agua>. Acesso em: 27 out. 2024.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.

ACSELRAD, Henri; BEZERRA, Gustavo das Neves. Inserção econômica internacional e "resolução negociada" de conflitos ambientais na América Latina. In: ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens (Org.). **Desenvolvimento e conflitos ambientais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 35-62.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecilia Campello do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

AGOSTINI, Manuela Rösing; RAMOS, Roberta Peixoto. **O Protocolo Comunitário do Bailique: cuidando da floresta e reduzindo desigualdades estruturais**. CEPAL, Nações Unidas, 2020.

ALIER, Joan Martínez. **O ecologismo dos pobres**. São Paulo: Contexto, 2012.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Conhecimento tradicional e biodiversidade: normas vigentes e propostas**. Manaus: Programa de Pós-Graduação da Universidade do Amazonas – UEA/ Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia / Fundação Ford / Fundação Universidade do Amazonas, 2008.

ALTVATER, Elmar. 1995. **O preço da riqueza**. São Paulo: UNESP.

AMAPÁ. **Lei nº 1.295**, de 5 de janeiro de 2009. Autoriza o Governo do Estado do Amapá a instituir Política Estadual de Educação Ambiental, a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Informações de Educação Ambiental e dá outras providências. Macapá, AP: Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, 2009. Disponível em: https://www.al.ap.gov.br/ver_texto.php?iddocumento=729. Acesso em: 9 fev. 2025.

AMAPÁ. **Lei nº 1.685**, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o ensino da Educação Ambiental no currículo das unidades escolares de Ensino Fundamental e Médio do Estado do Amapá. Macapá, AP: Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, 2012. Disponível em: https://www.al.ap.gov.br/ver_texto.php?iddocumento=1372. Acesso em: 9 fev. 2025.

AMAPÁ. **Lei nº 3.128**, de 22 de outubro de 2024. Institui a Política Estadual sobre Mudanças Climáticas, Conservação e Incentivos aos Serviços Ambientais, criando o Sistema Estadual do Clima e Incentivo aos Serviços Ambientais e seu Comitê Técnico-Científico. Macapá, AP: Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, 2024. Disponível em: https://www.al.ap.gov.br/ver_texto.php?iddocumento=4650. Acesso em: 9 fev. 2025.

BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 51-82, 2011.

BARBOSA, Cláudio César Queiroz. **Escola Bosque do Amapá - Módulo Regional do Bailique, 25 anos**: a escola que nasceu da mata. Arquipélago do Bailique, AP: [s. n.], 23 jun. 2023.

BARBOSA, Paulino Rocha. **As Ilhas que Bailam**: uma viagem pela memória dos guardiões do tempo do Bailique. 1. ed. Macapá: UNIFAP, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora Unesp, 1997. p. 11-71.

BECKER, Bertha Koiffmann. Amazônia: desenvolvimento e soberania. In: SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo Sérgio (Org.). **Brasil**: um século de transformações. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BECKER, Bertha Koiffmann. **Geopolítica da Amazônia**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 19, n. 53, p. 71-86, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/54s4tSXRLqzF3KgB7qRTWdg/>

BECKER, Bertha Koifmann. **Amazônia. Geopolítica na virada do III Milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BENCINI, Roberta. A escola que nasceu da mata. **Nova Escola**, São Paulo, n. 116, p. 36-39, out. 1998.

BERNA, Vilmar. **Como fazer Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2001.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 4.281**, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). **Guia de Programas de Educação Ambiental: Licenciamento Ambiental Federal**. 2. ed. Brasília, DF: IBAMA, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRITO, Daguinete Maria Chaves; SILVA, Eliane Aparecida Cabral da; NETO, Francisco Otávio Landim (Org.). **Educação Ambiental no cotidiano: ações de proteção ambiental**. Macapá: UNIFAP, 2020. 146 p. Disponível em: <https://www2.unifap.br/editora/files/2020/09/educacao-ambiental-no-cotidiano.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRITO, Daímio Chaves et al. Qualidade da água do rio Araguari no Amapá antes dos impactos da construção e operação de duas usinas hidrelétricas. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 18, n. 49, p. 247-273, maio/ago. 2024.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 3. ed. rev. Chapecó: Letras Contemporâneas, 2004.

CALADO, Janaina Freitas; GOMES, Raimunda Kelly Silva; CHAGAS, Marco Antonio. Protocolos comunitários: instrumento de proteção e defesa de territórios amazônicos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA LATINA E CARIBE: Multissociodiversidade, Pensamento Crítico e Utopias (SIALAT), 5., 2024, Belém. **Anais [...]**. Belém: [s. n.], 2024. GT 04 - Movimentos sociais, étnicos e ambientais: levantes na américa latina. Disponível em: https://sialat2024.com.br/wp-content/uploads/2024/04/6.GT-04_CALADO.docx. Acesso em: 5 jun. 2025.

CAMELI, Raylene; SILVA, Cristovão Henrique Ribeiro da. Bioeconomia e performance geoeconômica no cenário de mudanças climáticas: o caso de Bailique/AP - Brasil. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 10, out. 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i10.4231.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; TONIOL, Marcia; AMARO, Iara. Ambientalização curricular e pesquisas ambientalmente orientadas. In: **Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental**, 2011, São Paulo. Anais... [s.l.]: [s.n.], 2011. p. 137-145.

CARVALHO, Luiz Marcelo de; TOMAZELLO, Maria G. Carneiro; OLIVEIRA, Haydée T. de. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 13-27, jan./abr. 2009.

CARVALHO, Thais Pantoja de; MALCHER, Jorge Angelo Simões; BRITO, Daguiete Maria Chaves. A percepção socioeconômica dos atingidos pelas usinas hidrelétricas do rio Araguari/AP, Amazônia Oriental. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 26, 2023.

CASTRO, Edna. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. In: DIEGUES, Antônio Carlos (Org.). **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza**. São Paulo: Hucitec e NUPAUB-USP, 2000.

CAVALCANTI, Clóvis. Desenvolvimento sustentável e gestão dos recursos naturais: referências conceituais e de política. **Raízes**, Campina Grande, v. 22, n. 2, p. 96-103, jul./dez. 2003.

CHAGAS, Marco Antonio; FILOCREÃO, Antonio Sérgio Monteiro. Cartografia do desenvolvimento regional: Amapá como um caso amazônico. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 5-22, 2019.

CMMAD. **Relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento: Nosso Futuro Comum**. Brasília: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.

COELHO, Mauro César. De caboclo a brasileiro: Estado e nacionalidade no Território Federal do Amapá. **Saeculum**, n. 10, 2004, p. 141-162.

CORRÊA, Katrícia Milena Almeida. **A Formação do Complexo Hidrelétrico no Rio Araguari: impactos no ordenamento territorial de Ferreira Gomes, Amapá**. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018.

COSTA, Eliane Miranda. Escolas ribeirinhas e seus desafios: faces da educação do campo na Amazônia Marajoara. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 384-397, jul./set. 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.51951.

COSTA, Nataliel de Almeida; SANTOS, Valdenira Ferreira dos. Análise a erosão e acreção na foz do rio Amazonas: implicações para as comunidades costeiras. In: **SBGGM**, 6, 2024. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/386143150_ANALISE_A_EROSAO_E_ACRECA_O_NA_FOZ_DO_RIO_AMAZONAS_IMPLICACOES_PARA_AS_COMUNIDADES_COSTEIRAS?enrichId=rgreq-d5f2f93d8e12adab1dea8135156738e3-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM4NjE0MzE1MDtBUzoxMTQzMTI4MTI5MjY4MDA5NEAxNzMyNjc0ODYzMjA1&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf. Acesso em: 11 jul. 2024.

COSTA, Rosângela Calado da. **Pagamento por serviços ambientais**: limites e oportunidades para o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar na Amazônia Brasileira. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/90/90131/tde-01062016-151856/pt-br.php>

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 809-829, 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 75-90, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/xGnBF9fvsZ7yQDBL8L9jKMH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023.

ELKINGTON, John. **Sustentabilidade**: canibais com garfo e faca. São Paulo: Makron Books, 2012.

EULER, Ana Margarida Castro et al. **Paisagem, territorialidade e conhecimento tradicional associado à agrobiodiversidade em comunidades da Amazônia**: o caso da comunidade Arraiol do Bailique, Amapá. Macapá: Embrapa Amapá, 2019. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/1115856>. Acesso em: 24 fev. 2023.

EULER, Ana Margarida Castro; AMORIM, Jean; GUABIRABA, Isabelly. Diagnóstico socioeconômico e do sistema de agricultura tradicional praticado na comunidade Arraiol do Bailique (Amapá). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AGROECOLOGIA, 10.; SEMINÁRIO ESTADUAL DE AGROECOLOGIA, 6., 2017, Brasília, DF. **Resumo**. Tema Gerador 7. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/873/405>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FARIAS, Gleury Sales; AGUIAR, Denise Regina da Costa; CASTRO, Cristina Veloso de. Diálogo entre saberes e práticas em Educação Ambiental em uma escola no município de Macapá (AP). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 14, n. 3, 2019.

FERREIRA JUNIOR, Edinaldo Inocêncio; NASCIMENTO, Manoel Henrique Reis. Educação Ambiental como Instrumento de Empoderamento e Garantia dos Direitos Humanos das Comunidades Tradicionais no Estado do Amazonas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 18, n.4, p.148-170, 2023.

FERREIRA, Ricardo Batista; SANTOS, Christiano Ricardo dos. **O futuro incerto de uma escola certa: história, potencialidade e desafios da Escola Bosque no Arquipélago do Bailique-AP.** Município de Santana, 2019. Disponível em: <https://www.utic.edu.py/repositorio/index.php/simposios/74-iii-simposio-internacional-de-investigacion-cientifica-en-la-educacion-2020/222-o-futuro-incerto-de-uma-escola-certa>. Acesso em: 23 nov. 2023.

FIGUEIRA, Renata Mayelle Sousa. **Características dos sedimentos do arquipélago do Bailique com base em análises granulométricas.** 2022. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharelado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

FLEURY, Lorena Cândido; ALMEIDA, Jalcione. Populações tradicionais e conservação ambiental: uma contribuição da teoria social. **Revista Brasileira de Agroecologia**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 3-19, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/20914>. Acesso em: 3 set. 2025.

FOSTER, John Bellamy. **A Ecologia de Marx: materialismo e natureza.** Tradução de Maria Teresa Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Cláudia Cristina do Nascimento. **O processo de implantação de uma unidade de conservação em área de conflito: o caso da Reserva Extrativista do Cajari – Amapá.** 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

GARDNER, Gary. **Invoking the spirit: religion and spirituality in the quest for a sustainable world.** Washington: Worldwatch Institute, 2002.

GIDDENS, Anthony. **A política da mudança climática.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GOHN, Maria da Glória. A relação movimentos sociais e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-357, maio-ago. 2011.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária.** Campinas: Papirus, 1996.

GUEDES, Jimaine Nascimento. **Influência sazonal na qualidade da água e salinização na foz do rio Amazonas**. 2023. 31 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente – MMA, 2004.

GUIMARÃES, Roberto Pereira. La sostenibilidad del desarrollo entre Rio-92 y Johannesburgo 2002: eramos felices y no sabíamos. **Ambiente & Sociedade**, v. 4, n. 9, p. 5-24, 2001.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HAESBAERT, Rogério. A corporificação “natural” do território: do terricídio à multiterritorialidade da terra. **GEOgraphia**, Niterói, v. 23, n. 50, p. 1-20, 2021.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2010.

HARVEY, David. **Seventeen contradictions and the end of capitalism**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; AZEVEDO, Genoveva Chagas de. **Ecoethos da Amazônia**: problemáticas socioambientais para um pensar e agir. Manaus: Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia; Editora do INPA, 2014. 100 p.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Escola Bosque do Amapá – Módulo Regional do Bailique**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 mar. 2025.

INSTITUTO INTERELOS. **Socioeconomia no Amapá**: Programa Interelos de Cadeias agroextrativistas sustentáveis e desenvolvimento comunitário na Amazônia. Instituto Interelos, 2023.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003.

JANSSON, AnnMari. **Investing in natural capital**: the ecological economics approach to sustainability. Washington: Island Press, 1994.

KALLIS, Giorgos. **Degrowth**. Newcastle upon Tyne: Agenda Publishing, 2018.

KAPLAN, Douglas. Ecological modernization theory: theoretical and empirical challenges. In: SCHMIDT, Michael; MOORE, Richard (Eds.). **Environmental politics and policies**. New York: Springer, 2012.

- KLEIN, Naomi. **Isto muda tudo: capitalismo vs. clima**. Lisboa: Presença, 2014.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LAGO, André Aranha Corrêa do. **Estocolmo, Rio, Joanesburgo: o Brasil e as três conferências ambientais das Nações Unidas**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão; Ministério das Relações Exteriores; Instituto Rio Branco, 2006.
- LATOURE, Bruno. **Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017.
- LATOURE, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Bauru: EDUSC, 2004.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Org.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Manifesto por uma educação ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 11, n. 1, p. 30-43, 2018.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 388-411, 2012.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.
- LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LEONARDI, Maria Lúcia Azevedo. A educação ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade da sociedade atual. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEOPOLD, Aldo. **A Sand County Almanac**. 1. ed. New York: Oxford University Press, 1949.
- LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 out. 2025.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação Ambiental no Brasil**: formação, identidades e desafios. Campinas: Papirus, 2011.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, v. 6, n. 2, p. 99-118, jul./dez. 2003.

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de. **A Disciplina Educação Ambiental na Rede Municipal de Educação de Armação dos Búzios (RJ)**: investigando a tensão disciplinaridade/integração na política curricular. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LIRA-GUEDES, Ana Cláudia et al. O protagonismo feminino na exploração de óleo de Pracaxi da Comunidade do Limão do Curuá, Arquipélago do Bailique, Amapá, Amazônia, Brasil. In: IUFRO WORLD CONGRESS, 25., 2019, Curitiba. **Forest Research and Cooperation for Sustainable Development** [...]. Colombo: Pesquisa Florestal Brasileira, 2019. v. 39, p. 102. Edição especial. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1119287/o-protagonismo-feminino-na-exploracao-de-oleo-de-pracaxi-da-comunidade-do-limao-do-curuu-arquipelago-do-bailique-amapa-amazonia-brasil>. Acesso em: 30 jan. 2023.

LITTLE, Paul Elliott. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. In: ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens; PEREIRA, Doralice Barros (Org.). **A insustentável leveza da política ambiental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOBATO, Marília Gabriela Silva. **Mitigação e compensação na reprodução de um padrão colonial**: o contexto dos discursos, planos e danos das hidrelétricas no rio Araguari, Amapá. 2021. 323 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desenvolvimento Socioambiental) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

LOBATO, Sidney. Educação e desenvolvimento: inflexões na política educacional amapaense (1944-2002). **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230069, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230069>. Acesso em 14 de setembro de 2023.

LOHMANN, Larry. Mercado de carbono: a controvérsia. In: ALIER, Joan Martinez; HEALY, Hali; TEMPER, Leah (Org.). **Economia ecológica dos conflitos ambientais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

LOMBORG, Bjørn. **The skeptical environmentalist: measuring the real state of the world**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LOPES, Paula Patrícia Pinheiro. **Análise temporal de alterações morfológicas fluviais e seus impactos socioambientais no baixo Rio Araguari, Amapá**. 2015. 61 f. Trabalho de

Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e teorias críticas. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papirus, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TREIN, Eunice; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; NOVICKI, Victor. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2007. Disponível em: https://gemini.google.com/app/d8e34f6f030b1bd1?utm_source=app_launcher&utm_medium=owned&utm_campaign=base_all. Acesso em: 22 ago. 2025.

MALHEIRO, Bruno César Pereira. As Amazônias no centro do mundo: do colapso climático à memória ancestral. In: Parra, G. (org.). **Transiciones justas: una agenda de cambios para América Latina y Caribe**. Buenos Aires: CLACSO/OXFAM, 2023. p. 154-173.

MARTINS, Eduardo Fernandes; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Formação de professores para a educação ambiental crítica: reflexões sobre experiências na perspectiva emancipatória. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 217-232, 2018.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

MEADOWS, Donella Hager; MEADOWS, Dennis Lynn; RANDERS, Jørgen. **Limits to growth: the 30-year update**. White River Junction: Chelsea Green Publishing, 2004.

MEADOWS, Donella Hager; MEADOWS, Dennis Lynn; RANDERS, Jørgen; BEHRENS III, William Wilson. **Limites do crescimento**: um relatório para o projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA, Ana Paula Teixeira; RODRIGUES, Carmem Lima. **Estudo dos impactos socioambientais provocados pela construção da Usina Hidrelétrica Ferreira Gomes, AP (2014-2019)**. 2020. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

MISOCZKY, Maria Ceci Araujo; BÖHM, Steffen. Do desenvolvimento sustentável à economia verde: a constante e acelerada investida do capital sobre a natureza. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 3, p. 546-568, 2012.

MONTEIRO, Igor Alexandre Pinheiro. **Comuns em cercamento**: uma análise do protocolo comunitário do Bailique, Amapá, Brasil. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2018. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10438>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MOORE, Jason W. (Org.). **Antropoceno ou Capitaloceno?**: natureza, história e a crise do capitalismo. São Paulo: Elefante, 2022.

MORENO, Camila. As roupas verdes do rei: economia verde, uma nova forma de acumulação primitiva. In: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam; PEREIRA FILHO, Jorge (Org.). **Descolonizar o imaginário**: debates sobre pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2015.

MORENO, Camila; SPEICH, Daniel; FUHR, Lili. **A métrica do carbono**: abstrações globais e epistemicídio ecológico. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2016.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Editora Sulina. Porto Alegre, 2015.

MOUSINHO, Patrícia. Glossário. In: TRIGUEIRO, André (Org.). **Meio ambiente no século 21**: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. 5. ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2008.

MUIR, John. **Our National Parks**. 1. ed. New York: Houghton Mifflin Company, 1916.

NASCIMENTO, Cristiane Valéria dos Santos. **Concepções sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento e o seu uso nas políticas ambientais implementadas no Amapá (1995-2010)**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014. Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppgdas/files/2014/10/DISSERTACAO-CRISTIANE-VALERIA-DOS-SANTOS-NASCIMENTO.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

NASCIMENTO, Cristiane Valéria Dos Santos. **Concepções sobre meio ambiente e desenvolvimento e o seu uso nas políticas ambientais implementadas no Amapá (1995-2010)**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/292>. Acesso em: 25 fev. 2023

NAZARÉ, Alan Silva. **A Valorização das Tradições Culturais no Arquipélago do Bailique através da integração de Jovens e Idosos**. Relatório Final (Iniciação Científica) – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (IEPA), Macapá, 2004.

NOBRE, Carlos A. et al. **Nova Economia da Amazônia / The New Climate Economy: The Global Commission on the Economy and Climate**. WRI Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.wribrasil.org.br/sites/default/files/2023-07/NEA-Nova-Economia-Amazonia-Relatorio-Completo-portugues.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

OLIVEIRA FILHO, Olavo Bilac Quaresma de et al. A trajetória do processo de licenciamento ambiental da Usina Hidrelétrica de Ferreira Gomes-AP. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 6, p. e4742, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n6-034. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4742>. Acesso em: 14 out. 2024.

OLIVEIRA, Júlio César Sá de. **Ecologia da Ictiofauna e Análise Ecológica das Áreas de Influência Direta da UHE Coaracy Nunes, Ferreira Gomes - AP**. 2012. 233 f. Tese (Doutorado em Ecologia Aquática e Pesca) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_amigo_pesso_idosa/agenda2030.pdf. Acesso em: 7 set. 2025.

PADOVANI, Bruna Fernanda Soares de Lima. **Atlas enciclopédico dos saberes tradicionais da Amazônia Amapaense**. Ananindeua: Cabana, 2022. 87 p. *E-book*. ISBN 978-65-89849-50-6.

PEREIRA, Bárbara Elisa; DIEGUES, Antonio Carlos. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 22, p. 37-50, jul./dez. 2010.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

PORTO, Marcelo Firpo de Souza. Injustiça ambiental no campo e nas cidades: do agronegócio químico-dependente às zonas de sacrifício urbanas. In: PORTO, Marcelo Firpo de Souza; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre (Org.). **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia: encruzilhada civilizatória, tensões territoriais em curso**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

QUEIROZ, Waleska dos Santos; CORTESE, Tatiana Tucunduva Philippi; SOTTO, Debora. COP 30 em Belém: desafios e oportunidades sob uma perspectiva dos movimentos sociais na cidade. **Revista Científica ANAP Brasil**, v. 16, n. 30, 2023. Disponível em: https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/anap_brasil/article/view/5123. Acesso em: 10 mar. 2025.

RIBEIRO, Juliana Parente; ARAÚJO, Thiago Moreira de Rezende; OLIVEIRA, Vicente de Paulo Santos de. AVANÇO DA SALINIZAÇÃO NAS REGIÕES COSTEIRAS DO MUNDO, DO BRASIL E DO BAIXO PARAÍBA DO SUL. In: SIMPÓSIO DE RECURSOS HÍDRICOS DA BACIA DO RIO PARAÍBA DO SUL, 4., 2023, Campos dos Goytacazes. **Anais [...]** IV Simpósio de Recursos Hídricos da Bacia do Rio Paraíba do Sul: Plano de Bacia e Segurança Hídrica. Campos dos Goytacazes: [s.n.], 2023. p. 1-10.

RIBEIRO, Wagner Costa. **A ordem ambiental internacional**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RODRIGUES, Samuel de Oliveira. **Análise da execução orçamentária dos gastos ambientais nas unidades federativas**. 2021. 50 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SACHS, Ignacy. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Studio Nobel/FUNDAP, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Eldo Silva dos et al. The impact of channel capture on estuarine hydro-morphodynamics and water quality in the Amazon delta. **Science of the Total Environment**, Amsterdam, v. 624, p. 887-899, 1 jun. 2018.

SANTOS, Erick Silva dos; CUNHA, Alan Cavalcanti da; CUNHA, Helenilza Ferreira Albuquerque. Usina hidrelétrica na Amazônia e impactos socioeconômicos sobre os pescadores do município de Ferreira Gomes-Amapá. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 197-214, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/L7bf6nvmDZfQwkbkBJXCZDz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SANTOS, Laísa Maria Freire dos. **Discursos de Educação Ambiental na formação de educadores(as) ambientais**: uma abordagem a partir da Análise Crítica do Discurso. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde NUTES/UFRJ, Rio de Janeiro, 2010).

SANTOS, Maria Mirtes Cortinhas dos et al. (org.). **Educação ambiental na Amazônia**: realidades e desafios. Belém: RFB Editora, 2023.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. In: **Reunião Anual da Anped**, 31., 2008, Caxambu. **Anais... Caxambu**: ANPED, 2008.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA JUNIOR, Orleno Marques da; SANTOS, Leonardo Sousa dos; RODRIGUES, Marcus Roberto Cascaes. Panorama dos riscos costeiros no estado do Amapá: conhecer para agir. **Revista de Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 53, p. 273-294, 2020.

SILVA JUNIOR, Orleno Marques da; SZLAFSZTEIN, Claudio Fabian; BAIA, Maxwell Moreira. Gestão de riscos de desastres no Arquipélago do Bailique, foz do rio Amazonas, Amapá, Brasil. **Ensino de Geografia e Redução de Riscos**, v. 3, n. 2, p. 673-696, 2022.

SILVA, Clebson Assis da et al. O futuro incerto de uma escola certa: uma breve análise das propostas de uma educação ecopedagógica ambiental na escola bosque no arquipélago do Bailique, Estado do Amapá, Brasil. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 9, n. 9, e360997285, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3080818124>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

SOUSA, Pedro Emmanuel Santos et al. Pesca e percepção ambiental do pescador artesanal do Canal Norte do Amapá, Amazônia, Brasil. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 21, n. 9, p. 10691-10711, 2023. DOI: 10.55905/oeIv21n9-012.

SOUZA, Izabela de Nazaré Tavares de. **O Amapá face às mudanças climáticas: vulnerabilidade ou oportunidade?** 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA (SUDAM). **Plano Integrado Para o Desenvolvimento Sustentável dos Arquipélagos do Marajó/PA e Bailique/AP**. Volume II: Bailique / Versão Base. Belém, 2024.

SUPERTI, Eliane; FERREIRA, Simone D.; PICANÇO, Amiraldo Enuns de Lima. Estratégia comunitária para uma Amazônia sustentável: cooperação internacional na certificação do açaí no arquipélago do Bailique. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v. 21, n. 2, p. 1202-1221, mai./ago. 2025.

TANURO, Daniel. **È troppo tardi per essere pessimisti: come fermare la catastrofe ecologica imminente**. Tradução de Riccardo Antonucci. Prefácio de Michael Löwy. 1. ed. Edizioni Alegre, 2020.

TAVARES, Marcela Souto de Oliveira Cabral; KOK, Maria da Glória Porto; MUHRINGER, Sônia Marina. **Registro de projetos de Educação Ambiental na escola**. Ministério da Educação-MEC, Departamento de Política da Educação Fundamental, Coordenação- Geral de Educação Ambiental, 2001.

TEIXEIRA, Andreza Carolina. **Memorial Descritivo do Projeto Experimental do Livro-Reportagem "Araguari, um rio do passado"**. 2016. trabalho de conclusão de curso (graduação em jornalismo) - universidade Federal do Amapá, Macapá, 2016.

TOLEDO, Renata Ferraz de; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A educação ambiental e a construção de mapas-falantes em processo de pesquisa-ação em comunidade indígena na Amazônia. **Interacções**, v. 11, p. 193-213, 2009.

TOLEDO, Víctor; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Annablume, 2007.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos. **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** 1. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2012.

UNESCO. **Intergovernmental Conference on Environmental Education**. Final Report. Tbilisi (USSR), 1978.

UNFCCC (United Nations Framework Convention on Climate Change). **Protocolo de Kyoto**. Kyoto, 1997.

VIEIRA, Tacyele Ferrer; GALDINO, Lúcio Keury. Educação ambiental em comunidades tradicionais. In: SILVA, Edson Vicente da; CARVALHO, Rodrigo Guimarães de (Coord.). **Percepção ambiental e ecopedagogia com populações tradicionais**. Natal: EDUERN, 2016. p. 400. v. 6, t. 2.

VIOLA, Eduardo. A dinâmica das potências climáticas e o acordo de Copenhague. **Boletim da Sociedade Brasileira de Economia Ecológica**, n. 23, p. 88-95, 2010.

VIOLA, Eduardo. O movimento ecológico no Brasil, 1974-1986: do ambientalismo à ecopolítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 3, n. 93, p. 5-26, 1987.

VIOLA, Eduardo; BASSO, Larissa. O sistema internacional no Antropoceno: o imperativo da governança global e de um novo paradigma geopolítico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 31, n. 92, p. 811-822, 2016.

VIOLA, Eduardo; FRANCHINI, Matías. **Brasil na Governança Global do Clima, 2005-2012: A Luta entre Conservadores e Reformistas**. Contexto Internacional, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 43-76, jan./jun. 2013.

VIOLA, Eduardo; FRANCHINI, Matías. **Sistema internacional de hegemonia conservadora: o fracasso da Rio + 20 na governança dos limites planetários**. Ambiente & Sociedade, São Paulo, v. XV, n. 3, p. 1-18, set.-dez. 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens (Org.). **Desenvolvimento e conflitos ambientais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.