ReGeo ISSN: 2177-3246

DESAFIOS EDUCACIONAIS DAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA PARAENSE: POR UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO EM DIÁLOGO COM O TERRITÓRIO

EDUCATIONAL CHALLENGES FACING RIVERINE COMMUNITIES IN THE PARÁ AMAZON: TOWARDS A CONTEXTUALIZED CURRICULUM IN DIALOGUE WITH THE TERRITORY

DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LAS COMUNIDADES RIBEREÑAS EN LA AMAZONIA DE PARÁ: HACIA UN CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO EN DIÁLOGO CON EL TERRITORIO

https://doi.org/10.56238/revgeov17n10-107

Data de submissão: 16/09/2026 **Data de publicação:** 16/10/2026

Saulo Rafael Silva e Silva
Doutorando em Desenvolvimento Rural e Sistemas Agroalimentares
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)
E-mail: saulo.silva@ifpa.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8783-3157
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0387044402057763

Sebastião Rodrigues-Moura
Doutor em Educação em Ciências
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)
E-mail: sebastiao.moura@ifpa.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4254-6960
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0092932409685292

Suezilde da Conceição Amaral Ribeiro
Doutora em Engenharia de Alimentos
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)
E-mail: suezilde.ribeiro@ifpa.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1661-7609
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3519207052266437

RESUMO

As comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense enfrentam severas limitações logísticas, isolamento geográfico, infraestrutura escolar precária e variações sazonais do nível dos rios, fatores que comprometem diretamente o acesso, a permanência e o rendimento escolar dos estudantes. Esse cenário de exclusão é agravado por desigualdades socioeconômicas e pela reprodução de um modelo de ensino "urbanocêntrico", historicamente desarticulado das vivências e saberes locais. Diante disso, este artigo teórico objetiva compreender os marcos conceituais da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, propondo balizamentos teóricos para um currículo contextualizado que responda aos desafios educacionais de instituições que atuam em territórios ribeirinhos da Amazônia paraense. Para tanto, o estudo articula marcos normativos recentes, como a Resolução CNE/CP nº 1/2023 e a Lei nº 14.767/2023, com as teorias da dialogicidade de Paulo Freire, da política de reconhecimento de Charles Taylor e das dinâmicas sociais contemporâneas de Zygmunt Bauman. Conclui-se que a superação das

desigualdades educacionais na região exige a escuta ativa das comunidades, a formação crítica e reflexiva de professores e o reconhecimento do território amazônico como espaço educativo legítimo, promovendo um currículo integrado ao modo de vida e ao desenvolvimento regional das populações tradicionais.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Currículo Contextualizado. Comunidades Ribeirinhas.

ABSTRACT
Riverside communities in the Pará Amazon face severe logistical limitations, geographical isolation, precarious school infrastructure, and seasonal variations in river levels, factors that directly compromise students' access, permanence, and academic performance. This scenario of exclusion is worsened by socioeconomic inequalities and the reproduction of an "urban-centric" educational model, which is historically disconnected from local experiences and knowledge. Given this context, this theoretical article aims to understand the conceptual frameworks of Rural Education and the Pedagogy of Alternance, proposing theoretical guidelines for a contextualized curriculum that addresses the educational challenges faced by institutions operating in riverine territories of the Pará Amazon region. To this end, the study articulates recent regulatory frameworks, such as Resolution CNE/CP No. 1/2023 and Law No. 14,767/2023, with Paulo Freire's theories of dialogicity, Charles Taylor's politics of recognition, and Zygmunt Bauman's contemporary social dynamics. It concludes that overcoming educational inequalities in the region requires the active listening of the communities, the critical and reflective training of teachers, and the recognition of the Amazonian territory as a legitimate educational space, promoting a curriculum integrated into the way of life and the regional development of traditional populations.

Keywords: Field Education. Pedagogy of Alternation. Contextualized Curriculum. Riverside Communities.

RESUMEN
Las comunidades ribereñas de la región amazónica de Pará enfrentan graves limitaciones logísticas, aislamiento geográfico, infraestructura escolar precaria y variaciones estacionales en los niveles de los ríos, factores que comprometen directamente el acceso, la retención y el rendimiento académico de los estudiantes. Este escenario de exclusión se agrava por las desigualdades socioeconómicas y la reproducción de un modelo de enseñanza "urbanocéntrico", históricamente desconectado de las experiencias y el conocimiento locales. Ante esta situación, este artículo teórico busca comprender los marcos conceptuales de la Educación Rural y la Pedagogía de la Alternancia, proponiendo directrices teóricas para un currículo contextualizado que responda a los desafíos educativos de las instituciones que operan en territorios ribereños de la región amazónica de Pará. Para ello, el estudio articula marcos normativos recientes, como la Resolución N° 1/2023 del CNE/CP y la Ley N° 14.767/2023, con las teorías de la dialogicidad de Paulo Freire, la política del reconocimiento de Charles Taylor y la dinámica social contemporánea de Zygmunt Bauman. Se concluye que para superar las desigualdades educativas en la región se requiere escuchar activamente a las comunidades, una formación docente crítica y reflexiva, y el reconocimiento del territorio amazónico como un espacio educativo legítimo, que promueva un currículo integrado con el modo de vida y el desarrollo regional de las poblaciones tradicionales.

Palabras clave: Educación Rural. Pedagogía Alternada. Currículo Contextualizado. Comunidades Ribereñas.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão do conhecimento humano pressupõe a análise do indivíduo em seu contexto sociocultural, considerando que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas a partir da interação constante com o meio. De acordo com perspectivas histórico-culturais e ecológicas do desenvolvimento humano, segundo Vygotsky (1998) e Bronfenbrenner (1996), o ser humano constrói seu conhecimento e desenvolve suas funções psicológicas superiores por meio das relações estabelecidas com outras pessoas, objetos, símbolos e sistemas de significados presentes em seu ambiente. Assim, fatores como atividades cotidianas, papéis sociais desempenhados e relações interpessoais devem ser incorporados à análise do processo de desenvolvimento, visto que influenciam diretamente a forma como o indivíduo percebe, interpreta e age no mundo.

Nesse sentido, o ambiente deve ser compreendido não apenas como espaço físico, mas como uma realidade vivida e subjetivamente significada, na qual se constituem práticas, valores e experiências compartilhadas (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner; Morris, 1998; Afonso *et al*., 2015). Para parte dos educandos ribeirinhos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), esse meio oferece possibilidades pedagógicas, pois seus elementos naturais e culturais são utilizados para favorecer a aprendizagem por meio de vivências. Contudo, essa abordagem ainda não é adotada em todos os campi, uma vez que requer compreensão das dinâmicas entre sujeito, território e conhecimento, além da valorização de saberes locais no currículo.

As comunidades ribeirinhas da Amazônia, especialmente no Estado do Pará, localizam-se em áreas de difícil acesso, com limitações logísticas que impactam diretamente o acesso à educação, saúde e a outros serviços básicos. Como apontam Andrade *et al*. (2020), as dificuldades geográficas e a ausência de infraestrutura adequada afetam a permanência e o desempenho dos estudantes dessas regiões. Outros estudos (Costa, 2021; Carvalho; Silva, 2020; Nogueira, 2017) destacam que as variações sazonais dos rios, cheias e vazantes, impactam diretamente o acesso às escolas, exigindo adaptações no calendário escolar e nas práticas pedagógicas.

No que diz respeito ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, sua função legal, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), é consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparar o estudante para a continuidade dos estudos ou para o exercício profissional. Todavia, nas comunidades ribeirinhas, o acesso a essa etapa ainda é limitado, seja pela ausência de oferta local, seja pelas dificuldades de deslocamento, pela necessidade de trabalho para complementar a renda familiar ou pela falta de recursos financeiros para transporte, alimentação e moradia (Santos; Tavares; Albuquerque, 2023).

Além das barreiras socioeconômicas, as escolas ribeirinhas, em sua maioria, sempre enfrentaram condições precárias de funcionamento tais como: escassez de material didático, falta de energia elétrica, água potável e merenda escolar, número reduzido de carteiras, turmas multisseriadas, sobrecarga e rotatividade docente, ausência de acompanhamento pedagógico e estruturas improvisadas, muitas vezes cedidas pela comunidade (Hage, 2005; Corrêa, 2005). Soma-se a isso a carência de formação específica de professores na Educação do campo para atuarem em contextos ribeirinhos, o que resulta em práticas pedagógicas pouco contextualizadas (Costa, 2021). Arroyo (2004, 2011) denomina esse modelo de "urbanocêntrico", evidenciando o distanciamento entre políticas educacionais e realidades do campo e das águas. Soma-se a isso fatores externos, como cortes orçamentários e rotatividade de docentes nas instituições do interior, que também comprometem a qualidade da educação oferecida.

Para Furtado e Carmo (2020), refletir teoricamente sobre cultura ribeirinha em relação ao currículo escolar é essencial para entender como essas práticas são configuradas nas escolas do campo amazônico. Ademais, Castro e Santos (2024) destacam que questões familiares, socioeconômicas e emocionais interferem no desempenho educacional, agravando a evasão e perpetuando ciclos de pobreza. Nesse cenário, compreender essa problemática aliada às práticas curriculares e a organização escolar em territórios ribeirinhos torna-se fundamental para pensar propostas inclusivas e coerentes com seus modos de vida para reduzir o nível de evasão escolar e contribuir com o desenvolvimento do território a partir da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Sob essa perspectiva, pensar em uma proposta curricular que atenda às deficiências identificadas na educação das comunidades ribeirinhas ultrapassa uma simples reorganização de componentes curriculares a esses estudantes e lança olhares sobre a criação/oferta de cursos de EPT por meio de instituições como o IFPA. Ao aproximar o currículo dos modos de vida amazônicos, a instituição contribui para reduzir processos históricos de exclusão educacional, fortalecer a identidade dos estudantes, ampliar o sentimento de pertencimento ao espaço escolar e potencializar o papel social da instituição ofertante como agente de desenvolvimento regional e de valorização dos povos das águas. Assim, o problema de pesquisa baseia-se em: como a articulação conceitual entre território, diálogo e reconhecimento identitário pode fundamentar um currículo contextualizado que promova a inclusão e a formação de estudantes ribeirinhos?

Parte-se da hipótese de que o currículo atualmente desenvolvido pelo IFPA ainda apresenta predominância de referenciais pedagógicos generalistas e urbanocêntricos, contemplando de forma limitada as especificidades socioculturais, territoriais e produtivas das comunidades ribeirinhas. Essa insuficiência compromete a identificação dos estudantes com o ambiente escolar, repercutindo na

permanência, no desempenho acadêmico e na construção de sua identidade. Pressupõe-se que a elaboração de uma proposta curricular contextualizada, construída a partir do diálogo entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais amazônicos, poderá fortalecer a inclusão, o pertencimento, o protagonismo estudantil e contribuir para o desenvolvimento sustentável dos territórios ribeirinhos.

Nesses termos, assume-se como objetivo geral compreender os marcos conceituais da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, propondo balizamentos teóricos para um currículo contextualizado que responda aos desafios educacionais de instituições que atuam em territórios ribeirinhos da Amazônia paraense. Especificamente, ainda se objetiva: (i) analisar os marcos conceituais e normativos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, contrapondo-os à lógica curricular urbanocêntrica para legitimar o território amazônico como espaço educativo; e, (ii) articular as teorias do diálogo, do reconhecimento e da modernidade para fundamentar as premissas de flexibilização e contextualização curricular para os estudantes ribeirinhos.

Este estudo caracteriza-se como um artigo teórico cujo potencial reside em propor balizamentos conceituais e normativos para superar currículos de matriz urbanocêntrica na educação ribeirinha. Para cumprir esse objetivo, além desta introdução, o texto organiza-se em quatro partes. Primeiramente, discutem-se os fundamentos conceituais e marcos legais da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. Em seguida, examinam-se as adversidades geográficas, socioeconômicas e de infraestrutura que complexificam a realidade educacional local. Na sequência, aborda-se a importância da formação docente reflexiva e da flexibilização curricular como ferramentas de inclusão e desenvolvimento regional. Por fim, as considerações finais sintetizam as análises e apontam caminhos para políticas educacionais efetivamente integradas ao território.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E O RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS DO TERRITÓRIO

A Educação do Campo no Brasil surgiu a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, especialmente na década de 1990, como uma reação às políticas de educação rural que historicamente reproduziam modelos urbanos descontextualizados. É um movimento político-pedagógico que reivindica uma escola comprometida com as realidades, os saberes e os modos de vida dos povos do campo, das águas e das florestas, comprometido com a emancipação dos sujeitos do campo e com a construção de uma sociedade socialmente justa (Arroyo; Caldart; Molina (2011). Diferentemente das concepções tradicionais de educação rural, centradas na adaptação de modelos urbanos ao meio rural, a Educação do Campo propõe uma educação construída com a participação dos sujeitos dos territórios, reconhecendo-os como protagonistas da produção do conhecimento (Caldart, 2012).

O marco legal mais recente da Educação do Campo foi fortalecido em 2023 com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Pedagogia da Alternância na Educação Básica e no ensino Superior, reconhecendo oficialmente essa metodologia como estratégia pedagógica voltada às especificidades dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. A resolução reafirma que a organização curricular deve considerar as características socioculturais, produtivas e territoriais das comunidades, articulando os tempos e espaços de aprendizagem entre a instituição de ensino, a família, o trabalho e a comunidade.

Complementando esse avanço normativo, a Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023, alterou o art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), passando a prever expressamente a possibilidade de utilização da Pedagogia da Alternância como metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos estudantes das escolas do campo. Segundo Miguel Arroyo (2012), historicamente as políticas educacionais brasileiras foram elaboradas a partir de uma perspectiva urbanocêntrica, que invisibilizou os sujeitos do campo e suas formas próprias de produzir conhecimento, organizar o trabalho e construir identidades. Essa lógica contribuiu para a reprodução de currículos homogêneos, desarticulados das experiências vividas pelas populações rurais e tradicionais.

Nesse sentido, compreender o território como espaço educativo representa um dos princípios centrais da Educação do Campo. Conforme Caldart (2012), o território não constitui apenas um espaço geográfico, mas um lugar de produção da existência humana, onde se articulam relações de trabalho, cultura, memória, identidade e resistência social. Para estudantes ribeirinhos, o território amazônico envolve elementos como os rios, as florestas, os ciclos das marés, a pesca artesanal, o extrativismo e as formas coletivas de organização comunitária, constituindo importantes referenciais para a construção do currículo escolar.

> Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos –, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (Arroyo, 2011, p. 74).

No contexto inclusivo e voltado aos povos do campo, Paulo Freire (1970) defende que o conhecimento emerge do diálogo entre os sujeitos e sua realidade concreta, sendo produzido a partir da problematização do mundo vivido. Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor afirma que a educação deve partir da experiência cotidiana dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos capazes de interpretar criticamente sua realidade e transformá-la. Para os estudantes ribeirinhos da Amazônia,

isso implica reconhecer que o rio, a floresta, os ciclos das águas, a pesca, o extrativismo, a agricultura familiar e as práticas culturais tradicionais constituem importantes referenciais para a construção do conhecimento escolar. Um currículo que desconsidere esses elementos tende a reproduzir práticas descontextualizadas e pouco significativas, comprometendo tanto a aprendizagem quanto o fortalecimento da identidade cultural.

Essa compreensão é apresentada por Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, ao defender que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e à leitura de mundo que cada sujeito constrói antes mesmo de ingressar na escola. Segundo o autor, não há ensino de qualidade quando o currículo ignora os conhecimentos produzidos pelas comunidades em suas experiências históricas e culturais. Nesse sentido, a valorização dos saberes ribeirinhos não representa apenas uma estratégia metodológica, mas um princípio ético e político capaz de promover uma educação emancipatória. Ao reconhecer as práticas produtivas, os conhecimentos sobre os recursos naturais, a organização comunitária e as manifestações culturais como componentes legítimos do processo educativo, o currículo aproxima a escola do território e fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes.

A necessidade de contextualização curricular torna-se ainda mais relevante diante das transformações sociais contemporâneas. Bauman (2001) argumenta que as instituições tradicionais, entre elas a escola, enfrentam profundas dificuldades para responder às rápidas mudanças econômicas, tecnológicas e culturais da sociedade contemporânea. A fluidez das relações sociais, a instabilidade das formas de trabalho e a crescente mobilidade do conhecimento desafiam modelos curriculares rígidos e homogêneos. Para comunidades ribeirinhas, essa realidade assume características particulares, uma vez que convivem simultaneamente com processos de modernização e com a preservação de modos tradicionais de vida.

Bauman (2007) também destaca que a fragilidade dos vínculos sociais e o enfraquecimento das identidades coletivas constituem um dos principais desafios da sociedade contemporânea. Em territórios amazônicos, nos quais as relações comunitárias ainda representam importante elemento de organização social, a escola assume papel estratégico na preservação da memória coletiva e na valorização das identidades locais. Dessa forma, uma proposta curricular voltada aos estudantes ribeirinhos deve contribuir não apenas para a formação acadêmica, mas também para o fortalecimento dos laços comunitários, da cultura regional e da participação social, evitando que os processos educativos reforcem mecanismos de exclusão cultural ou invisibilização dos conhecimentos tradicionais.

Essa discussão dialoga diretamente com as contribuições Taylor (1994), para quem o reconhecimento constitui uma necessidade humana fundamental. Segundo o autor, a identidade

individual e coletiva é construída nas relações de reconhecimento estabelecidas entre sujeitos e instituições. Quando grupos culturais têm seus saberes, valores e modos de vida sistematicamente desconsiderados pelas políticas públicas, desenvolvem processos de invisibilidade social que comprometem sua autoestima e participação cidadã. Aplicada ao contexto das comunidades ribeirinhas, essa perspectiva evidencia que o currículo escolar não pode limitar-se à inclusão pontual de conteúdos regionais, mas deve promover o reconhecimento efetivo das formas de vida amazônicas como produtoras legítimas de conhecimento.

Em *As Fontes do Self*, Taylor (1989) amplia essa discussão ao afirmar que a identidade humana é constituída moral e culturalmente, sendo resultado da interação entre o sujeito e os horizontes de significados compartilhados em sua comunidade. Para os estudantes ribeirinhos, esses horizontes são construídos nas relações com o território, com os rios, com os ciclos da natureza, com o trabalho familiar, com a religiosidade popular e com os conhecimentos tradicionais transmitidos entre gerações. Consequentemente, uma proposta curricular comprometida com a inclusão precisa reconhecer essas referências como parte constitutiva da formação escolar, superando modelos universalizantes que tendem a homogeneizar experiências profundamente diversas.

Portanto, a formação e a atuação docente constituem elementos essenciais para a consolidação de uma Educação do Campo comprometida com as realidades dos povos em questão. Nessa perspectiva, Borges (2012) defende que o educador deve desenvolver uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática pedagógica, articulando teoria e prática para promover uma educação contextualizada e socialmente referenciada. A autora destaca ainda que o papel do professor vai além da luta por melhores condições de trabalho, envolvendo o compromisso ético e social com a formação humana, a promoção da cidadania e o enfrentamento das desigualdades e das diferentes formas de discriminação. Assim, ao reconhecer-se como sujeito social e agente de transformação, o docente contribui para a valorização dos saberes locais, o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes e a construção de práticas pedagógicas emancipadoras, especialmente em contextos como o das comunidades ribeirinhas amazônicas.

Na Amazônia paraense, o modo de vida das comunidades ribeirinhas é determinado pela íntima relação com o ambiente natural, caracterizado por rios, furos, igarapés, florestas e áreas de várzea. Nesses contextos, o ser humano se reconhece como parte da natureza, e não em oposição a ela, construindo uma relação de interdependência e equilíbrio. Os rios amazônicos, muitas vezes percebidos como “riomar”, extrapolam a lógica geográfica tradicional devido à sua grandiosidade, temporalidade e significado cultural (Pojo; Elias; Vilhena, 2014). Essa paisagem, aliada aos modos de habitar e conviver próprios da região, compõe um ecossistema estuarino de elevada relevância

socioambiental, classificado como área de extrema importância biológica para a conservação da biodiversidade na região costeira do Norte brasileiro (MMA, 2002).

Cardoso e Darwich (2023) afirmam que o espaço comunicante da escola ribeirinha na Amazônia paraense constitui uma inscrição geográfica singular no território brasileiro, marcada pela ausência de políticas públicas efetivas que assegurem o direito das populações do campo de viver, desenvolver-se e estudar no local onde habitam. Mostra-se a relevância do espaço e do lugar na configuração da escola do campo ribeirinha para os povos tradicionais, destacando que, por meio do processo de ensino-aprendizagem e das relações estabelecidas nesse espaço comunicante, é possível preservar a cultura, a identidade e os saberes locais. Tal perspectiva valoriza a compreensão das interações geográficas e socioculturais que caracterizam a diversidade das comunidades que compõem o Brasil.

Para Santos e Lima (2022), a escuta ativa da população ribeirinha e a valorização de seus modos de vida são fundamentais para a construção de uma educação significativa e transformadora.

3 FATORES QUE EVIDENCIAM A COMPLEXIDADE DO CENÁRIO EDUCACIONAL NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA

O contexto educacional nas comunidades ribeirinhas é atravessado por diversos fatores estruturais e históricos que dificultam a consolidação de uma educação de qualidade. As condições ambientais adversas, como o isolamento geográfico e a sazonalidade dos rios, influenciam diretamente na frequência escolar e no acesso a materiais pedagógicos (Carvalho, 2019). Em muitos casos, os estudantes precisam se deslocar por longas distâncias em pequenas embarcações, o que pode colocar sua segurança em risco e contribuir para a evasão escolar.

As desigualdades socioeconômicas também agravam esse cenário. Famílias que vivem da pesca artesanal, da agricultura de subsistência ou de programas assistenciais têm pouco acesso a recursos para garantir a permanência de seus filhos na escola. Segundo Santos e Lima (2022), a vulnerabilidade social dessas comunidades reflete diretamente nos índices de rendimento escolar e na evasão, pois os alunos, muitas vezes, precisam trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família.

A formação docente é outro ponto crítico. Muitos professores que atuam em áreas ribeirinhas não possuem formação específica para lidar com contextos multiculturais e adversos. Além disso, enfrentam desvalorização profissional, longas jornadas de deslocamento e a ausência de apoio pedagógico contínuo (Oliveira; Fernandes, 2021). A falta de preparo compromete a qualidade do ensino e gera um ciclo de baixa aprendizagem e desmotivação tanto para professores quanto para alunos.

Outro fator importante é a mobilidade e a migração estudantil. Em períodos de cheia ou seca, algumas famílias se deslocam para outras áreas, o que provoca interrupções no processo de aprendizagem. Além disso, a ausência de acessibilidade digital e políticas públicas que assegurem a continuidade dos estudos nesses casos prejudica o acompanhamento pedagógico. Como apontam Gouvêa e Silva (2020), a falta de integração entre as esferas administrativas impede a construção de uma rede sólida de apoio educacional nas comunidades ribeirinhas.

3.1 CONDIÇÕES AMBIENTAIS

As comunidades ribeirinhas da Amazônia enfrentam desafios significativos relacionados às condições ambientais que impactam diretamente a educação. A localização geográfica isolada, a sazonalidade das cheias e secas dos rios e a falta de infraestrutura adequada dificultam o acesso regular às escolas. Esses fatores contribuem para altas taxas de evasão escolar e comprometem o processo de ensino-aprendizagem (Costa, 2021).

Além disso, a ausência de saneamento básico e a exposição a doenças endêmicas afetam a saúde dos estudantes, resultando em faltas frequentes e baixo rendimento escolar. A precariedade das instalações escolares, muitas vezes construídas de forma improvisada, também compromete a qualidade do ensino (Silva, 2019).

A educação ambiental surge como uma ferramenta essencial para sensibilizar as comunidades sobre a importância da conservação dos recursos naturais e da melhoria das condições de vida. Projetos que envolvem hortas escolares e práticas sustentáveis têm mostrado resultados positivos na conscientização dos alunos e na promoção de hábitos saudáveis (Ferreira, 2020).

Portanto, é fundamental que políticas públicas considerem as especificidades ambientais das comunidades ribeirinhas, promovendo investimentos em infraestrutura, saneamento e programas educacionais contextualizados que integrem a educação ambiental como componente curricular (Pereira, 2018).

3.2 DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS

Os sistemas de ensino brasileiros, segundo Ernica, Rodrigues e Soares (2025), tradicionalmente, têm sido desiguais e desempenhado papel proeminente na reprodução das profundas desigualdades sociais do país. Fletcher e Ribeiro (1987) explicam que durante a redemocratização, nos anos 1980, o acesso universal à matrícula no primeiro ano escolar ainda não estava assegurado nas áreas rurais e/ou mais pobres do país. Além disso, como regra geral, a escola brasileira praticava taxas de repetência elevadas, o que, por consequência, restringia a escolarização de muitos e selecionava

fortemente os que permaneciam estudando até a conclusão da escolarização secundária (Klein, Ribeiro, 1988).

Desde então, os sistemas de ensino do país vêm passando por reformas, ocorridas em um contexto de reorganização do espaço político nacional, reformulação dos marcos legais, renovação do campo científico e aproximação das políticas educacionais do país com o debate internacional Ernica, Rodrigues e Soares (2025).

> Muitas políticas públicas de educação foram implementadas ao longo desses anos, como o Programa Brasil Alfabetizado; Programa Universidade para Todos (PROUNI); Programa Escola Acessível; Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND); FUNDEB, e o mais recente Programa Pé de Meia. No entanto, é evidente que ainda são necessários ajustes significativos e políticas complementares adaptadas às diversas regiões do país para que essas políticas sejam efetivadas no território, pois é na prática diária que se concretizam as políticas públicas (Nascimento *et al.*, 2025, p. 28).

A partir dessa análise, tem-se que as desigualdades socioeconômicas nas comunidades ribeirinhas da Amazônia representam um obstáculo significativo para a garantia do direito à educação. A pobreza extrema, a falta de oportunidades de emprego e a dependência de atividades de subsistência limitam o acesso e a permanência dos estudantes na escola (Almeida, 2020). A carência de recursos materiais e a necessidade de contribuir para a renda familiar levam muitas crianças e adolescentes a abandonarem os estudos precocemente.

Portanto, essa realidade perpetua o ciclo de pobreza e impede o desenvolvimento social e econômico dessas comunidades (Santos, 2017). É imprescindível que se implementem políticas intersetoriais que articulem educação, saúde, assistência social e desenvolvimento econômico, visando à superação das desigualdades e à promoção da justiça social nas comunidades ribeirinhas (Martins, 2021).

3.3 AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO DOCENTE

A formação e valorização dos professores que atuam nas comunidades ribeirinhas são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação na região. No entanto, muitos docentes enfrentam dificuldades relacionadas à formação inicial inadequada e à falta de oportunidades de capacitação continuada (Oliveira, 2018).

A ausência de formação adequada pode gerar práticas excludentes ou ineficazes, comprometendo a aprendizagem. De acordo com Oliveira e Fernandes (2021), os professores devem ser capacitados para atuar em contextos heterogêneos, considerando tanto as necessidades educacionais especiais quanto as especificidades culturais das comunidades.

A ausência de incentivos e de condições de trabalho adequadas contribui para a desmotivação dos profissionais e para a rotatividade docente, comprometendo a continuidade do processo educativo e o vínculo com a comunidade escolar (Pereira, 2019).

3.4 ACESSIBILIDADE DIGITAL COMPROMETIDA

A pandemia da Covid-19 intensificou, em todo o Brasil, o uso das Tecnologias Digitais, como programas, aplicativos, plataformas virtuais, jogos, hardwares, softwares, portais e sites de internet, câmeras e projetores. Esse cenário exigiu que professores aprendessem rapidamente a integrar esses recursos em suas práticas pedagógicas e que os estudantes passassem a utilizá-los como principal meio de acesso ao conhecimento. No entanto, muitos alunos enfrentaram sérias limitações de acesso, principalmente em razão da conexão instável ou inexistente à internet. Mesmo após o período pandêmico, o uso da internet tornou-se praticamente obrigatório nas escolas brasileiras, embora o acesso digital continue precário em diversas regiões do país (Ferreira; Cavalcante; Ribeiro, 2021)

No contexto amazônico, essa precariedade é ainda mais acentuada. A exclusão digital na Amazônia constitui um fenômeno complexo, sustentado por desigualdades históricas, ausência de infraestrutura e centralização das políticas públicas. Trata-se, portanto, não apenas de uma limitação técnica, mas de uma exclusão estrutural e cultural que compromete o direito à educação com equidade e dificulta a plena inserção de estudantes, professores e famílias no ambiente digital (Santos *et al*., 2025).

No estado do Pará, uma das primeiras iniciativas voltadas à ampliação da conectividade foi o Programa NavegaPará, implementado entre 2007 e 2010, durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), em parceria com a Eletronorte, o Governo Federal, prefeituras municipais e organizações da sociedade civil. De acordo com Castro e Baía (2012), embora o programa tenha representado um avanço na democratização do acesso à internet, a simples oferta de conectividade não é suficiente para garantir inclusão digital efetiva. Para os autores, a acessibilidade digital deve ser compreendida também em sua dimensão subjetiva, capaz de promover a dignidade, o protagonismo e a participação política dos sujeitos historicamente excluídos do espaço digital.

Maués e Vilhena (2023) investigaram como se dá o processo do uso das TICs como ferramenta pedagógica a partir das perspectivas de professores de uma escola ribeirinha, localizada nas ilhas ribeirinhas do Município de Abaetetuba, Estado do Pará e um dos destaques da pesquisa foi a ausência, em muitos casos, de acesso à internet na localidade, o que leva os docentes a recorrerem a outras formas de mediação pedagógica, como o uso da dança e da música com recursos próprios.

3.5 MOBILIDADE E MIGRAÇÃO ESTUDANTIL

A mobilidade e migração estudantil nas comunidades ribeirinhas da Amazônia são fenômenos influenciados por diversos fatores, incluindo a busca por melhores condições educacionais. A falta de escolas próximas e de transporte adequado obriga muitos estudantes a se deslocarem para áreas urbanas, enfrentando desafios como a adaptação cultural e a vulnerabilidade social (Almeida, 2020).

Essa migração pode resultar na ruptura dos vínculos familiares e comunitários, além de expor os jovens a riscos como o trabalho infantil e a exploração sexual. A ausência de políticas públicas que garantam o acesso à educação nas comunidades de origem contribui para a intensificação desse processo migratório (Santos, 2017).

É fundamental que o Estado desenvolva estratégias que garantam o direito à educação nas comunidades ribeirinhas, respeitando suas especificidades e promovendo o desenvolvimento local sustentável, evitando assim a migração forçada de estudantes (Martins, 2021).

3.6 AUSÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO EDUCACIONAL

As políticas públicas voltadas à educação nas comunidades ribeirinhas ainda são incipientes e, muitas vezes, pensadas de forma generalista, sem considerar as especificidades desses territórios. Segundo Andrade *et al.* (2020), há uma lacuna entre o que é proposto em nível federal e a realidade local, o que dificulta a implementação de ações concretas. A ausência de investimentos contínuos compromete a infraestrutura escolar, o transporte fluvial e a permanência de profissionais capacitados. Para Oliveira (2018), a ausência de políticas públicas eficazes voltadas para a educação nas comunidades ribeirinhas da Amazônia resulta em exclusão social e negação de direitos fundamentais. A falta de investimentos em infraestrutura, formação docente e materiais didáticos compromete a oferta de uma educação de qualidade.

Além disso, a não consideração das especificidades culturais e territoriais dessas comunidades nas políticas educacionais impede a construção de currículos contextualizados e a valorização dos saberes locais, dificultando a inclusão educacional (Pereira, 2019).

A implementação de políticas públicas que promovam a equidade e a justiça social é essencial para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes ribeirinhos. Isso inclui a oferta de programas de apoio pedagógico, transporte escolar e alimentação adequada (Silva, 2020).

Portanto, é urgente que o Estado assuma a responsabilidade de desenvolver e implementar políticas educacionais inclusivas e participativas, que considerem as especificidades das comunidades ribeirinhas e promovam a garantia do direito à educação para todos (Costa, 2021).

Algumas experiências, no entanto, demonstram avanços importantes. O programa "Tempo – Comunidade no IFPA" é um exemplo de política institucional que busca incluir jovens ribeirinhos no ensino técnico e tecnológico. Essa ação tem proporcionado oportunidades de qualificação e permanência estudantil por meio de auxílios, projetos de pesquisa e ações de extensão (Dias; Sousa, 2019). Além disso, fortalece o vínculo entre os saberes tradicionais e a formação científica.

Contudo, iniciativas isoladas não são suficientes, pois são ainda ações que não levam em consideração a dinâmica dos rios da Amazônia, período seco, período chuvoso. Os períodos de extrativismo de algumas comunidades, período de geração de emprego e renda que, dentro do contexto escolar, pode ser favorável ou desfavorável ao discente.

É necessário construir uma política articulada entre as três esferas do poder público, envolvendo também a sociedade civil e os movimentos sociais. Para Santos e Lima (2022), a escuta das comunidades deve ser a base da formulação de políticas educacionais que promovam a inclusão real. Isso implica reconhecer a diversidade dos modos de vida amazônicos como parte integrante do processo educativo.

Por fim, é urgente pensar a inclusão educacional não apenas como presença física na escola, mas como permanência com qualidade. Isso envolve o respeito às especificidades culturais, a valorização da língua e dos costumes locais, e a garantia de acesso às tecnologias educacionais (Silva, 2021). Somente com políticas públicas integradas será possível transformar a realidade educacional das comunidades ribeirinhas.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA CURRÍCULOS ALIADOS AO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Para uma educação inclusiva das comunidades ribeirinhas é necessário que haja adaptações que vão desde a estrutura física das escolas até o desenvolvimento de metodologias contextualizadas. Programas de formação continuada que considerem as especificidades culturais, sociais e ambientais das comunidades ribeirinhas são essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e eficazes (Silva, 2020). Carvalho (2019) argumenta que a inclusão deve ser pensada a partir da escuta das comunidades, respeitando seus saberes e modos de vida. Isso contribui para uma escola mais democrática e plural.

A escola constitui um espaço de encontro entre diferentes culturas, experiências e saberes, o que exige que o currículo seja construído a partir de uma escuta sensível e de um olhar atento às vivências dos alunos. Conforme Furtado e Carmo (2021), os desafios do processo de ensino são inerentes a qualquer contexto escolar, seja em turmas seriadas ou multisseriadas, urbanas ou rurais.

Nesse cenário, a formação docente deve prepará-los para enfrentar tais desafios, desenvolvendo competências que favoreçam a superação das limitações estruturais e pedagógicas. Assim, a diversidade em sala de aula pode ser compreendida não como obstáculo, mas como potencialidade para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem as diferenças e promovam aprendizagens significativas.

Tardif (2002) destaca que o saber docente é construído na relação entre teoria e prática, sendo resultado da experiência, da reflexão e da interação com os sujeitos e contextos educativos. Nessa mesma perspectiva, Pimenta (2005) reforça a importância da formação crítica e reflexiva, capaz de permitir ao professor compreender a escola como espaço social e cultural em constante transformação. Freire (1996), por sua vez, enfatiza que o ato educativo é um processo dialógico, mediado pelo respeito aos saberes e experiências dos educandos. Assim, a diversidade presente em sala de aula deve ser entendida não como obstáculo, mas como potencialidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras, que valorizem as diferenças e promovam aprendizagens significativas.

Diante desse contexto, as comunidades ribeirinhas se inserem diretamente nessa reflexão, pois os saberes e conhecimentos por elas produzidos são transmitidos entre gerações e permeiam todas as relações sociais locais. A educação, enquanto fenômeno de desenvolvimento social, incorpora as experiências do espaço comunicante e reflete as marcas culturais dos povos que vivem das águas, florestas e matas da Amazônia paraense. Esses elementos exercem forte influência sobre o trabalho docente nas escolas ribeirinhas, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às realidades socioculturais desses territórios (Eyng *et al.*, 2018; Pojo; Vilhena, 2016; Meireles Filho, 2014; Costa, 2012; Gonçalves, 2012; Almeida, 2009; Loureiro, 2001; Arroyo, 1999).

Destarte, a inclusão deve ser compreendida como um processo coletivo e contínuo, como reforçam Gouvêa e Silva (2020), que envolva toda a comunidade escolar. Além disso, políticas de valorização docente, como a oferta de salários dignos, planos de carreira e reconhecimento profissional, são imprescindíveis para atrair e manter professores qualificados nas escolas ribeirinhas, promovendo uma educação de qualidade para todos (Costa, 2021).

O currículo, compreendido como forma de organização do conhecimento escolar, constitui um elemento central na reflexão sobre o papel social da escola. Assim, a escola deve ser entendida como um espaço de interações culturais e sociais diversas, exigindo uma análise crítica sobre como essas dimensões são incorporadas às práticas curriculares (Lopes 2006). Nessa perspectiva, Sacristán (2000) destaca que o currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais se apresenta a professores e alunos,

representa uma construção histórica resultante de um determinado contexto cultural, social e educacional, expressando escolhas e valores que orientam a prática pedagógica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, em seu artigo 26, estabelece que os currículos da educação básica devem considerar as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, assegurando as condições adequadas para a oferta do ensino e as adaptações necessárias à realidade de cada território, em respeito à diversidade cultural e social do país (Brasil, 1996).

Assim, o reconhecimento das culturas pode provocar uma nova politização da vida escolar e do conhecimento, ao transformar as respectivas culturas dos alunos em um componente curricular igualmente importante (Eyng *et al.*, 2018). Nesse sentido, para uma política educacional eficiente é essencial que o currículo escolar dialogue com a vivência local, valorizando os conhecimentos tradicionais das comunidades (Dias e Sousa, 2019). E Eyng *et al* (2018) contribuem:

> O direito à diversidade emerge de políticas culturais no currículo, fundamentadas na trajetória dos direitos humanos e das políticas educacionais. Contudo, as traduções dessas políticas refletem interesses e são circunscritas por jogos de poder que exigem uma postura política de resistência, capaz de contrapor interesses que tendem a aprofundar as desigualdades sociais e a aumentar a necessidade de luta pela garantia de direitos. Nesse sentido, neste artigo apresentamos possibilidades interculturais que consideram a luta pelo direito à diversidade no campo curricular. Assim, iniciamos o debate partindo do pressuposto de que a diversidade é um direito humano a ser compreendido e garantido nas trajetórias curriculares (Eyng *et al.*, 2018; p. 375).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica de 2012 isso já está evidente:

> O currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (Brasil, 2012, p. 24).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), em seu Art. 29, é possível observar a obrigatoriedade de adaptação nos currículos das comunidades ribeirinhas:

> Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. II – organização escolar própria, incluindo adequação do

> calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996).

Nesse sentido, é fundamental que a sociedade civil e os profissionais da educação sejam incentivados a participar do processo de desenvolvimento e implementação de políticas educacionais na busca por uma educação de qualidade, reconhecendo que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, e investir no futuro de cada aluno que enfrenta obstáculos todos os dias, às vezes ao longo de rios, afluentes e estradas que levam às escolas ribeirinhas, rurais ou urbanas, na busca por uma aprendizagem significativa (Costa *et al*., 2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos discutidos evidenciam que os currículos das instituições que ofertam cursos para o contexto ribeirinho possuem marcas urbanocêntricas e generalistas, que considera as características e especificidades dos saberes do território. É nesse sentido que se defende a inclusão de uma formação profissional contextualizada por meio da articulação entre os saberes tradicionais presentes no território, o diálogo com a comunidade e o conhecimento da identidade cultural das populações ribeirinhas.

Do exposto, destaca-se ainda existem marcos legais e normativos que oferecem amparo jurídico que atendam as especificidades da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, como a Resolução CNE/CP nº 1/2023 e a Lei nº 14.767/2023, que permitem flexibilizar o currículo e superar os modelos tradicionais e urbanistas que muitas instituições ainda oferecem. Esses dispositivos legais são fundamentais para justificar a autonomia pedagógica e a flexibilização do calendário escolar nas escolas que desenvolvem a Educação do Campo e atendem as comunidades que residem em rios, águas e florestas como na Amazônia.

O contexto dos rios, das águas e das florestas como territórios vivos representam espaços de educação legítimos que devem contribuir com as instituições de ensino no diálogo acerca de formação profissional que atendas essas especificidades. Esses ciclos da natureza não são apenas fenômenos isolados, mas instancias que produzem cultura, saberes e identidade cultural. Desse modo, o currículo de formação, aqui sob o olhar da EPT precisa ser dinâmico e flexível para se adaptar à dinâmica das águas nas comunidades (cheias e secas) e aos tempos do extrativismo e do trabalho comunitário das populações, sob pena de continuar gerando exclusão e evasão escolar.

O IFPA, na oferta de EPT que atende as comunidades ribeirinhas deve promover uma formação integrada ao território para evitar a migração forçada dos jovens para áreas urbanas e combater ciclos históricos de exclusão. Embora iniciativas como o programa “Tempo – Comunidade no IFPA”

representem avanços institucionais cruciais, elas ainda precisam ser aprimoradas para englobar integralmente as oscilações sazonais dos rios e o modo de vida das comunidades, sobretudo fugindo de propostas curriculares clássicas e comuns e aprimorando novas perspectivas de formação.

Reitera-se que nenhuma mudança normativa ou curricular vai se efetivar sem superar a carência histórica de formação específica para professores da Educação do Campo, pois como observou-se nos debates teóricos aqui alicerçados, é preciso assumir uma defesa de uma viabilização de um currículo contextualizado ao exigir um docente que se reconheça como agente social crítico, capaz de realizar uma prática pedagógica reflexiva que transforme a diversidade da sala de aula em potencialidade, e não em barreira.

Portanto, propostas pedagógicas isoladas são insuficientes para resolver problemas que são estruturais, como a extrema pobreza, a precariedade física das escolas e a exclusão digital severa que isola a Amazônia ribeirinha. Destaca-se a urgência que o Estado formule políticas educacionais intersetoriais e coordenadas entre as três esferas de poder, tendo como ponto de partida a escuta ativa das próprias comunidades ribeirinhas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, T. *et al.* O uso do diário de campo na inserção ecológica em uma família de uma comunidade ribeirinha amazônica. Psicologia & Sociedade, v. 27, n. 1, p. 131–141, jan. 2015.

ALENCAR, Danielle Golvim da Silva; COSTA, Francimara Souza da. Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de seca e cheia do Rio Amazonas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e230347, 2021. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/189950 . Acesso em: 13 abr 2025.

ALMEIDA, E. M. M. de. Cultura e Identidades dos Ribeirinhos da Ilha dos Carás no Município de Afuá. Revista Cocar, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 31–42, 2011. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/23 . Acesso em: 1 nov. 2025.

ALMEIDA, João. Migração rural-urbana por demanda educacional no Médio Solimões, Amazonas. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PDzJs8MPrtKWGn3LxbGLy7r/ . Acesso em: 13 maio 2025.

ANDRADE, Maria da Silva *et al.* Educação ribeirinha e os desafios da inclusão escolar na Amazônia. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, 2020.

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação do campo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In:ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica(org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.p.65-86

ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação & Sociedade, 20(68), 143-161.1999.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Tempos líquidos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

BORGES, H. S. Educação do Campo como Processo de Luta por uma Sociedade Justa. In: GHE-DIN, E. (org.). Educação do Campo: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-116

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cne-cp-2023

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-indigena-1 . Acesso em: 01 nov 2025.

BRASIL. Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para possibilitar o uso da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14767.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 4 mai 2026.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejado (M. A. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979). 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: theoretical models of human development (Vol. 1, pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons. 1998.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CARDOSO, Jefferson Luis da Silva; DARWICH, Rosângela Araújo. O espaço da escola do campo ribeirinha na cidade de Belém do Pará: direções das pesquisas acadêmicas em educação. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 8, p. e14836-e14836, 2023.

CARVALHO, Márcia da Silva; SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da. Educação básica na Amazônia: as águas da diversidade inundando as escolas ribeirinhas. Cadernos de Pesquisa, v. 27, n. 4, p. 54–72, 2020. Disponível em: https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15995 . Acesso em: 14 abr 2026.

CARVALHO, Rosângela Aparecida. Educação inclusiva e diversidade cultural: desafios em contextos amazônicos. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019.

CASTRO, Fábio Fonseca de; BAÍA, Dayane Correa Pantoja. Uma experiência de inclusão digital na Amazônia: o Programa NavegaPará e o horizonte da democracia representativa. Limites e esperanças. Revista FAMECOS, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 390–409, 2012. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/9727 . Acesso em: 1 ago. 2026.

CASTRO, Margarida Teixeira de; SANTOS, Maria José Costa dos. A vulnerabilidade social e a vulnerabilidade educacional: evasão escolar e baixos índices de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental. Revista para a Inovação Pedagógica: Educação, Docência, Experiências e Saberes, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2024. Disponível em: https://sistemas.gtercoa.ufc.br/revista/index.php/ripedes/article/view/3 . Acesso em: 5 abr 2026.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. "Currículos" e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará, Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p. 163-195.

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. 384–403, jul./set. 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/51951 Acesso em: 20 abr. 2026.

COSTA, Poliana Silva; COSTA, José Francisco da Silva; TAVARES, Francinei Bentes. A integração de políticas públicas educacionais para a equidade e inovação na educação básica no Brasil: desafios e oportunidades. Aracê, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 30497–30519, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5738. Acesso em: 1 ago. 2026.

DIAS, José A.; SOUSA, Luciana M. Saberes tradicionais e currículo escolar na Amazônia ribeirinha. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 4, n. 9, p. 170–185, 2019.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F. Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados. Dados, v. 68, n. 1, p. e20220109, mar. 2025.

EYNG, A. M. *et al.* The right to diversity in the route of interculturality in the school curriculum. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, n. 99, p. 373–396, abr. 2018.

FERREIRA, Alessandra. Formação de professores na Amazônia rural: a experiência do Projeto Amazonas Sustentável. Fundação Amazonas Sustentável, 2022. Disponível em: https://fas-amazonia.org/wp-content/uploads/2022/12/pas-relatorio-formacao-professores-amazonia-rural-compressed.pdf. Acesso em: 13 maio 2026.

FERREIRA, J. dos S.; CAVALCANTE, G. M.; AMARAL RIBEIRO, S. da C. Contribuições das tecnologias digitais no ensino remoto a partir da pandemia da Covid-19: Contributions of digital tchnologies in remot teaching from the Covid-19 pandemic. Revista Cocar, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4409. Acesso em: 1 jun. 2026.

FLETCHER, Philip R.; RIBEIRO, Sergio da Costa. “O ensino de primeiro grau no Brasil hoje”. Em Aberto, Brasília, ano 6, n. 33, jan./mar.1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FURTADO, J.; CARMO, R. Educação e diversidade cultural na Amazônia: desafios e perspectivas. Belém: Editora UFPA, 2021.

FURTADO, Leticia Santos; CARMO, Eraldo Souza do. Para uma pedagogia cultural: o currículo e sua relação com a educação ribeirinha na Amazônia. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1712–1732, out./dez. 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50287 . Acesso em: 03 fev 2026.

GOUVÊA, Paulo A.; SILVA, Tânia L. Escola inclusiva na Amazônia: realidade ou utopia? Revista Educação e Fronteiras, v. 10, n. 28, p. 215–230, 2020.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/região amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p. 44-60.

LOUREIRO, J. J. P. Cultura amazônica: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras. 2001. 440p.

MARTINS, Ana. Políticas públicas educacionais no Amazonas: um estudo das especificidades regionais. Revista F&T, 2024. Disponível em: https://revistaft.com.br/politicas-publicas-educacionais-no-amazonas-um-estudo-das-especificidades-regionais/. Acesso em: 13 maio 2026.

MAUÉS, Michele Dias; VILHENA, Josiel do Rego. A tecnologia da informação e comunicação aplicada à educação como ferramenta pedagógica: desafios e perspectivas de professores de uma escola ribeirinha no rio Jarumã no município de Abaetetuba/PA. Humanidades & Inovação, v. 10, n. 23, p. 103-115, 2023.

MEIRELES FILHO, J. Belém Ribeirinha: marco contextual. Instituto PEABIRU - Pará: Belém, 2014.

NASCIMENTO, Ana Claudeise Silva do *et al.* Desigualdades educacionais em contextos rurais na Amazônia central. ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, v. 2, n. 22, p. 9-33, 2024.

NOGUEIRA, Maria de Nazaré Leal. O ensino escolar e o contexto sociocultural e ambiental de comunidades ribeirinhas no interior do estado do Amazonas. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia para Recursos Amazônicos) – Universidade Federal do Amazonas, Itacoatiara, 2017. Disponível em: http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6235 . Acesso em: 3 fev. 2026.

OLIVEIRA, Aline S.; FERNANDES, Raquel C. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino fundamental ribeirinho. Revista Educação Pública, v. 21, n. 48, 2021.

OLIVEIRA, Cláudio. Interculturalidade e formação docente no contexto amazônico: um olhar sobre a escola ribeirinha. Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2018. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_61.pdf . Acesso em: 13 maio 2026.

PEREIRA, Aluísio da Silva; GALLI, Virgínia Berriel. Métodos quantitativos aplicados à educação. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

PEREIRA, Heloisa Corrêa *et al.* Migração rural-urbana por demanda educacional no Médio Solimões, Amazonas. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PDzJs8MPrtKWGn3LxbGLy7r/ . Acesso em: 13 maio 2026.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2005.

POJO, Eliana Campos; ELIAS, Lina Gláucia Dantas; DE NAZARÉ VILHENA, Maria. As águas e os ribeirinhos–beirando sua cultura e margeando seus saberes. Margens, v. 8, n. 11, p. 176-198, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, J. G. dos; SANTOS, G. F. dos; ABREU, M. C. B. F. de; FARIA, A. R. de; PIRES, S. P. de S. Desafios da acessibilidade digital nas escolas públicas da Região Amazônica: barreiras tecnológicas e perspectivas de integração. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 22, n. 9, p. e18702, 2025. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/18702 . Acesso em: 1 mai. 2025.

SANTOS, Jessica Macedo Costa dos; TAVARES, Marvin D Lucam Santarém;

ALBUQUERQUE, Adorea Rebello da Cunha. Evasão escolar: caracterização e perfil socioeconômico dos estudantes em Manaus (AM). Revista Contexto Geográfico, v. 9, p. 1–20, 2023. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/contextogeografico/article/view/17692 . Acesso em: 4 mai. 2026.

SANTOS, Roberto C.; LIMA, Valéria R. A construção de políticas públicas para comunidades ribeirinhas na educação básica. Cadernos CEDES, v. 42, n. 118, 2022.

SILVA, Rodrigo P. Desigualdades educacionais e exclusão em áreas ribeirinhas da Amazônia. Revista Brasileira de Políticas Educacionais, v. 12, n. 2, 2021.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, Charles. Sources of the Self: The Making of the Modern Identity. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.

TAYLOR, Charles. The Politics of Recognition. In: GUTMANN, Amy (org.). Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition. Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 25–73.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.