

---

## EDUCAÇÃO, CULTURA E INFÂNCIA RIBEIRINHA: A FLORESTA E O RIO COMO TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO NO MARAJÓ

---

EDUCACIÓN, CULTURA E INFANCIA RIBEREÑA: EL BOSQUE Y EL RÍO COMO CAMPO DE ENTRENAMIENTO EN MARAJÓ

EDUCATION, CULTURE AND RIVERSIDE CHILDHOOD: THE FOREST AND THE RIVER AS A TRAINING GROUND IN MARAJÓ

**Eunápio Dutra do Carmo<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-8186-8789>

<http://lattes.cnpq.br/7347286742599751>

**Andréa Benedita Ferreira Dos Santos<sup>2</sup>**

<http://lattes.cnpq.br/1329832096131905>

<https://orcid.org/0009-0009-8577-7436>

**RESUMO:** O trabalho objetiva compreender as relações de educação e cultura a partir das experiências da infância ribeirinha na Vila Intel I, município Breves (Arquipélago do Marajó – PA). Parte-se das reflexões teóricas e interdisciplinares de Freire (1987), Brandão (2002) Santos (1993), Guimarães (2021), Amaral (2010), Caetano (2013), dentre outros para discutir a realidade da educação em comunidades ribeirinhas na perspectiva da infância. O trabalho foi desenvolvido durante as atividades do Programa Redes Comunidades Ribeirinhas (PRCR) e considerou o processo de observação e interação com a comunidade e as crianças mediante realização de intervenções educativas. De modo geral, observou-se que o território das águas e florestas são ambientes de produção de saberes e convivência social para as crianças, não obstante os problemas sociais em decorrência do avanço do modo de produção capitalista na Amazônia Marajoara, o que explica o processo de desigualdade social em educação, o que vem exigindo das comunidades ribeirinhas luta social e resistência para conseguirem terem acesso a direitos e vida digna.

**Palavras-Chave:** Comunidades Ribeirinhas; Marajós; Campos; Florestas; Rios.

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Faculdade de Serviço Social (UFPA- Campus Marajó-Breves) e compõe a coordenação do Programa Redes de Comunidades Ribeirinhas (FACSS-UFPA). E-mail: [eunapiodocarmo@gmail.com](mailto:eunapiodocarmo@gmail.com).

<sup>2</sup> Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFPA - Campus Marajó-breves) e bolsista do Programa Redes de Comunidades Ribeirinhas (UFPA). E-mail: [santosandrea7542@gmail.com](mailto:santosandrea7542@gmail.com).

**RESUMEN:** El objetivo de este trabajo es to understand la relación entre educación y cultura a partir de las experiencias de niños ribereños de Vila Intel I, municipio de Breves (Archipiélago de Marajó - AP). Se recurre a las reflexiones teóricas e interdisciplinarias de Freire (1987), Brandão (2002) Santos (1993), Guimarães (2021), Amaral (2010), Caetano (2013) y otros para discutir la realidad de la educación en las comunidades ribereñas desde la perspectiva de la infancia. El trabajo se realizó durante las actividades del Programa Redes de Comunidades Ribereñas (PRCR) y consideró el proceso de observación e interacción con la comunidad y los niños a través de intervenciones educativas. En general, se observó que el territorio de las aguas y los bosques son ambientes de producción de conocimiento y convivencia social para los niños, a pesar de los problemas sociales resultantes del avance del modo de producción capitalista en la Amazonia Marajoara, lo que explica el proceso de desigualdad social en la educación, que ha obligado a las comunidades ribereñas a luchar socialmente y resistir para acceder a derechos y a una vida digna.

**Palabras-Clave:** Comunidades ribereñas. Marajós. Campos. Bosques. Ríos.

**ABSTRACT:** This paper aims to comprehend the relationship between education and culture based on the experiences of riverside children in Vila Intel I, Breves municipality (Marajó Archipelago - PA). It draws on the theoretical and interdisciplinary reflections of Freire (1987), Brandão (2002) Santos (1993), Guimarães (2021), Amaral (2010), Caetano (2013) and others to discuss the reality of education in riverside communities from the perspective of childhood. The work was developed during the activities of the Riverine Communities Networks Program (PRCR) and considered the process of observation and interaction with the community and the children through educational interventions. In general, it was observed that the territory of the waters and forests are environments for the production of knowledge and social coexistence for children, despite the social problems resulting from the advance of the capitalist mode of production in the Marajoara Amazon, which explains the process of social inequality in education, which has required riverside communities to fight socially and resist in order to gain access to rights and a dignified life.

**Keywords:** River communities. Marajós. Fields. Forests. Rivers.

## INTRODUÇÃO

Este texto se ocupa do debate acerca da realidade em comunidades tradicionais, dando ênfase às relações socioterritoriais envolvendo infância ribeirinha e os seus múltiplos processos de aprendizagem no território. Neste sentido, o objetivo do trabalho é avaliar as relações de educação e cultura a partir das experiências da infância ribeirinha na Vila Intel I (Breves-Pará). A entrada no campo deu-se através do Programa Redes de Comunidades

Ribeirinha<sup>3</sup> (PRCR), no qual os autores do trabalho são integrantes, colaborando com as atividades mobilizadoras para garantia de direitos das comunidades ribeirinhas nos Marajós. Para tanto, foram desenvolvidos procedimentos metodológicos com abordagem qualitativa, adotando a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, exploratória e ação, como eixo estruturantes, bem como a utilização de entrevistas semiestruturadas, observação de campo e grupo focal para coleta de dados. Condizente com a proposta de investigar à infância em território ribeirinhos, optou-se por uma literatura interdisciplinar que, ao mesmo tempo, trabalhasse a relação educação e cultura e suas interfaces com o território (Freire 2003; Brandão 2002; Santos 1993; Guimarães 2021; Amaral 2010; Caetano 2013) e os estudos que analisam os problemas sociais vinculados à educação.

De modo geral, o trabalho está organizado em quatro sessões. Inicia-se com essa introdução em que a questão-problema e objetivos são contextualizados; em seguida apresentamos sistematicamente a relação entre educação, cultura e território na perspectiva de autores que valorizam o chão, o território. Na segunda seção, faz-se um recorte sobre o contexto e a formação de comunidades ribeirinhas e os seus desafios permanentes à infância. As experiências relatadas pelas crianças da Vila Intel I estão descritas e analisadas na terceira sessão na perspectiva de associação entre território, cultura e educação, resultado principal do trabalho. Nas considerações finais, atenta-se para agenda de pesquisa que culminem com a denúncia das mazelas sociais que afligem esses grupos, em especial, às crianças e adolescentes, o que, por sua vez, enseja novas e desafiadoras possibilidades de reinvenção. Ao final deste trabalho, são apresentadas as referências bibliográfica<sup>4</sup> compreendendo os autores referenciados ao longo do texto.

---

<sup>3</sup> O PRCR tem como objetivo potencializar a organização social de comunidades ribeirinhas para a garantia de direitos sociais num contexto de pós-crise do ciclo da madeira no Marajó Ocidental e ruptura com a cultura de dominação (moderno/colonial). Iniciado em 2019 com aprovação de projetos no âmbito de editais de extensão da UFPA, o Programa conta hoje com três projetos de extensão e um projeto de pesquisa, envolvendo dez bolsistas, voluntários, professores e técnicos que estão alinhados com a denúncia às violações de direitos sofridas pelas comunidades ribeirinhas, o fortalecimento social, o (re)conhecimento direitos socioterritoriais e a emancipação humana ribeirinha (lugar da enunciação/decolonial), num processo onde as comunidades ribeirinhas possam, do seu lugar social, insurgir-se em defesa desses direitos, existências, saberes e sociabilidades.

<sup>4</sup> Este artigo adota as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para citação e referência. As referências serão formatadas de acordo com as diretrizes estabelecidas pela ABNT, conforme indicado a bibliografia ao final do texto.

## EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIO

A educação configura-se como um dos alicerces primordiais para o progresso humano e social, desempenhando, ao longo da trajetória histórica, um papel fundamental na forja dos indivíduos, na disseminação de conhecimentos e valores, contribuindo assim de maneira significativa para a edificação das estruturas sociais.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 1996, p. 28).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem desempenha um papel crucial na evolução do ser humano, proporcionando a base para seu desenvolvimento, tendo na cultura eixo fundante. Paulo Freire e Carlos Brandão, reconhecidos educadores, oferecem contribuições substanciais para a compreensão da inter-relação entre educação e cultura. O exame das notáveis contribuições desses autores, destacando a relevância de seus insights para a compreensão mais abrangente da dinâmica entre educação e cultura é essencial para discussão deste artigo.

A concepção de educação bancária, também conhecida como pedagogia bancária, foi desenvolvida por Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1987). Este conceito representa uma crítica ao modelo convencional de ensino, caracterizado pela transmissão passiva do conhecimento do professor para o aluno. Nesta perspectiva, o aluno é percebido como um recipiente vazio a ser preenchido, enquanto o papel do professor consiste em depositar informações, resultando na formação de um aluno concebido como um mero repositório de conhecimentos (Freire, 1987). Este enfoque apresenta a necessidade de questionamento e transformação por primar por uma abordagem autoritária, ainda presente na educação tradicional que desvaloriza a cultura em todos os sentidos.

Em sua obra “Pedagogia da Esperança” (2003), que se configura como uma continuidade de seu trabalho anterior (Pedagogia do Oprimido), Freire contrapõe a abordagem da educação bancária, advogando em prol de uma educação libertadora que transcenda os limites das salas de aula. Freire (2003) propõe uma educação que trilhe o caminho do humano, da cultura para a construção da cidadania, indo além do mero repasse de informações.

No entendimento de Freire, a liberdade não se restringe apenas a um direito constitucional, mas abrange a liberdade de pensamento e consciência, fundamentais para a identidade cultural. Ele propõe uma visão de mundo mais crítica, fundamentada na consciência crítica, que não apenas compreende o mundo, mas também se conscientiza das injustiças circundantes, identificando a dicotomia entre opressores e oprimidos. Essa abordagem visa promover uma educação que capacite os indivíduos a desenvolver uma perspectiva crítica e participativa na sociedade.

Por meio da consciência de se situar no mundo e de se reconhecer como portador de conhecimentos e culturas, emerge a proposta de educação libertadora, conforme delineado por Freire (2000). Nessa perspectiva de liberdade, o autor estabelece uma relação inovadora entre educadores e educandos, destacando que os atos de ensinar e aprender são dimensões inerentes ao processo mais amplo de conhecer, integrando-se à natureza prática educativa e cultural.

Freire (2000) ressalta a importância de reconhecer a capacidade dos educandos para a transformação de si mesmos e do mundo que os circunda. Sua abordagem enfatiza a educação como um processo dialógico e interativo, no qual tanto o educador quanto o educando são agentes ativos na construção do conhecimento Freire (2003). Essa concepção reforça a ideia de que a educação transcende a mera transferência de informações, promovendo um engajamento mútuo na busca do entendimento e na transformação do contexto educativo.

Freire (1987) é em favor de uma educação que se origina nos conhecimentos prévios dos educandos, atribuindo valor aos seus saberes empíricos e à sua visão de mundo. O autor sustenta que, embora a educação por si só não realize a transformação do mundo, está intrinsecamente implicada nesse processo. Reconhecendo que somos seres portadores de memórias, experiências e culturas, Freire argumenta contra a perspectiva de anular todo conhecimento prévio na prática educativa, uma vez que isso seria incompatível com a riqueza das experiências trazidas pelo educando. Por isso, a proposta de educação libertadora, conforme delineada por Freire, visa transcender a condição de sujeito passivo, transformando-o em um ser reflexivo. Essa abordagem educacional fundamenta-se na esperança e no amor, representando uma visão otimista e afetiva do processo educativo.

Alinhado com as discussões de Freire, Brandão (2002) aborda uma concepção de educação a partir da perspectiva cultural, propondo uma compreensão abrangente e integrada que centraliza a cultura como elemento fundamental desse processo. Sua abordagem vai além do escopo do ensino formal nas instituições escolares, concebendo a educação como um

fenômeno que transcende os limites da escola, manifestando-se em todas as interações sociais. O autor defende a ideia de que a educação ocorre no contexto em que o processo cultural está imerso. Assim, a educação se configura como uma forma de reprodução e transformação cultural, promovendo um diálogo entre distintos saberes e valorizando a diversidade cultural (idem). Essa perspectiva ressalta a interconexão intrínseca entre educação e cultura, reconhecendo a influência mútua e dinâmica desses dois componentes no processo formativo.

E a sua razão de ser e a evidência de que tudo o que se passa no âmbito daquilo a que nos acostumamos a dar o nome de educação, acontece também de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interação chamado cultura. Tal como a religião, a ciência, a arte e tudo o mais, a educação e, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, [...] de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidades[...] (Brandão, 2002, p. 25).

O autor sustenta que a educação é um processo contínuo, passível de ocorrer em diversos contextos e espaços, como a esfera familiar, comunitária, laboral, nos meios de comunicação e nas manifestações culturais, entre outros. Destaca-se que estamos imersos na educação, vivenciando continuamente esse processo de aprendizagem ao nosso redor. O autor continua argumentando, adicionalmente, que a cultura desempenha um papel crucial na educação, sendo através dela que os indivíduos constroem sua identidade, valores, normas, hábitos e formas de pensamento, inclusive seus princípios críticos. A cultura exerce influência significativa na maneira como as pessoas aprendem, compreendem o ambiente inseridos e estabelecem relações interpessoais.

Viver a educação como cultura, conforme proposto por Brandão (2002), implica reconhecer e estabelecer, tanto consigo mesmo quanto com os outros, a possibilidade do presente. Essa abordagem destaca a mediação entre educação e cultura, evidenciando a capacidade transformadora desses elementos na construção do conhecimento e na formação de indivíduos.

Os conceitos sobre educação e cultura na perspectiva de Freire e Brandão são abordagens complementares e auxiliares, partindo da importância de abordagens que apostem na diversidade humana e na valorização. Freire (1987) acredita que a educação deva ir além de mera transmissão de conhecimentos e se torne um instrumento de enfrentamento das desigualdades sociais e de reconhecimento das diferenças culturais instaladas em múltiplos territórios e Brandão (2002) ressalta na mesma linha de pensamento que a cultura deva ser uma ferramenta central do processo de ensino-aprendizagem, conceituando a cultura como uma forma de conhecimentos e de compreensão do lugar, da cidade, do cotidiano.

Embora os autores tenham algumas semelhanças sobre as abordagens para essas discussões sobre conhecimentos, cultura e educação, suas ideias convergem em vários aspectos, ambos deixam enfatizados uma educação voltada para a criticidade, participativa e contextualizada que levem em consideração as experiências dos sujeitos em seus territórios. Ambos acreditam que a educação deva capacitar as pessoas para se tornarem agentes de mudanças, e desafiar a estrutura de opressão, buscando superar as injustiças e promover uma educação justa, crítica e inclusiva.

Dessa interação relação educação-cultura emerge o chão das experiências: o território. A interação entre educação e território apresenta grandes aprendizados, revelando momentos em que essas dimensões se complementam, fundem-se, interpenetram. Um autor de destaque nesse debate é Milton Santos, cuja obra é historicamente conhecida pela compreensão do Brasil a partir das abordagens territoriais. Para os objetivos deste artigo, é no território que a mediação das relações sociais ocorre e, portanto, materializa-se os processos educativos., ou seja, a floresta e o rio ensinam e, por sua vez, afirmam processos culturais. A educação mantém uma interconexão direta com o território dos seus educandos, os quais se encontram situados em contextos específicos e diversos. Conforme argumentado por Brandão (2002), nesse ambiente territorial, os educandos não apenas absorvem conhecimento, mas também contribuem para a geração de educação por meio dessa interação. Destacamos que, os conceitos de território e educação desempenham um papel crucial no desenvolvimento e na organização das sociedades.

Santos (1993) enfatiza a complexidade na definição do território, indicando que diferentes autores apresentam diversas concepções sobre o tema. O território, conforme observado pelo autor, recebe elementos diversos de maneira a tornar qualquer definição rígida e flexível, sujeita a mudanças. Essa perspectiva ressalta a dinamicidade e a adaptabilidade inerentes ao conceito de território, considerando as múltiplas influências que o moldam ao longo do tempo.

A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens superimpuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima (Santos, 1996, p. 51).

Santos (1993) relaciona o território como uma entidade que incorpora fronteiras, limites e divisões, cujo estabelecimento decorre das relações de poder na sociedade. Nessa perspectiva, o território representa uma forma de organização e controle do espaço. O autor

não apenas o define como um espaço delimitado, um substrato do estado-nação, mas o aborda como um território em uso, atribuindo-lhe um conjunto de objetos e ações que o transformam em um sinônimo de território usado. Para o autor, o território em uso emerge como uma categoria que compreende o lugar de residência, as trocas materiais e espirituais, e o exercício da vida. Essa abordagem destaca o território usado como um sinônimo de território ocupado, evidenciando sua função vital como um espaço dinâmico, permeado por atividades humanas e experiências que moldam e caracterizam seu significado na esfera social.

O território usado é aquele em que a população se relaciona, tornando-se o cenário no qual a sociedade local responde às manifestações da vida social e estabelece suas relações econômicas. Conforme Santos (2002), esse território utilizado é compreendido como um produto social, sendo resultado das interações entre os habitantes e refletindo as identidades desse espaço, associadas à noção de tribo, povo e nação. Essa perspectiva destaca o território usado como uma construção social dinâmico, moldado pelas relações e identidades que se desenvolvem dentro dele ao longo do tempo. Nessa abordagem, o território usado é entendido como o espaço experienciado pelas pessoas, onde estas se apropriam e moldam conforme seu modo de vida, interesses e necessidades. Esse território é utilizado como uma extensão de sua formação. Indivíduos que habitam essa área não apenas vivem nela, mas também produzem conhecimentos por meio dessa relação. As comunidades tradicionais exemplificam essa dinâmica ao longo de vários anos, utilizando seus territórios como espaços ricos em vida, história e memória. Através dessas interações, tais comunidades geram cultura e educação, estabelecendo uma relação formativa com o território desde a infância. Esse processo evidencia a significativa influência do território na construção de identidades, conhecimentos e práticas culturais.

## **AS COMUNIDADES TRADICIONAIS E A INFÂNCIA**

O termo de “comunidade tradicional” é objeto de análise por diversos autores no âmbito social, sendo abordado com variações conceituais. As comunidades tradicionais, em geral, estão vinculadas ao espaço físico e às relações sociais que o permeiam. Wagley (1957) aborda o termo da seguinte maneira:

Nas comunidades existem relações humanas de indivíduo para indivíduo, e nelas, todos os dias, as pessoas estão sujeitas aos preceitos de sua cultura. É nas suas comunidades que os habitantes de uma região ganham a vida, educam os filhos, levam uma vida familiar, agrupam-se em associações, adoram seus deuses, têm suas



superstições e seus tabus e são movidos pelos valores e incentivos de suas determinadas culturas. Na comunidade, a economia, a religião, a política e outros aspectos de uma cultura parecem interligados e formam parte de um sistema geral de cultura, tal como o são na realidade (Wagley, 1957, p. 43-44).

As comunidades mantêm uma conexão singular com o território, dando vida ao ambiente por meio de suas culturas, as quais perduram ao longo das gerações. Chaves (2001) também emprega o termo “comunidades ribeirinhas” em suas obras, onde ele define a comunidade como um conjunto de relações e intercâmbios de produção, além de aspectos político-organizativos, estabelecidos pelos seres humanos entre si e em interação com a natureza.

Diversos termos são empregados para referenciar populações que habitam as proximidades das margens dos rios. Conforme Rente Neto e Furtado (2015), essas comunidades não apenas residem nas margens de ambientes aquáticos, mas também mantêm relações simbólicas, culturais e sociais significativas com esse espaço natural.

O termo ribeirinho, contudo, busca identificar um perfil sociocultural de grupos caboclos que se estabeleceram às margens dos rios, num espaço dinâmico que articula as relações de sociabilidade e culturais dentro das particularidades desse espaço, onde a marca dessa configuração pode ser vista nos comportamentos, na maneira de viver, em sua alimentação, nas crenças, em sua religiosidade etc., específicos daquele espaço (Neto; Furtado, 2015, p.160).

Nessa perspectiva, a terminologia “ribeirinho” transcende a mera definição, incorporando uma dimensão de identidade sociocultural. No presente artigo, adotaremos o termo “comunidades ribeirinhas” em conformidade com a abordagem previamente discutida por Neto e Furtado.

Os povos e comunidades tradicionais, enquanto sujeitos detentores de direitos, residem nos territórios usados, destacando-se a relevância dessa relação entre os sujeitos e o território para a compreensão das dinâmicas socioespaciais e da construção do espaço habitado. Cada indivíduo que habita esses territórios experimenta o ambiente de maneira única, influenciado por perspectivas distintas. Suas práticas sociais, percepções e necessidades são marcadas pela interação com o meio circundante. Esses territórios, diversos em suas características e peculiaridades, servem como espaços nos quais os sujeitos produzem saberes, educação e cultura.

A maneira como esses sujeitos interagem com o território não apenas dá vida a ele, mas estabelece uma relação íntima, fundamentada no respeito aos seus limites. Essa essência é compreendida unicamente pelos sujeitos que estão inseridos, revelando a intimidade e complexidade dessa interação entre o indivíduo e o território.

As comunidades ribeirinhas estabelecem uma relação profundamente íntima com os rios e as florestas que configuram seus lares, contribuindo de maneira significativa para a formação da identidade dos sujeitos que residem nesse território usado. Conforme observado por Chaves (2001), as populações ribeirinhas herdaram conhecimentos provenientes dos indígenas, que também habitavam as margens dos rios, incorporando práticas como a confecção de redes, o preparo da farinha, a coleta de frutos, óleos, resinas silvestres, as técnicas de caça e pesca, bem como a extração de matérias-primas para a produção de peças artesanais e utensílios domésticos.

Brandão (2002) destaca que todo o processo de ensino ocorre intrinsecamente no âmbito da educação, assim como o ato de ensinar, repetir e transmitir conhecimento se desenrola dentro do contexto cultural. Portanto, os conhecimentos acumulados ao longo do tempo, resultantes do contato das comunidades ribeirinhas com o rio e a floresta, são compreendidos como manifestações do processo educacional.

Todos esses conhecimentos são adquiridos a partir da interação com os rios e as florestas, uma forma de gerar vida. Pojo et al. (2014) afirmam que essa relação do dia a dia estabelecida entre os ribeirinhos e as águas evidenciam que os rios são territórios (lugar, espaço e tempo), ou seja, não são apenas terra, mas são espaços cheios de vida, cultura, conhecimentos, histórias. É neste território pujante que estão inseridos mulheres, homens, adolescentes, idosos e crianças e forjam suas identidades. Como assinala Oliveira (2015, p. 76): “Ao estarem às margens de rios, os ribeirinhos elaboram maneiras próprias de vida, repletas de uma cultura identificada pela sua forma de sobrevivência e transcendência. [...]”. Portanto as margens dos rios não são apenas sujeitas ocupando um espaço, mas são comunidades ribeirinhas que geram vida nesse espaço todos os dias.

Essa relação dos sujeitos com o território inicia muito cedo na infância. Segundo Sanches e Santos<sup>5</sup> (2023), a criança ribeirinha tem sua particularidade retratada em seus modos de vida, costumes e jeitos que são diferentes do espaço urbano, justamente pela logística e natureza do meio rural, que é distante do meio urbano. A infância da criança ribeirinha é única em sua essência, pois desde cedo há uma relação intensa com os rios e florestas, onde enxergam estes territórios como espaço de lazer, portanto, de aprendizagem, com inúmeras brincadeiras e fazer todos os dias descobertas, ou seja, formam o seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior (Benjamin, 1984).

---

<sup>5</sup> Graduadas em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará Campus-Breves, participaram do Programa Direitos Humanos, Infância e Diversidade no Marajó (DHIDAM).

A infância ribeirinha é permeada por brincadeiras tradicionais transmitidas entre gerações, revelando uma percepção singular do cotidiano que muitas vezes passa despercebida aos olhos dos adultos. As crianças, dotadas de um olhar inocente repleto de vivacidade, contemplam os rios de forma distinta. Engajam-se em atividades lúdicas como “molho na água”, corridas, descoberta de frutas típicas, desfrutando de momentos felizes no pular do trapiche, conforme ilustram as figuras 1 e 2.

Figura 1 e 2 - Crianças que moram na vila tomando banho de rio.



Fonte: Arquivo do Programa PRCR, 2022.



Fonte: Arquivo do Programa PRCR, 2022.

A liberdade de correr na ponte sem temor de queda, a entrega à natureza, a experiência de consumir frutas diretamente do pé da árvore e a utilização da imaginação em interação com a floresta, inclusive utilizando folhas de árvores como “dinheiro”, caracterizam a infância ribeirinha repleta de momentos extraordinários.

Em todos os territórios das comunidades ribeirinhas marajoaras, que incluem a floresta, as margens dos rios, os campos naturais, o igapó e a várzea, as crianças desempenham um papel ativo na construção de suas próprias histórias e culturas. Ao observá-las com um novo olhar, caracterizado pela inocência, percebemos que as crianças são dotadas de uma atenção peculiar e estão envolvidas em ações singulares.

Conforme Hage (2014), as crianças ribeirinhas estão contribuindo ativamente para a história de suas comunidades, sendo consideradas pequenas narrativas desse contexto, uma vez que estão em constante desenvolvimento dentro da história e do espaço ao seu redor. Essa participação ativa das crianças na construção cultural e histórica destaca sua relevância como agentes fundamentais na continuidade e evolução dessas comunidades.

Apesar de a infância ribeirinha ser permeada por momentos e experiências singulares, a dura realidade se manifesta quando os direitos dessas crianças são cruelmente violados. Essa realidade cultural é caracterizada pela precariedade social, econômica e política, sendo reflexo de um modelo econômico, em particular eurocêntrico, que negligenciou as peculiaridades regionais e singularidades locais na região amazônica (Silva, 2007, p. 48).

A luta diária das crianças ribeirinhas é evidente na busca por assegurar seu espaço social e seu lugar de direito no mundo. No entanto, em seu cotidiano, imerso na exuberância da Amazônia Marajoara, essas crianças mantêm uma persistente esperança, apesar dos desafios enfrentados.

É sempre importante reiterar que crianças e adolescentes que possuem os seus direitos violados são frutos de lares, pais e mães que também são violentados cotidianamente por um Estado ausente e por políticas públicas frágeis que não conseguem alcançá-los (Guimarães, 2021, p. 269).

Cabe ressaltar que, apesar das circunstâncias, a infância ribeirinha encontra-se, em muitos municípios marajoaras, marcada pelos vestígios da exploração dos ciclos madeireiros, além de enfrentar as adversidades decorrentes das desigualdades que afetam essa fase da vida na região Amazônica.

A Amazônia, reconhecida como a maior floresta tropical do planeta e detentora da maior bacia hidrográfica, destaca-se por sua vasta biodiversidade. Localizado ao norte do estado do Pará, encontra-se o Arquipélago do Marajó, considerado o maior arquipélago flúvio-marítimo do mundo, abrangendo 17 municípios: Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista, Soure e Oeiras do Pará.

Em linhas bem gerais, estudos históricos indicam que antes da chegada dos portugueses, povos nativos já habitavam as terras marajoaras. As populações indígenas possuíam saberes empíricos e subsistiam por meio de práticas como caça, pesca e agricultura, mantendo uma relação preservacionista entre o ser humano e a natureza (Costa, 2007). A Amazônia Marajoara é manejada há milhares de anos por aproximadamente 29 povos indígenas, dentre eles: Aruãs, Sacacas, Marauanás, Caiás, Araris, Anajás, Muanás e Pacajás (Observatório do Marajó, 2021) que influenciaram nomes de muitas cidades, rios e vilas. Essas apropriações dos territórios, identidades culturais e paisagens distinguem os Marajós dos campos e os Marajós das Florestas. O Marajó dos campos, situado na porção oriental voltada para o oceano, abriga municípios como Soure e Salvaterra. Por outro lado, o Marajó das Florestas compreende a maioria dos municípios da região, destacando-se pela presença de áreas

florestais e matas, nas quais encontramos as Comunidades Ribeirinhas (Pacheco Sarraf, 2009). Para Pacheco-Sarraf (2018), a utilização dos termos Marajó dos campos e Marajó das florestas transcende a concepção de paisagem predominante nessas duas partes da região. Esses termos são empregados para destacar diferenças, semelhanças, bem como relações históricas e culturais na configuração da região, uma vez que, do ponto de vista físico, esses ambientes estão presentes em toda a extensão da região amazônica. As comunidades ribeirinhas encontram-se situadas tanto nos Marajós dos campos quanto nos Marajós das florestas, ocupando as áreas entre rios, furos e igarapés e em ambas sofrem com intensos processos de violações de direito.

A região da Amazônia Marajoara e os seus povos e comunidades tradicionais têm sido alvo de inúmeras violações e ataques aos seus direitos ao longo de vários séculos. Desde o século XVI, a riqueza natural dessa área tem sido objeto de agressões e exploração, assim como sua população. O processo de violação de direitos teve início com a invasão dos portugueses, envolvendo a sobreposição de crenças, culturas e costumes sobre as nações indígenas, notadamente os grupos Aruã e Nheengaíba. Isso resultou na supressão do direito de expressão desses povos originários, que já habitavam a região. Além de impor uma cultura estrangeira, os invasores promoveram a escravização e a dizimação de parte da população local (Schwarcz, 2015; Starling, 2015).

Entretanto, na Ilha do Marajó em particular, a narrativa histórica da região é delineada pela exploração excessiva dos recursos naturais, acarretando significativos impactos sociais decorrentes de empreendimentos de grande escala, que incidiram diretamente na vida das comunidades ribeirinhas. Os ciclos econômicos, notadamente os relacionados à produção de açúcar, palmito e madeira, desencadearam consideráveis desafios socioambientais e perpetuaram a reprodução das desigualdades sociais vivenciadas até os dias atuais por essas comunidades, resultado da sua integração nos mercados nacional e internacional.

O ciclo do açúcar, destacando-se como a principal atividade extrativista durante o período colonial, evidencia dinâmicas caracterizadas pela violência e pela disputa territorial. A produção açucareira nas terras brasileiras estava intrinsecamente vinculada à disponibilidade de terra e à utilização de mão de obra escrava (Porto-Gonçalves, 2015). Neste contexto, em uma terra então desconhecida, a mão de obra, composta predominantemente por indígenas e escravizados, era subjugada a um estatuto considerado sub-humano, sujeita a diversas formas de atrocidades.

Conforme assinalado por Leão (2014), durante as décadas de 1970 e 1980, em pleno contexto do regime militar, a exploração da madeira figurava como a principal atividade econômica no município de Breves e sua adjacência. O crescimento do mercado, tanto interno quanto externo, impulsionou a extração madeireira na Amazônia, resultando na instalação de diversas empresas e empresários que, por décadas, exploraram esse recurso natural. A expansão dessa atividade acarretou práticas de desmatamento irregulares, caracterizadas por agressões severas ao meio ambiente com o propósito de obtenção de madeira.

A Amazônia, em virtude de sua exuberância natural, tem sido alvo constante de investidas, configurando-se como objeto de desejo do capital, pautado unicamente pela busca do lucro. Os sucessivos ciclos de exploração decorrentes de empreendimentos de grande envergadura culminaram na escassez de políticas públicas voltadas para as áreas rurais, impactando significativamente a qualidade de vida das populações das comunidades ribeirinhas. Tais empreendimentos deixaram marcas indeléveis nas vidas e memórias dessas comunidades, ocasionando danos profundos à natureza e resultando numa exacerbada desigualdade social. O valor intrínseco da cultura é sistematicamente negado e violado em cada um desses grandes projetos que os ciclos de exploração trouxeram à região.

A exploração sexual de crianças e adolescentes é uma dessas consequências e constitui-se em uma grave problemática social, como evidenciado por Amaral (2010). A autora ressalta que a prostituição infanto-juvenil no município de Breves tem perdurado por décadas, afetando principalmente as comunidades ribeirinhas. Os rios, infelizmente, testemunham esse flagrante violação da vida, onde casos de prostituição frequentemente ocorrem em grandes embarcações. Os homens que navegam nessas embarcações muitas vezes se aproveitam da vulnerabilidade, fome e inocência de jovens, inclusive crianças.

É alarmante observar que, em diversos casos, a própria família dessas vítimas parece incentivar essa exploração, cujo problema é de toda sociedade produtora de desigualdade. Em uma dinâmica preocupante, a violação da integridade desses grupos sociais torna-se, de certa forma, uma fonte de contribuição para o sustento familiar, especialmente quando os pais se encontram desempregados. Essa trágica realidade revela uma teia de causas sociais e econômicas que perpetuam a exploração sexual infanto-juvenil em Breves, exigindo uma abordagem multidisciplinar e ação urgente por parte das autoridades e da sociedade em geral, além de implicar na necessidade de ampliação da rede social de proteção (Guimarães, 2021).

Não obstante os desafios sociais enfrentados, as comunidades ribeirinhas perseveraram na luta, sendo que suas percepções de resiliência e resistência se manifestam ao longo do

processo histórico, perdurando até os dias atuais. Em meio à violação de seus direitos, essas comunidades foram compelidas a empreender processos de reinvenção como estratégia para assegurar sua sobrevivência.

## INFÂNCIA NA VILA INTEL I: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A Vila Intel I configura-se como uma comunidade tradicional situada às margens do Rio Parauaú, no município de Breves/PA, localizada a aproximadamente uma hora da zona urbana. Composta por cerca de 59 moradores, a sobrevivência diária dessa comunidade é viabilizada pela comercialização e troca de recursos provenientes da natureza, somados aos benefícios governamentais. Os integrantes da comunidade enfrentam situações de vulnerabilidade social. Dentre os habitantes, encontram-se adultos, jovens, idosos e crianças, que ocupam e utilizam o território para a reprodução de práticas culturais, sociais, religiosas, ancestrais e econômicas, fundamentando-se no ambiente natural como parte integrante de sua formação.

A comunidade em questão abriga uma igreja denominada Nossa Senhora de Nazaré, uma igreja destinada ao culto evangélico Igreja Universal, bem como encontra-se em fase de construção uma instituição escolar (figura 3).

Figura 3- Escola em construção.



Fonte: Arquivo do Programa PRCR, 2022.

Nos anos 90, esta comunidade ribeirinha sofreu com o ciclo da madeira que imperou no município de Breves, tendo como foco a extração intensiva da madeira por empresas nacionais e internacionais caracterizada, muitas delas, por exploração ilegal. Além disso, essas empresas se instalavam em áreas próximas ao rio Parauaru, um dos principais rios de Breves, para garantia de fabricação e logística. Muitos desses lugares, escolhidos estrategicamente para a instalação das empresas madeireiras, moravam famílias ribeirinhas, mas que não tinham a posse da terra, apesar de, historicamente, pertencerem a esses territórios. Com o avanço do ciclo, foram sendo formadas vilas operárias para servir como residência de trabalhadores com casa padronizadas com o objetivo claro de fixação de mão-de-obra e controle de trabalho. A Vila Intel I é resultado desse complexo processo social, mas que não pode invalidar a histórica presença de comunidades pré-existentes na região, em especial em áreas funcionais ao capital madeireiro. Foram anos de exploração que ocasionaram muitos impactos às comunidades ribeirinhas, desmatamento e poluição dos rios.

Nesse contexto, os habitantes cultivam uma ligação profundamente enraizada com o território em que residiam, percebendo-o não meramente como um espaço habitacional, mas como um eixo formador de gerações. A relação estabelecida é marcada por sensibilidade, especialmente em relação às florestas e rios, considerados portadores do conhecimento ancestral da terra. Essa ligação transcende as gerações, conforme ressaltado por Brandão (2002), em que a cultura se manifesta como fios da vida transformados em memória, palavras, gestos e sentimentos. A cada momento, a comunidade recria o mundo que concebe, residindo em cada indivíduo que, por um instante, converte o mundo em seu lar, reconhecendo os rios e florestas como seu verdadeiro lugar.

Desde a infância, o ribeirinho estabelece uma conexão intrínseca com o rio, tendo como pano de fundo a paisagem composta pela floresta e o céu. Este cenário é emblemático do modo de vida de crianças que têm sua origem e desenvolvimento arraigados nesse local específico. Incluem-se nas experiências vivenciadas por essas crianças o ritual de despertar embaladas em redes ao amanhecer, as brincadeiras nas águas do rio, a participação na disputa do “bole-bole”, a rotina de acordar ao som do rádio, o adormecer ao escutar o “silêncio” da floresta e os sons característicos do “caminhar” dos rios. As figuras 4 e 5 revelam o cotidiano infantil e dotado de imaginário popular.



Figura 4- Crianças em atividades lúdicas na localidade.



Fonte: Arquivo do Programa PRCR, 2022.

Figura 5- Brincadeira típica conhecida como bole-bole.



Fonte: Arquivo do Programa PRCR, 2022.

Analisamos como essas experiências, constituídas do e no território, contribuem na formação de suas identidades. Na linha que reflete Dardel: “É, portanto, real o espaço efetivamente abarcado pelo olhar, especializado pelo encontro atual com uma paisagem com que se depara e que se anuncia para ele” (DARDEL, 2015, p. 51). A vida das crianças ribeirinhas na Vila Intel I emerge no espaço entre os rios e as florestas, preservando sua essência no âmbito dos costumes locais.

O conceito de tempo nas comunidades ribeirinhas transcende a linha temporal convencional, orientando-se pelo ritmo das florestas circundantes. A paisagem exerce influência significativa sobre a existência dos habitantes, compreendendo homens, mulheres e crianças, sendo no cotidiano que a vida ribeirinha encontra sua plena expressão. Nesse contexto de vivências e experiências, a PRCR vem desenvolvendo ações extensionistas e de pesquisas, oficinas e reuniões com o propósito de fomentar a formação e informação a cultura dos direitos entre os membros da comunidade.

O PRCR tem desempenhado atividades educativas e artísticas na comunidade Vila Intel I desde o ano de 2019. Foi no bojo dessas atividades que a pesquisa deste trabalho foi realizada no período de 2022-2023. A pesquisa em questão adotou abordagem qualitativa, conforme delineado por Minayo (1994), caracterizada pela capacidade de incorporar significados e analisar relações sociais. No decorrer do estudo, foi empregada a pesquisa bibliográfica, consistindo na análise crítica de matérias previamente publicados sobre o tema, conforme preconizado por Gil (1999). Além disso, o trabalho incluiu a realização de coleta de

dados, incorporou-se a pesquisa de campo, abarcando a coleta de dados diretamente no ambiente de estudo. Essa estratégia metodológica foi adotada com o intuito de alcançar uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

Os interlocutores desta investigação foram as crianças de diversas faixas etárias residentes na Vila I. Todo o desenvolvimento deste trabalho se deu por intermédio do PRCR, que, inicialmente focalizava suas atividades exclusivamente com os adultos da comunidade. Contudo, diante das crescentes demandas, emergiu a necessidade de estender suas ações para o público infantil, resultando na realização de uma pesquisa de campo direcionada às crianças.

Durante as visitas na Vila para a coleta de dados, os encontros geralmente eram pela manhã de sábado, considerando que nesse dia a maioria dos residentes não estavam envolvidas em atividades laborais e as crianças não estavam ocupadas com suas atividades escolares. Essa escolha de horário visava otimizar a participação e envolvimento da comunidade nas atividades propostas pelo Programa.

A interação com as crianças ocorria aos sábados, principalmente na igreja local, onde os pais participavam das atividades promovidas pelo PRCR, e as crianças frequentemente acompanhavam seus responsáveis nessas ocasiões. Em razão disso, havia uma média de 15 crianças nas atividades destinadas a elas durante a realização da programação do PRCR.

As atividades com as crianças iniciavam por meio de uma conversa exploratória, visando estabelecer conhecimento inicial sobre cada participante. Inicialmente, observava-se uma certa timidez, mas essa barreira era rapidamente superada, proporcionando um ambiente confortável para a pesquisa. Durante esses diálogos, conduzidos de maneira informal, a pesquisa se desdobrava através da observação direta, as perguntas feitas para as crianças eram todas voltadas para entender o seu cotidiano, em como ela estava inserida neste espaço, perguntas por exemplo “Quais brincadeiras vocês mais gostam”, “Sobre as brincadeiras aprenderam com quem”, perguntas voltadas para entender a relação cultura e educação. Os temas abordados envolviam a vivência das crianças na comunidade, compreendendo a influência dos rios e floresta em suas vidas. Notava-se a interconexão entre o território, considerado um espaço formativo, e o processo educacional dessas crianças em consonâncias com as reflexões intercaladas de Freire (2003, 2000), Brandão (2002) e Santos (1993).

O PRCR desenvolve um papel significativo no envolvimento com as crianças, visando compreender a relevância desse contexto para suas vidas e seu impacto na formação. As atividades direcionadas às crianças são conduzidas de maneira simultânea às atividades destinadas aos adultos. As bolsistas e voluntários do PRCR se dividem para organizar essas

atividades e elas geralmente têm ocorrido na Igreja Nossa Senhora de Nazaré, enquanto as atividades para adultos ocorrem no barracão adjacente.

A metodologia empregada junto às crianças difere da abordagem destinada aos adultos, caracterizando-se por uma abordagem lúdica e linguagem acessível, com materiais didáticos, como balões, lápis de cor, papel A4, colagem e filmes, utilizados para facilitar a compreensão e a participação das crianças nessas atividades.

A figura 6 ilustra a atividade I “Dinâmica para desenvolver a coordenação motora grossa” na qual foi realizada em colaboração com PRCR, concentrando-se na interação direta com as crianças e na compreensão de sua infância. Esta atividade foi implementada em maio de 2022 e adotou-se uma metodologia dinâmica e lúdica para facilitar a compreensão dos objetivos pelas crianças, resultando em uma notável adesão das mesmas.

Figura 6- Atividade I: Dinâmica para desenvolver a coordenação motora grossa.



Fonte: Arquivo do Programa PRCR. (2002).

A atividade teve início com uma roda de conversa, seguida por brincadeiras típicas do seu dia-a-dia. As brincadeiras eram escolhidas pelas próprias crianças de acordo com que conheciam, como cirandinha, “vassourinha-vassourinha”, apesar de serem brincadeiras mais antigas, porém eram atualizadas pelas crianças, reinventando a sua infância, culminando na solicitação para que as crianças elaborassem desenhos que representassem o território em que residem, muito relacionado com o debate sugerido por Santos (1993).

As dinâmicas conduzidas nesse dia foram extraídas do cotidiano das crianças, revelando a transmissão intergeracional dessas práticas. As crianças compartilharam que aprenderam as cantigas e brincadeiras, como "ciranda-cirandinha" e "vassourinha", com seus pais. Através das narrativas das crianças, tornou-se evidente que algumas enfrentavam desafios na pronúncia dessas expressões, sugerindo nuances relacionadas à linguagem e à comunicação.

Compreender a realidade e a essência da infância da criança ribeirinha, segundo Brandão (2002), implica reconhecer que a cultura não é repensada; a cultura é vivida, sentida e criada dentro de nós. Não é algo externo, somos a cultura. A infância da criança ribeirinha é a cultura vivenciada em sua mais pura realidade.

A referida atividade foi concebida não apenas para promover o desenvolvimento da coordenação motora das crianças, mas também para captar sua perspectiva de mundo. Essa abordagem visa aprofundar o conhecimento sobre a vivência única das crianças ribeirinhas, considerando não apenas aspectos físicos, mas também as nuances culturais e perceptivas que moldam sua experiência de infância. Aqui, vale a pena, destacar o quanto a relação educação-cultura-território são necessários é promotora do desenvolvimento humano alicerçado na liberdade e na afirmação da identidade, como nos ensinam os teóricos apresentados no artigo

As figuras 7 e 8 documentam a atividade que ocorreu em fevereiro de 2023, a qual abordou a temática da preservação dos rios e das florestas. O propósito central desta atividade consistiu em instruir as crianças acerca da importância da preservação ambiental no contexto de seu território.

Figura 7 - Atividade I: Filme “A fera do Mar”.



Fonte: Arquivo do Programa PRCR, 2023.

Figura 8: Atividade II: Dinâmica lúdica para desenvolver a coordenação motora.



Fonte: Arquivo do Programa PRCR, 2023.

Aos sábados, durante as atividades, crianças, cujo nomes foram preservados neste texto, nos acolhiam calorosamente com afetuosos abraços. Elas abriam seus mundos para nós, demonstrando sempre um sorriso no rosto e dedicando esse dia para nos receber com carinho. Essas crianças, representadas por diferentes características abrigam uma diversidade étnica, crianças brancas, pardas, negras, constituindo assim a experiência da infância na comunidade.

A execução desta atividade envolveu o emprego de estratégias lúdicas. Inicialmente, a discussão sobre o tema, seguida da projeção do filme “A fera do mar”, que abordava diretamente a temática do dia. Posteriormente, foram conduzidas dinâmicas interativas com as crianças, como encher balões, cantar cantigas que elas já sabiam, brincadeiras com balão. Ao longo das atividades, implementou-se roda de conversa para estabelecer uma maior compreensão acerca dos participantes. Importante salientar que práticas como essa geralmente são incorporadas no encerramento ou início dos encontros.

Notavelmente, durante as rodas de conversas, participantes compartilhavam informações relevantes, destacando, por exemplo, que frequentam escola da vila, e outra próxima à vila. Além disso, expressavam enfrentar desafios no deslocamento até à escola. Algumas delas dependiam de irmãos mais velhos que as transportavam utilizando cascos ou rabetas, veículos comumente utilizados na vila. Essas narrativas enriquecem significativamente a compreensão da dinâmica educacional na comunidade.

Perguntamos às crianças sobre os seus irmãos que as levavam até à escola, exploramos a natureza de suas atividades e se frequentavam à instituição educacional. Elas compartilharam que alguns irmãos não frequentavam à escola devido obrigações de trabalho com os pais, enquanto outros simplesmente não estavam matriculados. Essas narrativas evidenciam uma lacuna significativa na implementação de políticas públicas na vila, onde crianças em idade escolar encontram-se fora do sistema educacional, ressaltando a ausência de uma assistência básica, mesmo diante da presença de uma instituição escolar na comunidade. As políticas públicas em maioria são voltadas para a zona urbana, e não são pensadas para a zona rural.

As crianças manifestaram um apreço pela frequência escolar, compartilhando experiências positivas como o encontro com frutas típicas pelo caminho durante o trajeto ao longo do rio, especialmente durante os períodos de frutificação. Observa-se, no entanto, que essas crianças não têm plena consciência do descaso em relação à educação ao qual estão sujeitas. Por não possuírem senso crítico, elas não percebem as violações dos direitos educacionais que enfrentam, indicando uma falta de conscientização sobre as adversidades

que permeiam o acesso à educação na comunidade, para isso Brandão (2002) ressalta a importância da cultura de classe consciente, capaz de mudar a dura realidade material. Por isso é importante trabalhar a emancipação dessas crianças, e isso que o PRCR busca fazer.

Ao indagarmos sobre as atividades que as crianças realizavam durante seu tempo livre após a escola, elas relataram o gosto por tomar banho de rio e brincar ao som de cantigas. Quando questionadas sobre quem as ensinou a nadar, algumas afirmaram que possuíam esse conhecimento desde o nascimento, uma peculiaridade que reflete o fato de que crianças ribeirinhas frequentemente adquirem habilidades aquáticas precocemente, dificultando a identificação do momento exato do aprendizado. Conforme observado por Brandão (2002), a cultura não é simplesmente transmitida, mas vivenciada e internalizada. Nesse contexto, as crianças da comunidade experimentam diariamente essa cultura, percebendo-a como parte integrante de seu cotidiano, embora, dentro desse cotidiano, subsistam inúmeros conhecimentos transmitidos ao longo de gerações.

As crianças estudavam nas escolas locais e expressaram apreço pelas atividades que a comunidade proporciona. Destacaram que desfrutavam especialmente da oportunidade de brincar na floresta, tomar banho de rio, correr nas pontes e interagir com outras crianças. Esses elementos permitem uma conexão mais profunda com sua realidade e enriquecem suas experiências no contexto comunitário.

A realização da roda de conversa desempenha um papel significativo no auxílio à construção de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento das crianças. Conforme destacado por Silva (2016), essa prática propicia um ambiente propício para que as crianças desenvolvam habilidades de observação, questionamento, imaginação e exploração de ideias. O processo de emancipação das crianças ocorre nesse contexto, possibilitando intervenções no diálogo sobre seus direitos de maneira lúdica, facilitando a compreensão por parte delas.

Através da observação das interações com as crianças participantes das atividades, identificou-se que a evasão escolar em escolas situadas em áreas ribeirinhas é influenciada por uma variedade de fatores, alguns dos quais foram previamente abordados neste estudo. A distância significativa entre as escolas e as comunidades ribeirinhas, destacada anteriormente, emerge como um desafio substancial, dificultando o acesso regular e tornando a frequência escolar uma questão complexa. A falta de políticas públicas eficazes também é reconhecida como um obstáculo relevante, sugerindo que a ausência de suporte governamental pode impactar adversamente a qualidade e a atratividade do sistema educacional nessas regiões.

Questões como a distorção nas séries, o não cumprimento da idade adequada estipulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), além de inúmeras crianças fora da escola, são apontadas como elementos prejudiciais ao processo de aprendizado e desenvolvimento. Conforme destacado por Caetano (2013), tais problemas interferem no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para um aumento considerável nos índices de evasão e repetência nas escolas rurais do Pará. Estes desafios, longe de serem recentes, revelam-se como questões persistentes, transmitidas de geração em geração.

A prematura inserção de crianças no trabalho, privando-as de uma educação de qualidade, perpetua a perda precoce da infância. A falta de oportunidades educacionais de qualidade resulta na violação de direitos fundamentais, incluindo o direito ao lazer, à saúde e à educação.

A evasão escolar em instituições localizadas em áreas ribeirinhas revela-se suscetível a diversos determinantes, alguns dos quais foram previamente abordados neste estudo. Notadamente, a considerável distância entre as escolas e as comunidades ribeirinhas, como anteriormente mencionado, emerge como um fator significativo que contribui para obstáculos no acesso, apresentando a frequência escolar como um desafio substancial. A deficiência de políticas públicas eficazes é igualmente mencionada como uma barreira, indicando que a carência de respaldo governamental pode exercer impacto adverso na qualidade e atratividade do sistema educacional nessas localidades.

Contudo, não obstante aos aspectos limitantes das desigualdades sociais, é notório a força do território ribeirinho na formação humana e livre das crianças ribeirinhas. Trata-se, portanto, de uma demarcação histórica e política na conformação social dos povos e comunidades tradicionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo destacou o ambiente em que as crianças ribeirinhas residem assume uma função que transcende sua importância habitacional, configurando-se intrinsecamente como um espaço crucial para sua formação. A cultura dessas comunidades, imersa nesse contexto, está profundamente enraizada em saberes e conhecimentos transmitidos de geração em geração. A relação significativa estabelecida com a natureza, as florestas e os rios desempenham um papel fundamental na construção dessa cultura formativa.

É evidente que, para essas crianças, cada momento vivenciado nas proximidades dos rios e entre as florestas representa uma oportunidade contínua de aprendizado. A própria essência da cultura revela-se como um processo constante de transformação e reinvenção do mundo que habitam. O contexto ribeirinho transcende sua natureza geográfica, configurando-se como um espaço pedagógico enriquecido por experiências, valores e tradições que integralmente moldam a formação das crianças que o habitam. Nas reflexões apresentadas em que o território é percebido como um ambiente pedagógico, proporcionando experiências que contribuem para o aprendizado contínuo das crianças e a preservação de práticas ancestrais.

Os rios e florestas desempenham um papel crucial como territórios formativos para as comunidades ribeirinhas, servindo como espaços educativos e formativos essenciais. Dentro desse contexto territorial, a infância ribeirinha forja suas identidades e modos de vida distintos, enfrentando a sobrevivência em meio à violação de seus direitos. Entretanto, buscam ativamente a emancipação diante de políticas públicas que as negligenciam como cidadãos.

As comunidades ribeirinhas confrontam desafios substanciais nas comunicações, notadamente a distância entre as escolas e as áreas residenciais. A ausência de políticas públicas eficazes perpetua essas dificuldades, constituindo um problema de longa data que se perpetua ao longo das gerações. Desde o nascimento, as crianças ribeirinhas deparam-se com disparidades significativas, vivenciando uma infância marcada pela proximidade com a natureza, mas permeada pela incerteza em relação ao seu futuro e às oportunidades que, por lei, deveriam ser asseguradas, revelando a realidade complexa e as necessárias abordagens abrangentes e políticas públicas mais efetivas para mitigar as disparidades enfrentadas pelas comunidades ribeirinhas.

Este trabalho aborda uma parcela limitada das dificuldades enfrentadas pelas comunidades, frequentemente esquecidas pelo estado. As questões abordadas são apenas uma pequena amostra das diversas problemáticas que circundam essas comunidades, revelando a necessidade de pesquisas mais abrangente e intersetoriais para explorar a totalidade dos problemas e situações que permeiam suas vidas. A vida nas comunidades, embora bela em muitos aspectos, é igualmente marcada por desafios significativos, muitos dos quais carecem de visibilidade. Além disso, é importante abordar o processo histórico de exploração que essas comunidades enfrentaram ao longo dos anos e que continua a impactá-las nos dias atuais. A divulgação dessas realidades contribuirá para uma compreensão mais abrangente das



complexidades enfrentadas pelas comunidades e pode catalisar ações efetivas para abordar essas questões em âmbito mais amplo.

É necessário evidenciar que o processo de formação não se restringe ao ambiente escolar, reconhecendo que o local de inserção desempenha um papel integral na formação individual. Destaca-se que a cultura transmitida entre gerações representa laços significativos que moldam a identidade coletiva. A infância, conforme abordada, deve ser caracterizada pela liberdade e felicidade, respaldada por direitos assegurados, incluindo o acesso à educação no momento apropriado. Ressalta-se a importância de preservar a infância como um período livre de responsabilidades laborais, permitindo que as crianças desfrutem plenamente dessa fase antes de assumirem obrigações laborais em idade mais avançada.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Sônia. *Corpos Polifônicos: Exploração Sexual em Breves – Marajó*. Belém/PA: **Revista Movendo Ideias**, v. 15, nº 1, p. 1, janeiro a junho de 2010.

BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras 2002

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em educação; v. 17).

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva *Educação do Campo em Breves/PA: prática pedagógica em classe multisseriada.*/ Vivianne Nunes da Silva Caetano. Belém, 2013 **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2013. Orientação de: Tânia Regina Lobato dos Santos

CHAVES, M. do P. S. R. *Uma Experiência de Pesquisa-ação para Gestão Comunitária de Tecnologias Apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de Reforma agrária Iporá*. 2001. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – **Programa de Pós graduação em Política Científica e Tecnológica, Instituto de Geociências**. UNICAMP/CIREC, campinas, SP, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287073>.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. *As histórias e culturas indígenas e as afro-brasileiras nas Aulas de matemática*. **Educação**. ver., Ago 2007, vol.25, no.2, p.175-197. ISSN 0102-4698.

DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FREIRE, P. (2002). **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. Brasil: Paz e Terra. (Original publicado em 1997)

FREIRE, P. (2003). **Pedagogia da Esperança** – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Brasil: Paz e Terra. (Original publicado em 1992)

FREIRE, P. (2000). **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. Brasil: Editora UNESP.

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

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da Silva. **Direitos Humanos de crianças e adolescentes no arquipélago do Marajó/PA: desafios e possibilidades do território**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais-RBHCS. Vol.13 N° 25, Edição Especial de 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo na Amazônia: retratos e desafios das escolas multisseriadas na Amazônia paraense. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes (Org.). **Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas**. Belém: EDUEPA, 2014. p. 163-176.

LEÃO, Dione. **O porto em Narrativas: Experiências de trabalhadores, moradores e frequentadores da área portuária de Breves- PA (1940-1980)**. Belém/PA: GAPTA, p.19-20-91, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

NETO, F. R.; FURTADO, L. G. A ribeirividade amazônica: algumas reflexões. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 24, p. 158-182, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/97408>.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de. **Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso à educação escolar**. Disponível em: <<http://www.revista.universal.br/ojs/index.php/educação>>. Revista de Ciências da Educação, UNIASAL, Americana/SP, Ano XVII, n. 32, p. 73-95, jan./jun. 2015.

**OBSERVATÓRIO DO MARAJÓ**. Um observatório cidadão de políticas públicas do Marajó e seus 16 municípios. Belém, 2021

PACHECO, A. S. Cartografia & Fotoetnografia Das Águas: Modos De Vida E De Luta Na Amazônia Marajoara. **ILUMINURAS**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, 2018. DOI: 10.22456/1984-1191.85243. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/85243>.

POJO, E. C. et al. **As águas e os Ribeirinhos: beirando sua cultura e margeando seus saberes**. Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação, Abaetetuba, v. 8, n. 11, p. 176-198, ago. 2014.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos: Uma contribuição para a ecologia política da região**. Revista Crítica de Ciências Sociais 2015. Disponível em: < <https://journals.openedition.org/rccs/6018#ndlr>>..

SANTOS, Milton. A organização interna das cidades: a cidade caótica. In: SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1993b. (p. 95-97). Disponível em: [https://professor.ufrgs.br/dagnino/files/santos\\_milton\\_a\\_urbanizacao\\_brasileira\\_1993.pdf](https://professor.ufrgs.br/dagnino/files/santos_milton_a_urbanizacao_brasileira_1993.pdf)

SANCHES, Jaqueline Brito da Silva. SANTOS, Taiane da Silva. Os direitos das infâncias ribeirinhas no Marajo: considerações sobre a vila Intel I. Orientadora: Dra. Jaqueline Tatiane da Silva Guimaraes. 2023. **Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Serviço Social)**- Universidade Federal do Pará, Breves-Pará.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, M. A natureza do espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SARRAF-PACHECO, Agenor. **História e Literatura no Regime das Águas: práticas culturais afroindígenas na Amazônia Marajoara**. *Amazônica: Revista de Antropologia (Impresso)*, v. 1, p. 406-441, 2009.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia a**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

SILVA, Maria das Graças da. **Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais**. In: *Revista Cocar, UEPA*, v. 1, n. 1. Belém: EDUEPA, 2007, p. 47-57

SILVA, Regina Broco Lima da. **A Roda da conversa na educação infantil: a constituição da criança como sujeito**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.

WAGLEY, C. **Uma comunidade amazônica: estudos do homem nos trópicos**. Tradução de Clotilde da Silva Costa. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1957. v. 290. (Série Biblioteca Pedagógica Brasileira Brasileira)