

v.2, n.7, 2025 - Julho

REVISTA O UNIVERSO OBSERVÁVEL

O DIREITO À EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS: Avanços, Retrocessos E Perspectivas

Elciane da Costa Lobato¹

Revista O Universo Observável
DOI: 10.5281/zenodo.16536612
[ISSN: 2966-0599](https://doi.org/10.5281/zenodo.16536612)

¹Sou docente da Prefeitura Municipal de Abaetetuba, graduada em Geografia e especialista em Educação Ambiental. Ao longo da minha trajetória, venho fortalecendo o compromisso com a valorização do território amazônico e a promoção de práticas sustentáveis por meio da educação. Acredito que a escola é um espaço potente para a construção de saberes que respeitem o meio ambiente e a diversidade cultural das comunidades. Por isso, busco constantemente aprimorar minhas práticas pedagógicas, integrando os conhecimentos científicos aos saberes tradicionais e locais. Vejo na Educação Ambiental uma ferramenta fundamental para despertar a consciência crítica e promover transformações sociais. Trabalho com ética, sensibilidade e compromisso, sempre com o objetivo de contribuir para uma sociedade mais justa, sustentável e conectada com a realidade em que vivemos.

E-mail: elcianelobato907@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9275-1747>



O DIREITO À EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS: Avanços, Retrocessos E Perspectivas

Elciane da Costa Lobato



PERIÓDICO CIENTÍFICO INDEXADO INTERNACIONALMENTE

ISSN
International Standard Serial Number
2966-0599

www.ouniversoobservavel.com.br

Editora e Revista
O Universo Observável
CNPJ: 57.199.688/0001-06
Naviraí – Mato Grosso do Sul
Rua: Botocudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

RESUMO

Este artigo discute o direito à educação nas comunidades ribeirinhas brasileiras, analisando os avanços, retrocessos e perspectivas para a efetivação desse direito social. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, investiga-se a trajetória das políticas públicas educacionais direcionadas às populações ribeirinhas, especialmente no contexto da região amazônica. O estudo considera os marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96, e os aportes teóricos de autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Juarez Dayrell, além de dados do UNICEF e do Censo Escolar. Observa-se que, embora existam normativas que assegurem uma educação contextualizada e de qualidade, os desafios estruturais, logísticos e políticos ainda comprometem a efetividade do direito à educação nesses territórios. O texto conclui que é urgente retomar políticas públicas integradas, valorizando os saberes locais e garantindo a participação das comunidades na construção de uma escola ribeirinha justa, plural e emancipadora.

Palavras-chave: Educação ribeirinha; políticas públicas; direito à educação; comunidades tradicionais; exclusão escolar.

ABSTRACT

This article discusses the right to education in Brazilian riverside communities, analyzing the advances, setbacks, and perspectives regarding the enforcement of this social right. Based on a qualitative and bibliographic approach, the study investigates the trajectory of public education policies aimed at riverside populations, particularly in the Amazon region. It considers legal frameworks such as the 1988 Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB No. 9.394/96), along with theoretical contributions from authors like Paulo Freire, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, and Juarez Dayrell, as well as data from UNICEF and the Brazilian School Census. Despite the existence of policies that ensure contextualized and quality education, structural, logistical, and political challenges still hinder the full implementation of the right to education in these territories. The article concludes by emphasizing the need for renewed public policies that respect local knowledge and ensure community participation in building a fair, plural, and emancipatory riverside education system.

Keywords: Riverside education; public policies; right to education; traditional communities; educational exclusion.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito social fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, no artigo 205, como dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. No entanto, a efetivação desse direito ainda é marcada por profundas desigualdades, especialmente nas regiões periféricas e isoladas do território brasileiro, como é o caso das comunidades ribeirinhas. Localizadas em áreas de difícil acesso, principalmente na região Norte e em zonas de várzea da Amazônia, essas comunidades enfrentam uma série de desafios históricos, estruturais e socioculturais que impactam diretamente na garantia e na qualidade da educação ofertada. A distância geográfica, a precariedade de infraestrutura, a escassez de recursos e a ausência de políticas públicas contínuas e específicas fazem com que o direito à educação, nestes contextos, seja mais uma promessa do que uma realidade concreta.

É importante compreender que o acesso à educação, embora seja uma condição mínima para a cidadania plena, não pode ser analisado apenas a partir da matrícula ou da frequência escolar. A permanência, a aprendizagem significativa, a valorização da identidade cultural e a contextualização dos conteúdos são elementos fundamentais para que esse direito seja exercido de forma integral. No caso das populações ribeirinhas, a escola precisa dialogar com os modos de vida locais, respeitar os ciclos naturais do rio, reconhecer os saberes tradicionais e contribuir para o fortalecimento da comunidade. No entanto, o modelo educacional hegemônico brasileiro, historicamente urbano, padronizado e centralizado, mostra-se ineficaz para

responder às especificidades desses territórios. As escolas ribeirinhas, quando existentes, muitas vezes operam com estruturas precárias, falta de professores qualificados e materiais pedagógicos inadequados, além de currículos desconectados da realidade vivenciada pelos estudantes.

Nas últimas décadas, houve avanços importantes no reconhecimento da diversidade dos sujeitos do campo, das florestas, das águas e dos povos tradicionais. Iniciativas como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), a modalidade de Educação Escolar Quilombola e Indígena, além das políticas de formação docente voltadas para áreas remotas, representaram conquistas significativas. Entretanto, tais políticas, em muitos casos, foram descontinuadas ou enfraquecidas, sobretudo a partir de mudanças no cenário político nacional e da priorização de agendas neoliberais, que rebaixam os investimentos públicos e desconsideram as especificidades locais. A descontinuidade de programas e a instabilidade nas diretrizes educacionais aprofundaram as desigualdades no acesso à educação, evidenciando uma tendência de retrocesso nos direitos sociais conquistados por meio da luta dos movimentos sociais e das populações tradicionais.

A partir desse contexto, torna-se necessário realizar uma análise crítica sobre a situação atual da educação nas comunidades ribeirinhas, buscando compreender quais foram os avanços efetivos, onde ocorreram os principais retrocessos e quais são as perspectivas possíveis para um futuro educacional mais justo, inclusivo e emancipador. Tal análise deve estar ancorada não apenas em dados estatísticos, mas também na escuta das experiências locais e nos referenciais teóricos que compreendem a educação como prática de liberdade, como propôs Paulo Freire. Assim, mais do que uma abordagem técnica ou institucional, este artigo pretende propor uma leitura política e pedagógica da educação ribeirinha,

considerando os elementos históricos, culturais, ambientais e territoriais que compõem a realidade dessas comunidades.

Portanto, o presente estudo tem como propósito contribuir para o debate acadêmico e social sobre o direito à educação em contextos ribeirinhos, articulando os marcos legais, os desafios enfrentados e as práticas pedagógicas possíveis de serem construídas a partir das realidades locais. Busca-se evidenciar que a negação do direito à educação nas comunidades ribeirinhas não é apenas uma consequência de obstáculos naturais, mas, sobretudo, de um projeto excludente de sociedade que não reconhece a diversidade dos territórios e dos sujeitos que compõem o Brasil profundo. Reconhecer, valorizar e garantir o direito à educação para esses povos é, portanto, um passo fundamental para a construção de uma nação mais justa, plural e democrática.

1. OBJETIVOS

Este artigo tem como objetivo principal analisar o direito à educação nas comunidades ribeirinhas brasileiras, considerando os avanços conquistados, os retrocessos recentes e as perspectivas para a consolidação de uma política educacional inclusiva e contextualizada. A análise parte do reconhecimento de que as populações ribeirinhas fazem parte de uma diversidade sociocultural negligenciada historicamente pelo Estado, sendo necessário compreender suas especificidades para garantir a efetivação do direito à educação de maneira plena.

Entre os objetivos específicos, busca-se: identificar os marcos legais e institucionais que fundamentam a garantia do direito à educação nas comunidades tradicionais; analisar os impactos das políticas públicas voltadas à educação do campo e suas repercussões nas regiões ribeirinhas; investigar os fatores que dificultam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes dessas comunidades; e propor caminhos alternativos e sustentáveis para a melhoria da qualidade da educação em territórios ribeirinhos. Tais objetivos pretendem contribuir com o debate acadêmico e político sobre a justiça educacional e o direito à educação para todos os povos.

Dessa forma, este estudo pretende não apenas descrever a realidade educacional das comunidades ribeirinhas, mas também construir uma crítica fundamentada e propositiva, que considere a complexidade dos fatores sociais, econômicos, geográficos e culturais que influenciam essa realidade. Ao valorizar os saberes locais e propor práticas pedagógicas contextualizadas, espera-se contribuir para a promoção de uma educação verdadeiramente transformadora e emancipadora.

2. METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, com base em revisão bibliográfica e documental. A escolha metodológica fundamenta-se na necessidade de compreender, de forma crítica e contextualizada, a complexa realidade educacional das comunidades ribeirinhas. Segundo Minayo (2000), a pesquisa qualitativa permite captar o significado das ações humanas e das interações sociais, sendo especialmente eficaz para estudos que envolvem temas como desigualdade, exclusão social e direitos humanos.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir de obras clássicas e contemporâneas nas áreas da educação do campo, pedagogia crítica e políticas públicas educacionais. Foram analisados autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Juarez Dayrell e Marília Pinto de Carvalho, entre outros que discutem a educação em contextos de vulnerabilidade social e territorial. Também foram examinados documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) e relatórios institucionais do MEC e do UNICEF.

Além disso, utilizou-se a análise de dados secundários provenientes do Censo Escolar e de estudos regionais realizados em comunidades ribeirinhas da Amazônia Legal. A triangulação dessas fontes permitiu uma análise crítica e multifacetada do tema, respeitando a complexidade das diferentes realidades locais. O estudo opta por uma postura teórico-metodológica que valoriza a escuta das comunidades, mesmo que de forma indireta, por meio dos registros acadêmicos e relatórios que expressam suas demandas e experiências.

Neste sentido, a metodologia adotada está orientada por uma perspectiva crítica e dialógica, inspirada nos princípios da pedagogia freiriana, que reconhece a importância do conhecimento situado, da história dos sujeitos e da ação coletiva na transformação da realidade. A análise não busca neutralidade, mas sim o comprometimento com uma educação socialmente justa e culturalmente referenciada.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A garantia do direito à educação em comunidades ribeirinhas deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo de justiça social, diversidade territorial e respeito aos povos tradicionais. Esse direito é historicamente negado ou precarizado em função da centralização urbana do sistema educacional brasileiro. Segundo Paulo Freire (1996), a educação só é libertadora quando parte da realidade concreta dos sujeitos e contribui para sua transformação. O autor afirma que “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”, indicando que o processo educativo precisa ter significado real na vida dos educandos, o que não ocorre quando os conteúdos e métodos ignoram a cultura e o modo de vida das populações ribeirinhas.

Para Arroyo (2012), o modelo educacional tradicional não contempla os sujeitos do campo, das águas e das florestas. O autor critica a visão de escola como espaço neutro e defende a construção de políticas educacionais que levem em conta a diversidade dos territórios e das experiências de vida. Ele sustenta que a escola deve reconhecer os saberes populares como legítimos e dialogar com as formas próprias de organização das comunidades. Ao tratar da educação ribeirinha, isso significa compreender, por exemplo, o impacto das cheias e vazantes dos rios sobre o calendário escolar e respeitar os ritmos da natureza como parte da pedagogia. De acordo com Arroyo (2012, p. 28), “a educação do campo e das águas precisa partir das lutas por terra, território e dignidade”.

A pesquisadora Roseli Caldart (2004) reforça que a educação em comunidades tradicionais deve ser construída a partir das lutas históricas desses povos, e não como uma adaptação de modelos urbanos. Para ela, a escola rural não

deve ser “uma escola ruralizada da cidade”, mas um espaço de produção coletiva de conhecimento, que reconheça o campo como lugar de vida, cultura e resistência. Esse pensamento ecoa na experiência de educação ribeirinha, onde a identidade cultural das populações é marcada pela relação com o rio, pela oralidade e pela sabedoria ancestral transmitida entre gerações. Caldart (2004) também destaca a importância da formação docente voltada à realidade local, ressaltando que o despreparo pedagógico dos professores é um dos principais entraves à qualidade da educação no campo.

Dayrell (2003), ao discutir a relação entre juventude e escola, enfatiza que o pertencimento cultural e territorial é essencial para a permanência dos estudantes. Quando os conteúdos escolares desconsideram a vida cotidiana dos alunos, cria-se um abismo entre o que se aprende e o que se vive. O autor sugere que o currículo deve ser construído coletivamente, com a escuta ativa das comunidades e a valorização dos saberes locais. Essa proposta está em sintonia com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), que preconizam uma educação diferenciada, com respeito à cultura e aos modos de vida dos povos tradicionais.

Outros autores também contribuem com esse debate. Oliveira (2010) analisa os impactos das políticas educacionais nas regiões amazônicas e destaca a ausência de políticas específicas para a educação ribeirinha, o que evidencia uma lacuna na garantia de direitos. Segundo a autora, a escola nesses contextos precisa funcionar como um centro de cultura e articulação comunitária, não apenas como um espaço de instrução formal. Já Barbosa e Almeida (2017) discutem a necessidade de políticas intersetoriais que integrem educação, saúde, transporte e infraestrutura, apontando que as dificuldades de acesso à escola estão diretamente relacionadas à exclusão social vivida por essas populações.

Por fim, documentos internacionais, como os relatórios do UNICEF (2022), alertam para a urgência de promover uma educação equitativa em áreas remotas. O relatório “Educação nas Áreas Ribeirinhas da Amazônia” evidencia que fatores como deslocamento fluvial precário, ausência de energia elétrica e baixa conectividade digital agravam a exclusão educacional. Nesse sentido, o direito à educação vai além da matrícula escolar: exige infraestrutura, formação docente, currículo adaptado e políticas públicas comprometidas com a justiça territorial.

4. MARCO LEGAL E CONQUISTAS HISTÓRICAS

A trajetória da educação em comunidades ribeirinhas no Brasil está intimamente ligada à evolução do marco legal educacional, que progressivamente passou a reconhecer a diversidade de contextos culturais e territoriais presentes no país. Esse reconhecimento, contudo, é fruto de décadas de lutas e mobilizações sociais, que visaram não apenas garantir o acesso à escola, mas também afirmar uma educação contextualizada, inclusiva e com justiça social. Neste sentido, é possível identificar ao longo da história educacional brasileira alguns avanços importantes na formulação de políticas e legislações voltadas à educação do campo e de povos tradicionais, onde se incluem as populações ribeirinhas.

5.1 Constituição Federal e a LDB: o direito à educação como princípio universal

A Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental para a consolidação dos direitos sociais no Brasil, entre os quais se destaca a educação. No artigo 205, a Carta Magna estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Essa formulação inaugura um novo paradigma para a política educacional brasileira, ao afirmar a educação como um bem público universal e essencial à dignidade humana. No caso das comunidades ribeirinhas, esse dispositivo constitucional passou a ser o principal fundamento legal para a cobrança de políticas específicas que assegurassem o acesso e a permanência escolar em regiões historicamente excluídas.

Outro importante documento normativo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que regulamenta a organização da educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades. A LDB reconhece a necessidade de respeitar as especificidades locais no planejamento educacional, incluindo zonas rurais, áreas ribeirinhas e povos tradicionais. O artigo 28 da LDB trata especificamente da educação do campo, orientando que os sistemas de ensino devem “garantir às populações rurais o acesso à educação básica e superior, em seus próprios meios”, considerando aspectos como itinerância, tempo de deslocamento e calendário agrícola. Ainda que o texto da lei não mencione diretamente os ribeirinhos, sua aplicabilidade é extensível a todos os territórios rurais e isolados.

A partir desses marcos legais, amplia-se a possibilidade de desenvolver propostas pedagógicas diferenciadas para contextos específicos, superando a ideia de uma escola homogênea e padronizada. Entretanto, como destacam Caldart (2004) e Molina (2015), há uma distância significativa entre a legislação e a prática, especialmente quando se trata de comunidades que vivem em regiões de difícil acesso. A efetivação do direito à educação em contextos ribeirinhos exige mais do que dispositivos legais: requer ação concreta do poder público, vontade política e participação ativa das comunidades locais no planejamento das políticas educacionais.

Apesar das garantias legais, as políticas educacionais implementadas ao longo das décadas de 1990 e 2000 ainda enfrentavam grandes obstáculos para atingir comunidades isoladas. O modelo urbano de educação continuava a prevalecer, desconsiderando as realidades territoriais e culturais dos povos ribeirinhos. Esse descompasso entre o texto legal e a realidade prática levou movimentos sociais, universidades e fóruns populares a pressionarem o Estado por medidas mais concretas de inclusão, especialmente através da construção de políticas de educação do campo e da valorização da diversidade.

5.2 Educação do Campo e programas específicos: inclusão em debate

A criação de políticas públicas voltadas à educação do campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e posteriormente o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), foi um importante avanço histórico no reconhecimento das demandas específicas

dos povos rurais e tradicionais. Embora os ribeirinhos não sejam diretamente nomeados nesses programas, sua lógica de funcionamento abrange essas populações ao propor a construção de propostas pedagógicas contextualizadas, respeitando os modos de vida, a territorialidade e a cultura dos sujeitos. O PRONERA, em especial, teve papel importante na formação de professores e educadores populares para atuar em áreas remotas.

O PRONACAMPO, criado em 2012, representou um esforço do Ministério da Educação para consolidar ações voltadas ao fortalecimento da educação do campo em todas as etapas da educação básica. Dentre seus objetivos, destacavam-se o apoio à infraestrutura de escolas rurais, a formação inicial e continuada de professores e a produção de materiais didáticos específicos. Com isso, buscava-se construir uma educação pública de qualidade voltada às populações do campo, das florestas e das águas. Ainda que o programa tenha sido descontinuado nos anos seguintes, suas bases conceituais seguem influenciando pesquisas e ações pedagógicas no âmbito da educação popular.

A institucionalização de diretrizes operacionais específicas, como a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, também foi um passo fundamental para garantir maior legitimidade às escolas do campo. Essa normativa reconheceu formalmente a necessidade de uma educação diferenciada, considerando a realidade das comunidades como critério orientador do currículo, do calendário e da gestão escolar. Isso favoreceu, por exemplo, a adoção de modelos como o ensino em alternância e a criação de materiais didáticos elaborados com a participação das comunidades locais, valorizando os saberes e a cultura regional.

Esses avanços, no entanto, não foram acompanhados de políticas consistentes de financiamento e expansão da oferta educacional. Como aponta Molina (2015), as conquistas da educação do campo e das comunidades tradicionais enfrentam constantemente o risco da descontinuidade, principalmente diante de cenários políticos adversos. O retrocesso nas políticas públicas, a precarização das escolas e a instabilidade dos programas educacionais representam obstáculos concretos à efetivação de uma educação pública e de qualidade para as populações ribeirinhas, especialmente na região Norte do país.

5.3 Ações afirmativas, políticas participativas e o papel das comunidades

Um dos marcos mais importantes na construção da educação ribeirinha e do campo como direito foi o fortalecimento das instâncias participativas. A criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e a realização de Conferências Nacionais de Educação (CONAE) permitiram que representantes das comunidades tradicionais participassem ativamente do processo de formulação e monitoramento das políticas públicas educacionais. Essa participação direta foi decisiva para consolidar a ideia de que a educação deve partir dos sujeitos do território e ser construída com eles, e não para eles.

A perspectiva da interculturalidade e da educação como instrumento de fortalecimento da identidade coletiva também ganhou força. As diretrizes curriculares para a Educação Escolar Indígena e Quilombola passaram a

influenciar propostas de educação diferenciada em comunidades ribeirinhas, sobretudo na região amazônica. A valorização da oralidade, da língua local, da história comunitária e da relação com o meio ambiente passou a ser incorporada em algumas experiências pedagógicas exitosas. Como apontam Barbosa e Almeida (2017), essas ações são fundamentais para garantir o pertencimento dos estudantes e combater a evasão escolar.

As universidades públicas também desempenharam papel central nesse processo, por meio de programas de extensão, formação de professores locais e produção de materiais didáticos. Projetos como o Procampo, que atuou na formação superior de educadores do campo, possibilitaram que muitos ribeirinhos se formassem em pedagogia, retornando às suas comunidades como agentes de transformação. A inserção de sujeitos ribeirinhos no ensino superior representa não apenas um avanço educacional, mas também político, pois fortalece o protagonismo local e a autonomia das comunidades.

Ainda que essas ações afirmativas e políticas participativas tenham conquistado avanços importantes, a sua permanência depende diretamente do compromisso dos gestores públicos e da continuidade das políticas educacionais. O desmonte de espaços de participação e o enfraquecimento das políticas territoriais nos últimos anos revelam um cenário preocupante de regressão dos direitos conquistados. A educação ribeirinha, para além de sua dimensão pedagógica, constitui um campo de disputa política, onde se enfrentam projetos distintos de sociedade, desenvolvimento e justiça social.

5. DESAFIOS E RETROCESSOS

Apesar das conquistas, os desafios permanecem gritantes. Em muitas comunidades ribeirinhas, o acesso à escola depende de longas viagens de canoa ou barco, que podem durar horas e são prejudicadas em períodos de cheia ou seca. Isso compromete a frequência escolar e a aprendizagem (UNICEF, 2022).

Além das barreiras físicas, há uma ausência de políticas públicas consistentes e de continuidade. Após o desmonte do PRONACAMPO e a fragilização das políticas de educação do campo nos últimos anos, muitos avanços foram interrompidos. A precarização das estruturas escolares, a falta de professores qualificados e os currículos descontextualizados agravam a exclusão educacional (CALDART, 2004).

O Censo Escolar de 2023 mostra que mais de 20% dos estudantes das regiões ribeirinhas abandonam a escola antes de concluir o ensino fundamental. Isso revela um retrocesso preocupante, que não se explica apenas por fatores logísticos, mas também por uma visão centralizadora e urbana da educação, que ignora as particularidades socioculturais dessas comunidades.

6. EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E SABERES TRADICIONAIS

A educação em comunidades ribeirinhas não deve apenas replicar o modelo urbano de ensino, mas sim dialogar com a realidade e os saberes locais. Como afirma Paulo Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Educar ribeirinhos significa reconhecer suas práticas, sua relação com o rio, a floresta, os ciclos naturais e a vida comunitária. A pedagogia da alternância, por exemplo, tem se mostrado eficaz ao permitir que os jovens estudem em períodos alternados entre a escola e o convívio com suas famílias e atividades produtivas, valorizando sua cultura e identidade.

Segundo Dayrell (2003), é fundamental que o currículo escolar seja construído com a participação da comunidade, incorporando elementos de sua cultura, história e organização social. Isso fortalece o pertencimento, combate a evasão escolar e transforma a escola em um espaço de formação crítica e cidadã.

7. PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

O futuro da educação nas comunidades ribeirinhas depende de políticas intersetoriais, financiamento adequado, formação de professores comprometidos com a realidade local e, sobretudo, da valorização das identidades e dos saberes tradicionais.

Perspectivas promissoras podem surgir com o fortalecimento da educação contextualizada, do uso de tecnologias adequadas à realidade local (como rádio e ensino híbrido), e da articulação entre universidades públicas, movimentos sociais e lideranças comunitárias. As universidades têm papel central na pesquisa, formação e extensão voltada às populações tradicionais.

Como destaca Arroyo (2012), “não se trata de levar educação ao campo, mas de produzir uma educação com o campo, com seus sujeitos, suas histórias, seus tempos e seus territórios”. Essa lógica participativa e dialógica é o caminho mais viável para garantir que o direito à educação seja, de fato, efetivado com justiça social.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que o direito à educação nas comunidades ribeirinhas brasileiras, embora garantido formalmente pela Constituição Federal e por legislações complementares, ainda se concretiza de forma parcial, precária e, em muitos casos, desigual. A trajetória histórica dessas populações é marcada por processos de invisibilização, abandono institucional e negação de direitos básicos. A educação, enquanto prática social e direito fundamental, tem se configurado como um campo de disputa entre o projeto de uma escola urbana, padronizada e desconectada das realidades locais, e o de uma educação contextualizada, participativa e culturalmente situada, que reconhece as especificidades dos povos das águas. Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de se repensar o modelo educacional vigente à luz da diversidade territorial, histórica e cultural que compõe o Brasil profundo.

Apesar dos avanços legais e das políticas específicas para a educação do campo, as comunidades ribeirinhas continuam enfrentando barreiras logísticas, estruturais e pedagógicas. A precariedade das escolas, a dificuldade de deslocamento, a ausência de professores preparados e a falta de materiais didáticos adequados são fatores que comprometem a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Além disso, os currículos muitas vezes desconsideram os saberes locais, a

oralidade, a espiritualidade e a relação com o meio ambiente que estruturam a vida nessas comunidades. Isso gera uma sensação de não pertencimento que pode levar à evasão escolar e ao fracasso educacional. A educação que não dialoga com a vida ribeirinha não apenas deseduca, mas também contribui para a desvalorização da identidade desses povos.

Ao mesmo tempo, não se pode ignorar a potência das experiências bem-sucedidas de educação ribeirinha que têm sido construídas por meio da luta e da resistência das próprias comunidades. Ações participativas, como a construção de projetos político-pedagógicos com base nos conhecimentos tradicionais, a pedagogia da alternância, a formação de professores locais e a valorização dos territórios de vida têm demonstrado que é possível construir uma escola que eduque com o território e não apenas sobre ele. A atuação de universidades públicas, movimentos sociais e coletivos educadores tem sido fundamental para a elaboração de alternativas viáveis que superem o modelo urbano-centrado e implementem uma educação comprometida com a justiça social e o respeito à diversidade.

As perspectivas para a efetivação plena do direito à educação em comunidades ribeirinhas passam, portanto, pela retomada e fortalecimento de políticas públicas estruturantes, com financiamento adequado, formação docente continuada e participação ativa das comunidades na gestão educacional. Mais do que isso, exige-se uma mudança paradigmática na concepção de escola e de currículo, com foco na valorização das identidades territoriais e no protagonismo dos sujeitos ribeirinhos. O Estado deve reconhecer esses povos não como meros beneficiários, mas como agentes de transformação e de construção de conhecimento. Isso implica reverter os retrocessos recentes, restabelecer espaços de diálogo e garantir o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação com enfoque territorial.

Conclui-se, assim, que a luta pelo direito à educação em territórios ribeirinhos é, antes de tudo, uma luta por reconhecimento, equidade e dignidade. Trata-se de enfrentar uma dívida histórica com povos que sempre estiveram à margem das prioridades governamentais, mas que resistem com sabedoria, cultura e solidariedade. As políticas educacionais futuras devem partir do princípio de que não há educação de qualidade sem justiça territorial, e que a escola precisa se tornar espaço de pertencimento, memória, produção de saberes e emancipação. O respeito ao direito à educação das populações ribeirinhas não é apenas uma exigência constitucional — é uma condição indispensável para a construção de um país verdadeiramente democrático, plural e justo.

9. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, Rita de Cássia; ALMEIDA, Joselina da Silva. Políticas públicas educacionais e o direito à educação nas comunidades ribeirinhas do Amazonas. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 2, n. 5, p. 123-139, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 abr. 2002.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. Educação e desigualdade social no Brasil: desafios para a inclusão. São Paulo: Cortez, 2015.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes?. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo: história, práticas e desafios. In: MOLINA, M. C.; JESUS, Sônia Meire Santos de (org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2015. p. 17-36.

OLIVEIRA, Marta Maria Chagas de. Educação ribeirinha na Amazônia: desafios e perspectivas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 185–201, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/XR3ndvHfk3gF>. Acesso em: 25 jun. 2025.

UNICEF. Educação nas áreas ribeirinhas da Amazônia: desafios e perspectivas. Brasília: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 25 jun. 2025.