

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR CONTEXTUALIZADO PARA ESCOLAS RIBEIRINHAS DE CAMETÁ: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA E INTEGRADORA

Maria da Conceição de Assunção Silva

Veni Creator Christian University.

<https://lattes.cnpq.br/3982200952749798>

<https://orcid.org/0009-0007-1971-1856>

E-mail: mariadaconceicao280686@gmail.com

Jaqueline Mendes Bastos

Doutora em Educação no PPGED. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

<http://lattes.cnpq.br/7200475874198011>

<https://orcid.org.0000-0002-1265-9078>

E-mail: jaquelinebastos321@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N2-40>

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão sobre o desenvolvimento curricular contextualizado nas escolas ribeirinhas do município de Cametá/PA. Partindo da realidade amazônica, marcada por saberes ancestrais, práticas comunitárias e um cotidiano atravessado por rios, florestas e resistências. A pesquisa possui caráter qualitativo e natureza bibliográfica, fundamentando-se nos aportes teóricos de autores como Paulo Freire (1996), Miguel Arroyo (2011), Roseli Caldart (2004) e Moacir Gadotti (2009). A análise evidencia que os currículos oficiais, ainda orientados por uma lógica urbana e centralizadora, carecem de sensibilidade diante das especificidades culturais, ambientais e sociais das populações ribeirinhas. Os resultados apontam que, mesmo diante de limitações estruturais e institucionais, existem caminhos possíveis — e necessários — para a construção de uma escola que acolha os saberes das águas e da floresta, respeitando as vivências e os modos de ser das comunidades amazônicas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Contextualizado. Educação Ribeirinha. Saberes Locais.

CONTEXTUALIZED CURRICULAR DEVELOPMENT FOR RIVERSIDE SCHOOLS IN CAMETÁ: CHALLENGES AND STRATEGIES FOR A MEANINGFUL AND INTEGRATIVE EDUCATION

ABSTRACT: This article proposes a reflection on the development of a contextualized curriculum in riverside schools in the municipality of Cametá, Pará, Brazil. Based on the Amazonian reality—marked by ancestral knowledge, community practices, and daily life shaped by rivers, forests, and resistance, the research adopts a qualitative and bibliographic approach, grounded in the theoretical contributions of authors such as Paulo Freire (1996), Miguel Arroyo (2011), Roseli Caldart (2004), and Moacir Gadotti (2009). The analysis reveals that official curricula, still guided by an urban and centralized logic, lack sensitivity to the cultural, environmental, and social specificities of riverside populations. The results indicate that, despite structural and institutional limitations, there

are possible—and necessary—paths toward building a school that embraces the knowledge of the waters and the forest, respecting the experiences and ways of life of Amazonian communities.

KEYWORDS: Contextualized Curriculum. Riverside Education. Local Knowledge.

INTRODUÇÃO

A educação nas comunidades ribeirinhas da região do município de Cametá, no coração do Pará, carrega especificidades culturais, sociais e geográficas que desafiam os modelos tradicionais de ensino. Segundo Arroyo (2004), os territórios rurais e ribeirinhos demandam propostas pedagógicas próprias, que levem em conta suas formas de vida, saberes e tempos educativos diferenciados. No entanto, ao longo dos anos, tem-se observado uma defasagem entre o currículo escolar aplicado e a realidade vivida pelos estudantes dessas localidades, o que contribui para a desmotivação, a evasão escolar e a perda do sentido da aprendizagem (Caldas, 2018).

Diante disso, torna-se essencial discutir o desenvolvimento de um currículo contextualizado, que respeite as vivências locais e promova uma educação significativa e integradora. Como destaca Moreira e Silva (1994), o currículo deve ser compreendido como um espaço de disputas e significações culturais, não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados. Portanto, considerar os saberes das comunidades ribeirinhas é fundamental para garantir a relevância e a eficácia do processo educativo.

Neste contexto, o presente artigo propõe uma reflexão sobre o desenvolvimento curricular contextualizado para as escolas ribeirinhas de Cametá, a partir dos desafios enfrentados e das estratégias possíveis para uma educação significativa e integradora, que vêm sendo construídas por educadores, estudantes e comunidades. O objetivo é contribuir com o debate sobre a construção de uma escola viva, enraizada em seu território, capaz de integrar os saberes tradicionais aos conhecimentos científicos, fortalecendo a identidade dos sujeitos e promovendo uma educação libertadora. Para Freire (1996), a educação só é significativa quando parte da realidade concreta dos educandos e estimula a construção de uma consciência crítica sobre o mundo que os cerca.

A realidade das escolas ribeirinhas escancara a urgência de um currículo que dialogue com a vida. Os estudantes que percorrem longas distâncias sobre as águas, enfrentando as incertezas da maré e os limites da infraestrutura, carregam consigo uma riqueza cultural e ecológica que muitas vezes é ignorada pelos conteúdos escolares. “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, lembra Paulo Freire (1996, p. 25), e é nesse reconhecimento da pluralidade de saberes que se funda a proposta de uma educação contextualizada.

Entretanto, o que se observa é que os currículos ainda seguem uma lógica urbana, descolada da territorialidade amazônica. Arroyo (2011) argumenta que:

As escolas do campo, das águas e das florestas são atravessadas por histórias de luta, pertencimento e ancestralidade. Seus currículos não podem ser os mesmos impostos às periferias urbanas. É preciso um novo pacto, onde os sujeitos sejam reconhecidos como autores de sua própria educação (Arroyo, 2011, p. 88).

Ao abordar essa temática, pretende-se contribuir para a formulação de políticas educacionais mais sensíveis às diversidades amazônicas e promover uma educação que realmente alcance todos os sujeitos envolvidos, de forma inclusiva, crítica e transformadora, como propõem Molina e Jesus (2010) ao defenderem a consolidação de uma pedagogia do campo e das águas, comprometida com os direitos territoriais, culturais e educacionais das populações tradicionais.

A invisibilização dos saberes locais, a ausência de materiais didáticos adequados, a formação docente descontextualizada e a descontinuidade de políticas públicas constituem barreiras profundas na construção de um currículo que seja verdadeiramente inclusivo. Nesse cenário, pensar em estratégias que valorizem as experiências comunitárias, os saberes populares e a ecologia do saber ribeirinho é mais do que uma proposta pedagógica — é um gesto político de afirmação da diversidade e do direito à aprendizagem com sentido.

CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

O currículo contextualizado é uma proposta pedagógica que busca romper com os modelos tradicionais e homogêneos de ensino, aproximando os conteúdos escolares das

realidades culturais, sociais, econômicas e ambientais dos estudantes. Essa abordagem reconhece que o conhecimento escolar não é neutro e deve dialogar com os saberes locais para promover uma educação mais significativa, crítica e transformadora.

Segundo Paulo Freire (1996), o processo educativo precisa partir da realidade concreta dos educandos, respeitando seus contextos de vida e suas experiências:

É fundamental que os conteúdos a serem ensinados sejam contextualizados. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. É preciso partir daquilo que os educandos já sabem para juntos, construirmos novos conhecimentos. A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A educação não pode ser neutra (Freire, 1996, p. 25-27).

Nessa perspectiva, o currículo passa a ser compreendido como um instrumento vivo, em constante construção, que deve estar em sintonia com o território e com os sujeitos que dele fazem parte. A proposta do currículo contextualizado está fortemente ancorada nos princípios da **Pedagogia do Território**, como defendido por Miguel Arroyo:

É preciso repensar a escola e o currículo a partir do território dos sujeitos do campo, da floresta e das águas. O território não é apenas o espaço geográfico, mas o lugar da vida, da cultura, da identidade. Um currículo que não considera esses territórios é um currículo negador de sujeitos (Arroyo, 2011, p. 45).

Além disso, a proposta curricular para populações do campo e ribeirinhas encontra respaldo nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que afirmam a necessidade de valorização dos contextos sociais e culturais dos sujeitos do campo:

O currículo da educação do campo deve partir da realidade dos sujeitos, das formas como se organizam, vivem, trabalham e constroem seus saberes, incorporando esses conhecimentos ao processo pedagógico, em articulação com os conhecimentos universais (Brasil, 2002, p. 4).

Outro autor relevante nesse debate é Miguel González Arroyo, que reforça a ideia de que os currículos precisam ser descolonizados e reconstruídos a partir dos sujeitos que foram historicamente excluídos da narrativa escolar:

Os sujeitos do campo foram historicamente tratados como invisíveis no currículo escolar. É necessário resgatar a sua visibilidade, a sua história e a sua epistemologia. A escola precisa ser pensada a partir das lutas e resistências desses povos” (Arroyo, 2012, p. 87).

Portanto, o currículo contextualizado é mais do que uma estratégia pedagógica: é uma afirmação política de reconhecimento da diversidade, da pluralidade de saberes e da necessidade de uma educação que respeite e valorize os territórios educativos. Ele desafia a lógica da padronização e propõe uma escola comprometida com a transformação social e a justiça educacional.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: ENTRE O CURRÍCULO OFICIAL E OS SABERES LOCAIS

A construção de um currículo que respeite e valorize os saberes locais é essencial para a promoção de uma educação significativa nas comunidades ribeirinhas, como as do município de Cametá, onde a vida pulsa em diálogo com o rio, com a floresta e com uma rica tradição oral e cultural, a escola precisa ser mais do que um espaço de transmissão de conteúdos — deve ser um lugar de reconhecimento, de escuta e de valorização da identidade dos sujeitos que ali vivem.

Isso significa que a educação contextualizada busca aproximar o processo educativo das realidades socioculturais dos estudantes, valorizando seus conhecimentos e modos de vida, pois essa abordagem é fundamental para garantir um ensino que dialogue com as experiências cotidianas dos alunos e com os saberes transmitidos de geração em geração.

A educação contextualizada não é um conceito novo, mas um chamado à coerência pedagógica. Significa compreender que o conhecimento escolar só se torna relevante quando se relaciona com o mundo vivido pelos estudantes.

Essa perspectiva mostra que a escola ribeirinha precisa dialogar com o território — um território que ensina, que forma e que carrega saberes ancestrais. O conhecimento sobre as marés, a previsão do tempo a partir da observação do céu, o manejo sustentável da terra e o uso de plantas medicinais não podem ser ignorados no currículo escolar. Ao contrário, devem ser incorporados como conteúdos válidos, pois fazem parte da lógica de vida dos estudantes.

Moacir Gadotti (2000), ao defender a importância da educação popular, reforça que a escola deve romper com o modelo tradicional e reconhecer o saber da comunidade como ponto de partida para a aprendizagem. Ele escreve:

Não é possível continuar educando a partir de uma cultura escolar que ignora o universo simbólico, a linguagem e as experiências do educando. A educação popular é, antes de tudo, uma prática de escuta e valorização. Quando o currículo se fecha em si mesmo, distante do cotidiano do aluno, torna-se instrumento de exclusão. Precisamos de um currículo que se construa com o povo, e não apenas para ele (Gadotti, 2000, p. 92).

Essa reflexão é especialmente relevante para contextos como o das comunidades ribeirinhas de Cametá, onde o saber não está apenas nos livros, mas também nos corpos, nos gestos, nas histórias e nos rituais cotidianos. Valorizá-los significa legitimar a cultura local e fazer com que os estudantes se reconheçam no processo educativo. Essa visão é essencial para compreender que o currículo não deve ser um modelo rígido e imposto, mas sim um instrumento flexível que se adapta às realidades específicas de cada comunidade.

Freire (1987, p. 27) já alertava para isso ao afirmar que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Essa afirmação carrega a essência da educação contextualizada, pois rompe com a hierarquia entre o saber acadêmico e o saber popular, abrindo espaço para um currículo mais justo, plural e conectado com a vida.

Nesse sentido, promover uma educação contextualizada para as escolas ribeirinhas de Cametá, é mais do que adaptar conteúdos: é assumir uma postura pedagógica comprometida com a dignidade, com a escuta e com o reconhecimento dos saberes locais como parte legítima da formação escolar. É, acima de tudo, afirmar que o território educa — e que a escola precisa aprender com ele. Portanto, isso implica reconhecer a riqueza dos saberes tradicionais, como práticas de pesca, agricultura familiar e costumes locais, que fazem parte da identidade dos estudantes e devem ser valorizados no currículo escolar.

DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADOR NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS

A construção de um currículo integrador nas escolas ribeirinhas de Cametá exige sensibilidade, escuta e compromisso com a vida cotidiana das comunidades às margens dos rios. Essas escolas, muitas vezes localizadas em áreas de difícil acesso, enfrentam desafios que vão além da sala de aula. A precariedade de infraestrutura, a escassez de materiais didáticos que reflitam a realidade local e a ausência de políticas públicas continuadas contribuem para o distanciamento entre o currículo escolar e a vida ribeirinha.

Esse distanciamento gera uma sensação de não pertencimento entre os estudantes, que não se reconhecem nos livros, nas aulas ou nas avaliações. Como alerta Caldart (2004), “não se trata apenas de levar a escola para o campo ou para os rios, mas de repensá-la a partir da vida que pulsa nesses lugares”. Ou seja, é necessário um movimento de dentro para fora, em que o currículo se reconstrua a partir das vozes, práticas e saberes das comunidades.

A lógica de centralização curricular, pautada por diretrizes nacionais e urbanas, é um dos principais entraves para esse processo. Conforme Arroyo (2011), ao refletir sobre o currículo e os sujeitos do campo e das águas:

O currículo oficial, pensado nos centros urbanos, não se comunica com as experiências de vida dos povos das águas. Ele nega suas práticas, sua linguagem, seus tempos, seus espaços. É um currículo que não dialoga, mas impõe. E quando impõe, silencia. E quando silencia, desumaniza (Arroyo, 2011, p. 47).

Além disso, as condições de trabalho dos professores que atuam nas comunidades ribeirinhas também impactam diretamente na construção de práticas curriculares mais integradoras. Muitos docentes percorrem longas distâncias, enfrentando adversidades climáticas e falta de transporte, o que compromete sua permanência e estabilidade nas escolas. Nesse sentido, Molina (2006) chama atenção para a necessidade de políticas que assegurem a formação e o acompanhamento dos educadores em contextos de diversidade:

A formação docente para atuar no campo e nas águas não pode ser a mesma oferecida nos centros urbanos. Esses professores precisam compreender os territórios, dialogar com os modos de vida locais e

reconhecer o valor dos saberes tradicionais. Formar-se para o campo é formar-se para a diferença (Molina, 2006, p. 134).

Outro desafio fundamental é a descontinuidade das políticas públicas voltadas à educação do campo e ribeirinha. Muitos projetos bem-intencionados não têm continuidade ao longo dos anos, seja por mudanças de gestão, cortes orçamentários ou falta de apoio técnico. Essa instabilidade prejudica a construção de um currículo a longo prazo, comprometendo os avanços pedagógicos alcançados pelas comunidades escolares.

Contudo, apesar das dificuldades, existe uma força vital que resiste: o desejo de uma educação que faça sentido, que fale a língua da comunidade, que respeite o tempo das marés e os saberes do rio. O currículo integrador começa, portanto, por reconhecer a humanidade de cada sujeito e por aceitar que a escola ribeirinha não é uma extensão da cidade, mas um espaço único, vivo e potente.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA NAS ESCOLAS DE CAMETÁ

Educar nas margens dos rios exige muito mais do que aplicar conteúdos previstos em um currículo nacional: exige escuta, envolvimento comunitário, criatividade e, acima de tudo, respeito às realidades locais. Em Cametá, onde a vida das comunidades ribeirinhas está profundamente conectada aos ciclos naturais, à cultura oral e ao trabalho coletivo, as estratégias pedagógicas precisam reconhecer essas singularidades para que a aprendizagem faça sentido.

Uma educação significativa para essas comunidades se constrói com base na vivência e na experiência. As metodologias ativas, os projetos interdisciplinares e o trabalho com saberes populares são caminhos potentes para a construção de uma escola que ensina e aprende com o território. Nesse sentido, Gadotti (2000) afirma:

A educação significativa é aquela que parte da realidade do educando, que dialoga com sua experiência de vida. Um conhecimento que ignora o mundo concreto em que o aluno vive corre o risco de ser apenas um acúmulo de informações, sem sentido e sem alma (Gadotti, 2000, p. 39).

Projetos que envolvem a pesca artesanal, a navegação, os ciclos do açaí, a medicina tradicional, os saberes das marés e das chuvas são exemplos de como o

cotidiano pode se tornar fonte rica de conhecimento interdisciplinar. Quando o professor organiza as aulas a partir desses temas geradores, inspirando-se em Paulo Freire, ele permite que a aprendizagem se conecte à vida real, mobilizando afetos, identidade e pertencimento.

Além disso, o envolvimento das lideranças comunitárias e dos mais velhos da comunidade tem se mostrado uma estratégia eficaz para fortalecer os vínculos entre escola e território. Ao refletir sobre isso, Caldart (2004) destaca a importância do diálogo entre os saberes escolares e os saberes populares:

A escola do campo – e, por extensão, a escola ribeirinha – precisa se abrir para o diálogo com os sujeitos que produzem conhecimento fora dos muros escolares. Isso significa valorizar os mestres da roça, os canoeiros, as parteiras, os benzedeiros, os pescadores, os contadores de história. Não se trata de folclorizar esses saberes, mas de reconhecê-los como conhecimento legítimo (Caldart, 2004, p. 113).

Outro caminho estratégico é o trabalho por projetos, que integra diferentes áreas do conhecimento a partir de temas significativos para os estudantes. Essa abordagem rompe com a fragmentação do ensino e favorece o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a valorização da identidade cultural.

Molina (2014) também reforça a necessidade de metodologias contextualizadas para a educação do campo e das águas:

Não se pode ensinar biologia, história ou matemática nas escolas do campo da mesma forma que nas escolas urbanas. Os conteúdos precisam ser recriados com base nas vivências locais. A educação do campo deve ser política, crítica e contextualizada, para que os sujeitos compreendam sua realidade e atuem sobre ela (Molina, 2014, p. 29).

Portanto, uma escola significativa em Cametá é aquela que se enraíza no território, que ensina com o rio, com a floresta, com o tempo da chuva e da seca, com a memória dos antepassados e com os sonhos dos mais jovens. As estratégias pedagógicas precisam ser, antes de tudo, humanas, sensíveis e dialógicas, para que a escola ribeirinha cumpra sua missão de formar sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a vida.

CURRÍCULO CRÍTICO E INCLUSIVO PARA A COMUNIDADE RIBEIRINHA DE CAMETÁ.

Pensar o currículo em contextos ribeirinhos, como os das comunidades de Cametá, exige reconhecer que ele não é uma simples lista de conteúdo ou habilidades a serem repassadas. O currículo é, antes de tudo, uma construção social, política e cultural, atravessada por disputas de sentidos, vozes e silêncios. O que se ensina, o que se valoriza e o que se exclui na escola revela escolhas que impactam diretamente na identidade dos sujeitos envolvidos. Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 20) afirma que:

O currículo é um campo de produção de significados, uma arena onde se confrontam diferentes concepções de conhecimento e de cultura. Ele é parte de um processo mais amplo de construção de identidade e de exclusão, e não pode ser compreendido fora das relações de poder que o constituem.

Um currículo inclusivo precisa ser pensado com a comunidade, e não para ela. É na escuta que começa a justiça curricular. Como afirma Arroyo (2011), “ninguém mais autorizado a falar sobre os direitos da comunidade do que ela mesma. Não há currículo sem sujeitos que o produzam e o reivindiquem”. Essa afirmação é um chamado para que políticas educacionais não sejam apenas aplicadas, mas cocriadas com os povos das águas.

A ausência de participação popular no desenho curricular tem sido uma das falhas mais graves das políticas públicas. Muitas vezes, os conteúdos escolares são decididos por quem nunca pisou numa canoa ou ouviu uma história contada à beira do rio. Como alerta Freire (1996), “a arrogância dos que acham que sabem tudo impede o diálogo com os saberes populares”. A escola precisa abrir espaço para a escuta, para o reconhecimento e para a legitimação dos conhecimentos ancestrais.

Essa concepção crítica do currículo rompe com a ideia de neutralidade e convida os educadores a olharem para o que é ensinado com atenção e intencionalidade. Nas escolas ribeirinhas, isso significa questionar a presença dominante de um currículo urbano, padronizado e muitas vezes distante das práticas de vida locais — como a pesca, a agricultura familiar, a oralidade e os rituais comunitários.

Um currículo inclusivo e significativo deve ser construído a partir do território, dialogando com os saberes tradicionais e valorizando a diversidade como um princípio pedagógico. Isso exige mais do que reconhecer as diferenças culturais: é preciso garantir espaço e voz para que os conhecimentos locais tenham legitimidade dentro da escola.

Michael Apple (2006), ao discutir o papel político do currículo, é direto ao dizer que “o currículo oficial é frequentemente um instrumento que reflete e reforça os interesses das classes dominantes” (p. 42). Sua crítica evidencia que, ao adotar um modelo único e homogêneo de currículo, as escolas muitas vezes excluem as formas de saber das populações menos favorecidas, reproduzindo desigualdades sociais e epistemológicas. Apple (2000, p. 34) aprofunda essa reflexão ao afirmar:

O que é incluído no currículo é uma questão de poder. Decidir o que é conhecimento válido, o que merece ser ensinado e aprendido, é também decidir quem tem voz, quem é ouvido e quem é silenciado. Por isso, o currículo precisa ser visto como uma construção social e política, e não apenas pedagógica.

Diante disso, torna-se urgente construir propostas pedagógicas que reconheçam o conhecimento ribeirinho como legítimo. Isso significa, por exemplo, incorporar ao currículo práticas como o mapeamento dos rios e igarapés, o estudo das espécies locais de peixes e plantas, as histórias orais contadas pelos mais velhos, as crenças populares e os modos de organização social da comunidade.

O professor, nesse processo, assume um papel de mediador entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. Ele precisa ser capaz de fazer pontes entre o mundo da escola e o mundo da comunidade, garantindo que o conhecimento escolar não seja imposto, mas construído em diálogo com a realidade dos alunos.

Um currículo crítico, portanto, não é apenas o que está escrito nos documentos oficiais, mas o que se vive em sala de aula, nas conversas, nas escolhas dos temas, nas metodologias e nas avaliações. Ele se manifesta nas decisões cotidianas do professor e nos espaços que a escola cria (ou não) para ouvir, incluir e respeitar seus estudantes.

Conforme aponta Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 31), “o currículo é um lugar onde se constrói subjetividades, onde se aprende a ver o mundo e a ocupar um lugar nele. Por isso, não é possível desvinculá-lo da política e da cultura.”

Nesse sentido, pensar em um currículo inclusivo para as escolas ribeirinhas de Cametá é pensar em uma proposta pedagógica que considere os saberes locais como legítimos e dignos de serem integrados ao processo educativo. O currículo inclusivo não deve apenas reconhecer a diversidade cultural, mas também oferecer condições para que essa diversidade seja valorizada e respeitada.

Portanto, o desenvolvimento de um currículo crítico e inclusivo para as comunidades ribeirinhas de Cametá passa pelo reconhecimento de que a escola deve ser um espaço de encontro entre diferentes formas de conhecimento, onde o saber popular é legitimado e valorizado como parte essencial do processo educativo.

É urgente compreender que um currículo inclusivo não se limita à presença física dos estudantes na escola. Ele precisa garantir pertencimento, identidade e significado. As crianças e os jovens ribeirinhos têm o direito de se reconhecerem no que aprendem. Isso só será possível quando os rios, as florestas, as histórias, os saberes e os modos de vida forem, de fato, incorporados como conteúdos legítimos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a construção de um currículo crítico e inclusivo passa por escutar as águas, as vozes e as histórias que habitam a comunidade. É preciso que a escola deixe de ser um lugar que apenas ensina, para se tornar também um lugar que aprende com seu entorno, que reconhece a potência de seus estudantes e que constrói com eles caminhos de conhecimento e transformação.

PROPOSTAS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO PARA COMUNIDADES RIBEIRINHAS

Pensar políticas públicas para as escolas ribeirinhas é reconhecer que a Amazônia tem outras temporalidades, outras formas de viver e de aprender. As comunidades de Cametá não cabem nos moldes engessados de um currículo urbano e homogêneo. Por isso, qualquer proposta de inclusão deve começar pela escuta ativa dessas populações, respeitando seus modos de vida, suas trajetórias e seus sonhos.

As políticas públicas educacionais no Brasil são, em sua maioria, elaboradas a partir de uma perspectiva generalista e centralizada, que muitas vezes não contempla as especificidades de contextos como os das comunidades ribeirinhas. Em muitos casos, as diretrizes curriculares nacionais são aplicadas de maneira homogênea, ignorando as realidades socioculturais, geográficas e econômicas de regiões como caso de Cametá. Isso gera um distanciamento entre a escola e a vida dos estudantes, tornando o ensino pouco significativo para suas trajetórias e desafios cotidianos.

Embora documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tragam em seu discurso a valorização da diversidade cultural e regional, na prática, as escolas ribeirinhas ainda enfrentam um currículo rígido, urbano, descontextualizado e, muitas vezes, excludente. Como aponta Arroyo (2017, p. 35): “O currículo precisa dialogar com a vida real dos estudantes, reconhecendo sua cultura e seu contexto como elementos centrais no processo de aprendizagem. Um currículo que ignora isso produz exclusões, não aprendizagens”.

Essa exclusão se manifesta na dificuldade de acesso a materiais didáticos contextualizados, na ausência de infraestrutura adequada e na escassez de formação docente voltada às realidades amazônicas. Muitas escolas ribeirinhas enfrentam problemas de transporte escolar fluvial, acesso intermitente à internet e instalações físicas precárias, o que dificulta ainda mais a efetivação de práticas pedagógicas significativas.

Além disso, a educação ribeirinha sofre com a precariedade de investimentos públicos, o que afeta a oferta de formação continuada para os professores e a adequação do currículo às necessidades das comunidades ribeirinhas, revelando a contradição entre discurso e realidade. Como lembra Moacir Gadotti (2007, p. 98):

Uma educação verdadeiramente transformadora precisa ser construída com a participação ativa dos sujeitos envolvidos, levando em consideração suas histórias, lutas e modos de vida. Sem isso, qualquer proposta corre o risco de ser mais uma forma de domesticação.

Isso significa que as políticas públicas deveriam ser formuladas com maior envolvimento das comunidades ribeirinhas, garantindo que suas vozes sejam ouvidas no processo de construção curricular. Nas comunidades ribeirinhas, isso significa reconhecer

as práticas locais — como a pesca, o cultivo da terra, o saber das ervas, a contação de histórias — como elementos que podem e devem dialogar com os conteúdos escolares.

Ao analisar os limites das diretrizes atuais, percebe-se que as escolas precisam de autonomia para adaptar o currículo nacional às realidades locais. A flexibilização curricular é, portanto, não apenas uma necessidade pedagógica, mas também uma exigência ética. Para Freire (1987, p. 91): “Educar é um ato político, e toda educação deve estar a serviço da libertação do ser humano em sua integralidade. Não há neutralidade no ato de ensinar”.

Essa compreensão torna claro que, quando o currículo é imposto sem considerar a realidade do educando, a escola não liberta, mas oprime. Nesse sentido, um currículo pensado para comunidades ribeirinhas deve estar a serviço da valorização cultural, da emancipação dos sujeitos e do fortalecimento dos laços comunitários.

Dessa forma, é essencial que as políticas educacionais contemplem estratégias mais eficazes para fortalecer a identidade cultural dos estudantes ribeirinhos, promovendo um ensino que valorize seus saberes e contribua para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

Diante disso, algumas propostas são fundamentais para que as políticas educacionais se tornem, de fato, instrumentos de transformação social nas escolas ribeirinhas de Cametá:

Diálogo entre escola e comunidade: Incentivar a participação de lideranças comunitárias na construção do currículo, garantindo que os conhecimentos tradicionais sejam reconhecidos como parte legítima da formação dos estudantes.

Formação continuada de professores: Criar programas específicos de capacitação para docentes que atuam em áreas ribeirinhas, preparando-os para desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas.

Produção de materiais didáticos regionais: Estimular e financiar a produção de livros, vídeos, jogos e outros recursos que expressem a cultura ribeirinha e fortaleçam a identidade dos estudantes.

Infraestrutura adequada: Assegurar transporte escolar fluvial, acesso à internet, energia elétrica estável e ambientes físicos seguros e adequados à realidade dos rios e da floresta.

Flexibilização curricular: Permitir que as escolas adaptem os conteúdos da BNCC de forma autônoma às realidades locais, promovendo metodologias ativas, projetos interdisciplinares e práticas pedagógicas que integrem os saberes populares ao ensino formal.

Essas propostas não são soluções prontas, mas pontos de partida para repensar a presença do Estado na vida das populações ribeirinhas por meio de uma educação comprometida com a justiça social e com a diversidade cultural do país.

Para que isso aconteça, é urgente que as universidades, os institutos federais e os centros formadores assumam um papel mais protagonista na formação continuada de professores para contextos ribeirinhos. Esses espaços devem oferecer cursos que dialoguem com o território, com práticas educativas emancipatórias e com a valorização dos saberes locais. Como defende Molina (2014):

As instituições formadoras precisam romper com a lógica de que a escola do campo é uma escola inferior. Formar para o campo e para o rio é formar para a complexidade. É entender que ali existem sujeitos históricos, com direito à educação de qualidade, crítica, contextualizada e transformadora (Molina, 2014, p. 33).

Outro ponto essencial é garantir a continuidade das políticas públicas. Muitas iniciativas voltadas à educação do campo, como o PRONACAMPO, foram descontinuadas, prejudicando as conquistas e os avanços das escolas ribeirinhas. É fundamental que as políticas deixem de ser episódicas e passem a ser estruturantes, com financiamento adequado, acompanhamento pedagógico e valorização dos profissionais da educação que atuam nas comunidades.

Além disso, é necessário que os sistemas educacionais reconheçam a pluralidade cultural e linguística da Amazônia. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) já sinalizam a importância de um currículo que considere a diversidade sociocultural, porém sua aplicação ainda é

limitada. Como escreve Caldart (2004), “não basta que existam leis; é preciso que existam práticas que deem vida a essas leis”.

É necessário lembrar que as políticas públicas devem nascer do diálogo, e não da imposição. Uma escola que se fortalece no território, que escuta e aprende com a comunidade, é também uma escola que educa para a liberdade. Como nos ensina Freire (1996, p. 34), “a escola precisa ser um espaço onde o povo se reconheça, onde os alunos não se sintam estrangeiros. Só assim, a educação fará sentido.”

Portanto, as políticas públicas precisam ir além de diretrizes gerais e se tornarem instrumentos reais de transformação social. Para garantir uma educação de qualidade para os estudantes ribeirinhos de Cametá, é necessário um olhar mais atento para suas especificidades, promovendo um ensino que não apenas respeite, mas também fortaleça sua identidade cultural e seu pertencimento comunitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fundamentação teórica apresentada neste estudo permitiu compreender, em profundidade, os caminhos possíveis para a construção de uma educação contextualizada, crítica e inclusiva voltada às realidades das comunidades ribeirinhas de Cametá. A partir do diálogo com autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Esther Pillar Grossi, Tomaz Tadeu da Silva, Michael Apple e Miguel Arroyo, foi possível delinear os principais elementos que sustentam uma proposta curricular mais próxima da vida e da cultura dos estudantes amazônicos.

A pesquisa evidenciou que a formação de professores para atuar em comunidades ribeirinhas ainda carece de um olhar mais atento por parte das políticas educacionais. Os desafios enfrentados pelos docentes – como a falta de formação específica, a rigidez curricular e a escassez de materiais didáticos contextualizados – tornam o ensino muitas vezes desmotivador para os alunos, dificultando sua permanência na escola.

Compreendeu-se que a educação contextualizada, em territórios ribeirinhos, precisa partir da escuta atenta dos saberes locais, valorizando a cultura, os modos de vida e as experiências das comunidades. Não se trata apenas de reconhecer a diversidade, mas

de integrá-la de forma efetiva ao currículo escolar, como propõe Freire (1996), ao defender uma educação construída com base na realidade concreta dos educandos.

A discussão sobre a formação docente evidenciou a necessidade de repensar os processos formativos, tanto iniciais quanto continuados, a partir de uma perspectiva crítica, dialógica e territorializada. O professor que atua nas escolas ribeirinhas precisa estar preparado para transitar entre os saberes acadêmicos e populares, reconhecendo o território como fonte legítima de conhecimento. Gadotti (2000) reforça que esse educador deve ser, acima de tudo, um sujeito que aprende com a comunidade e transforma sua prática a partir dela.

Ao refletir sobre o currículo, ficou evidente que ele não é neutro. É um espaço de disputa simbólica, onde se afirma ou se apaga identidades, onde se legitima ou se marginaliza culturas. A crítica de Apple (2006) e Tomaz Tadeu da Silva (2001) revela que o currículo oficial, quando construído de forma homogênea, tende a reforçar relações de poder e excluir saberes considerados “não legítimos”. Por isso, defender um currículo inclusivo em Cametá é lutar por um projeto pedagógico que reconheça os saberes ribeirinhos como parte essencial da formação dos estudantes.

Nesse percurso, a educação popular surge como um horizonte ético e político, fundamentado no diálogo, na escuta e na valorização dos sujeitos e de suas histórias. Freire (1987) nos ensina que educar é um ato de amor e de coragem, e que o conhecimento se constrói no encontro entre diferentes experiências e saberes. Gadotti (2007), por sua vez, propõe uma escola que se abre para o território, que aprende com ele e que contribui para a transformação social.

Por fim, ao analisar as políticas públicas educacionais, constatou-se que ainda há um grande descompasso entre as diretrizes oficiais e as necessidades reais das comunidades ribeirinhas. Arroyo (2017) destaca a urgência de um currículo que dialogue com a vida, enquanto os dados e depoimentos revelam a persistência de um modelo que pouco escuta as especificidades locais. Para mudar esse cenário, torna-se essencial o fortalecimento de políticas mais sensíveis ao território, que garantam autonomia curricular, formação docente contextualizada, investimento em infraestrutura e participação ativa da comunidade na construção do projeto pedagógico.

Por outro lado, as experiências exitosas reveladas na pesquisa mostram que é possível transformar a educação ribeirinha a partir de práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais. O envolvimento da comunidade no processo educativo, a criação de projetos interdisciplinares e o uso da oralidade são estratégias que fortalecem o vínculo entre escola e cultura local, tornando a aprendizagem mais significativa para os estudantes.

Reforça-se que a educação ribeirinha precisa ser vista não como um desafio isolado, mas como uma oportunidade de inovar no ensino e promover uma formação verdadeiramente inclusiva e significativa. Como bem disse Paulo Freire (1987, p. 92), “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Que a escola, portanto, seja um espaço de transformação, onde os estudantes ribeirinhos possam reconhecer-se e fortalecer sua identidade, preparando-se para construir seu futuro sem renunciar a suas raízes.

Em síntese, a fundamentação teórica aponta para a urgência de uma educação que respeite, valorize e aprenda com o rio, com a floresta e com o povo que ali vive. Uma escola que se reconhece como parte da comunidade e que transforma o currículo em um instrumento de pertencimento, justiça e emancipação.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território e dignidade**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDAS, Livia Batista. **Educação ribeirinha e os desafios para o currículo na Amazônia**. Revista Educação em Questão, v. 56, n. 52, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular: identidade, pedagogia e política**. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo: trajetória e perspectivas**. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, L. F. C. (orgs.). **Educação do Campo: desafios e possibilidades para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: INCRA, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Submissão: março de 2025. Aceite: abril de 2025. Publicação: junho de 2025.