

## ESCOLA, ÁGUAS E SABERES: AS CRIANÇAS NA AMAZÔNIA PARAENSE

Fernanda de Paulo Gomes <sup>1</sup>Paulo Lucas da Silva <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente ensaio discute a importância da percepção e reconhecimento da realidade das crianças da Amazônia, na elaboração de estratégias educacionais e pedagógicas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A realidade Amazônica é sui generis, se comparada a outras regiões do país, por causa de sua exuberância da natureza, em especial, das águas. Rios, canais, furos, igarapés, lagos, maré, preamar, marés... Aqui as crianças nascem e se desenvolvem em meio a uma cultura vinculada à natureza e aos cursos das águas, são habituais que elas tomem para si esses costumes como marcadores sociais, antropológicos e educativos. Portanto, para compreender a formação dos pequeninos é importante conhecer mais sobre as ações sociais – os fazeres, os saberes, brincadeiras – responsáveis por influenciar e produzir as suas aprendizagens. Com isso, analisou-se o e-book “Águas na Amazônia Paraense: Território Educativo de Crianças”, das autoras Eliana Campos Pojo Toutonge, Eliene da Silva Alves e Maria Natalina Mendes Freitas (2021). A partir de abordagens quantitativas, foi desenvolvida a dissertação que discutirá as informações coletadas na pesquisa. Em contrapartida, com a romanização da infância nessa região, constatou-se, através dos dados coletados, que mesmo estando em uma região rica biologicamente, as pessoas que vivem nessas localidades, ainda sofrem com exploração e desvalorização do seu território. Isso implica diretamente na vida das crianças que, junto de suas famílias, são marginalizadas e privadas dos seus direitos. Pelos informes da pesquisa, pode-se concluir que, as águas da região Amazônica funcionam como ruas, vias que conduzem, abastecem, ensinam e transpassam qualquer barreira que se possa colocar na aprendizagem e educação das crianças.

<sup>1</sup> Graduanda do Curso Licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Castanhal, polo de Marapanim, [fernanda.gomes@castanhal.ufpa.br](mailto:fernanda.gomes@castanhal.ufpa.br);

<sup>2</sup> Professor orientador: Filosofia, Doutorado: Educação: conhecimento e inclusão social - FAE/UFMG Prof. FILOSOFIA da Educação – UFPA, [paulolucas@ufpa.br](mailto:paulolucas@ufpa.br)



## INTRODUÇÃO

A infância, embora corresponda a um período relativamente curto quando comparada à longa duração da vida adulta, constitui uma fase fundamental, marcada pela descoberta do mundo e pela formação da subjetividade do indivíduo. Nesse sentido, as discussões acerca da infância na Amazônia Paraense tornam-se especialmente relevantes, pois, assim como em outras regiões, ela apresenta características próprias, determinadas pelo contexto social, cultural e ambiental. Conhecer essas especificidades é essencial para a construção de propostas educacionais que estejam em sintonia com a realidade local.

Partindo da pesquisa de campo realizada por Campos, Silva e Mendes (2020), apresentada no e-book *Água na Amazônia Paraense: Território Educativo de Crianças*, propõe-se a análise do papel desempenhado pela escola na infância de crianças de comunidades ribeirinhas. Considera-se que, embora essas infâncias estejam imersas em um contexto sociocultural e ambiental caracterizado pela diversidade e pela riqueza de saberes, permanecem atravessadas por processos de invisibilização e pela recorrente desvalorização de suas vivências. Esse trabalho tem como objetivo discutir tais aspectos e analisá-los a partir do referido e-book, com destaque para a infância ribeirinha, a identidade, a cultura, a natureza e a educação.

Apesar de se tratar de uma região biologicamente rica, a Amazônia é marcada pela luta constante de seu povo pela subsistência. Infelizmente, quem mais sofre com isso são as crianças, que precisam aprender, desde cedo, a lidar com a natureza — nadando nos rios, deslocando-se em canoas ou subindo em árvores. Como afirmam Campos, Silva e Mendes (2020, p. 17):

[...] aprende[m] a nadar se segurando nos troncos da aninga, esse é um dos passos importantes de sua aprendizagem, porque, dali em diante, essa criança irá transitar permanentemente nas territorialidades das águas. Portanto, nadar e ter domínio das águas é parte importante da cultura infantil de quem vive e convive nas beiradas, nas margens, nas ribanceiras das ilhas, nos igarapés e nos rios, tanto para suas brincadeiras quanto para ir à escola, e até em situação de trabalho.

A infância ribeirinha é marcada por lutas, pela vida e pelo direito de viver a infância, o que aponta para a necessidade de investigações mais profundas sobre os elementos que configuram a vida nesse território. A BNCC, quando propõe uma educação orientada por



competências e habilidades gerais, em tese reconhece a pluralidade das infâncias e a diversidade cultural presente no Brasil. No entanto, na prática, acaba indicando aos docentes um currículo engessado, com risco de reduzir a complexidade da experiência infantil a exigências normativas e padronizadas.

Em síntese, mesmo defendendo uma educação que englobe ribeirinhos, quilombolas e indígenas, a BNCC acaba formando um modelo homogêneo, que transforma singularidades, modos de vida e compreensões de mundo em apenas um, deixando de lado as diferenças. Além desse fator, contrui para o avanço da escolarização, as condições culturais e materiais da região, pois nesses espaços a prioridade está ligada à luta pela subsistência. Os próprios moradores ressaltam que compreendem a relevância da escolarização, contudo, a garantia do alimento se mantém como prioridade: “As crianças têm que ir à escola estudar, mas também têm que aprender a trabalhar no mato, que é de onde vem nosso sustento” (CAMPOS; SILVA; MENDES, 2020, p. 31-32).

Por isso, é muito comum que as crianças se desdobrem entre frequentar a escola, auxiliar os pais no trabalho e, ao mesmo tempo, tentar vivenciar a infância. Tais fatores negam a infância que lhes é de direito, conforme previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Logo, a realidade dessas crianças, comparada à de outras regiões, revela o descaso com seus direitos, impondo-lhes responsabilidades precoces em detrimento do estudo e do brincar. Como destacam Campos, Silva e Mendes (2020, p. 20; L.13):

Precocemente, as crianças são envolvidas por seus pais em pequenas atividades produtivas da família, plantando, colhendo, pescando etc. A tarefa delegada às meninas é sempre a de cuidar de seus irmãos menores, lavar roupa, cuidar da casa e preparar a comida enquanto seus pais trabalham.

As vivências que essas crianças carregam produzem uma cultura única, que envolve as brincadeiras, as histórias e, principalmente, o curso das águas. A região faz com que suas brincadeiras se diferenciem, em muitos aspectos, as brincadeiras nas regiões mais industrializadas. Pois, enquanto na zona urbana as crianças dispõem de brinquedos prontos, nas comunidades ribeirinhas elas produzem seus próprios brinquedos em contato direto com a natureza.



Em outras palavras, nas brincadeiras, elas controem o seu próprio mundo, com espaço ilimitadas para criar, transformar os matereias encontrados na natureza em brinquedos e brincadeiras. Por outro lado, isso também evidencia a pobreza presente nessa região, porque sem outras auternativas, essas crianças se contentam com o que podem ter da terra e das águas, e para elas isso é tudo, porque desconhecem outras formas de ver o mundo.

Ademais, as brincadeiras, muitas vezes, refletem o seu cotidiano e as falas dos adultos. Assim, as meninas brincam de casinha debaixo das árvores ou de fazer comidinha utilizando coisas encontados no mato, enquanto os meninos imaginam fazendinhas com boizinhos feitos de frutas ou se aventuram na floresta. A troca de experiências entre adultos e crianças, ou até mesmo entre as crianças mais velhas e as mais novas, contribui para tornar essas infâncias tão ricas. Como observado pelas autoras:

Durante nossas observações, foi possível perceber que há um intenso processo interativo entre as crianças e os adultos, propiciando o desenvolvimento de suas rotinas e de seus afazeres, por meio dos quais as crianças incorporam as regras e as normas estabelecidas e que, certamente, influenciam em seu comportamento. (CAMPOS; SILVA; MENDES, 2020, p. 20; L.17).

As brincadeiras nas águas são algo que ocorre em ambos os grupos, meninas e meninos, misturando-se em diferentes faixas etárias e brincando de se jogar no rio a partir das árvores ou dos trapiches. As águas constituem um aspecto presente na identidade do povo ribeirinho, marcando a cultura e a formação da ancestralidade caboclo-amazônica. Elas se apresentam como elemento integrante da geografia e do simbolismo da Amazônia, cujo enfoque, aqui, acentua as relações dos pequenos com a natureza de modo geral, sendo o curso das águas fundamental e deixando marcas sociais, antropológicas e educativas nesses protagonistas, além do valor que atribuem à vida comunitária e às relações humano-natureza (CAMPOS; SILVA; MENDES, 2020, p.7).

Assim, as águas revelam-se fundamentais não apenas como fonte de identidade cultural, mas também como eixo estruturante das práticas sociais e educativas. Elas possibilitam o transporte entre comunidades, sustentam o trabalho das famílias por meio da pesca e da



coleta, oferecem espaços de lazer e brincadeira para as crianças e se apresentam como ambiente privilegiado de aprendizagens. Nesse sentido, o curso das águas não apenas molda a geografia e a economia da região, mas também marca profundamente as experiências formativas das infâncias ribeirinhas.

Essas crianças possuem um conhecimento que antecede a instituição escolar, e esses saberes precisam ser valorizados e utilizados pelos educadores. Nos últimos anos, as pesquisas sobre a educação de crianças ribeirinhas, quilombolas e indígenas vêm crescendo significativamente. Como resultado, surgem também discussões sobre a melhor forma de introduzir tais experiências no currículo. No entanto, muitas das abordagens utilizadas acabam por descaracterizar e apagar as necessidades e desejos dessas crianças, pois voltam-se prioritariamente para os pontos de vista dos adultos e suas aspirações, deixando de lado a perspectiva das próprias crianças. Campos, Silva e Mendes (2020) destacam:

[...] que infância e que crianças estão sendo pensadas na cultura escolar dos territórios das águas? Envolver os sujeitos coletivos em suas aprendizagens é permitir maior participação e decisão no que devem aprender a partir de suas vivências, uma vez que a construção de um currículo pautado nos interesses e nas necessidades infantis exige que as professoras conheçam as crianças com as quais trabalham em suas mais variadas dimensões. (p. 20–21).

Nesse sentido, a escola pode tornar-se um espaço de legitimação ou de negação da voz dessas crianças. Existe uma face cultural pouco conhecida e explorada, que se enfraquece com a institucionalização das escolas, pois o currículo passa a ser definido a partir de ideais governamentais. A escola, contudo, deveria configurar-se como mais uma cultura, e não como a cultura, evitando uma postura impositiva e promovendo um espaço de troca de saberes e de aulas dialogadas. Como pontua Freire (1967):

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade... lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente 'doadoras', o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos 'pontos' e de programas alienados, programação compacta, 'reduzida' e 'codificada' em unidades de aprendizado. (p. 102–103).

A partir dos círculos de cultura, as instituições de ensino poderiam construir uma alfabetização crítica, com a participação ativa das crianças na promoção da aprendizagem. O educador teria de romper com o currículo tradicional por meio da sistematização desses



conhecimentos e da intencionalidade pedagógica (Campos; Silva; Mendes, 2020). Desse modo, o professor abriria espaços para o estudo da realidade infantil, relacionando os saberes das crianças com os conteúdos escolares e promovendo um:

[...] olhar mais sensível e abrangente, que considere as diversas identidades, a fim de explorar o conhecimento que cada indivíduo traz consigo, articulando saberes e vivências e sinalizando para a importância desses saberes/conhecimentos para a sociedade em geral. (Campos; Silva; Mendes, 2020).

Respeita as crianças e suas percepções de mundo, conforme destaca Brandão (2015). Para o autor, a educação popular deve se constituir como um espaço de escuta e diálogo, no qual a experiência dos sujeitos seja reconhecida como fonte legítima de conhecimento. Nesse sentido, dar voz às crianças ribeirinhas não é apenas um gesto de inclusão, mas um ato político e pedagógico que reconhece nelas protagonistas de sua própria história. Ao permitir que expressem seus modos de viver, brincar e aprender, o educador rompe com práticas impositivas e constrói um processo formativo que valoriza a cultura da infância, em sua singularidade e diversidade. Assim, ao ecoar as vozes infantis dentro da escola, cumpre-se a proposta freireana de um currículo que emerge das vivências concretas dos sujeitos, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento.

A leitura do e-book *Água na Amazônia Paraense: Território Educativo de Crianças* (CAMPOS; SILVA; MENDES, 2020) mostra que a infância ribeirinha é marcada por vivências próprias, construídas no contato com a natureza, nas brincadeiras e nas tradições das comunidades. Ao mesmo tempo, evidencia os desafios enfrentados por essas crianças, que precisam dividir o tempo entre a escola, o trabalho e as responsabilidades familiares, muitas vezes tendo a infância negada em seus direitos mais básicos. Mesmo diante das dificuldades, essas experiências revelam saberes únicos, que antecedem a escola e que precisam ser valorizados dentro dela.

Nesse sentido, o e-book traz uma contribuição importante ao dar visibilidade a essas infâncias, chamando atenção para a necessidade de que a escola reconheça e incorpore a realidade ribeirinha em suas práticas. Valorizar a infância amazônica é, portanto, reconhecer a riqueza cultural e social que essas crianças carregam consigo. Mais do que adaptar currículos, trata-se de dar voz aos sujeitos infantis, respeitar seus modos de viver e aprender e construir,





junto com eles, uma educação que dialogue com sua realidade. Ao trazer à tona essas reflexões, o e-book reforça a importância de conhecer e valorizar a infância das crianças ribeirinhas, entendendo-as como protagonistas de suas histórias e fundamentais para a preservação e fortalecimento da cultura amazônica.

## METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e documental. Pois, como afirma Oliveira (2008), a pesquisa qualitativa procura compreender, interpretar e analisar fenômenos sociais, valorizando os significados atribuídos pelas pessoas às suas experiências. É através de Severino (2007, p. 22) é possível compreender que pesquisa documental é “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”. Constata-se, assim, que este estudo se apoia tanto na análise qualitativa quanto na investigação documental de produções acadêmicas e normativas.

O principal material utilizado nessa pesquisa é o e-book *Águas na Amazônia Paraense: Território Educativo de Crianças*, de Campos, Silva e Mendes (2020), que discute os desafios enfrentados pelas crianças na infância ribeirinha, imersas em suas vivências: a diversidade social, a dimensão territorial e a sua invisibilidade. A partir disso, buscarei tratar de como as escolas da região, no que se refere à estrutura, metodologia, cronograma e métricas, poderiam estabelecer um ensino que respeitasse e desse espaço a esse saber. Esse estudo auxilia na compreensão de como a instituição escolar, muitas vezes organizada de forma universal e padronizada, encontra dificuldades para lidar com a realidade das crianças amazônicas que vivem nas águas da região paraense.



O caminho metodológico adotado tem como objetivo interpretar e refletir sobre essa irregularidade entre a vida real das crianças ribeirinhas e o modelo escolar imposto. Busca-se compreender de que maneira essa incompatibilidade gera tensões e, ao mesmo tempo, pensar alternativas que respeitem as particularidades dessas infâncias, em harmonia com as exigências impostas pela legislação educacional vigente.

Assim, o estudo se ancora em uma perspectiva fenomenológica, entendida aqui como uma forma de olhar para a realidade a partir da experiência vivida pelas pesquisadoras, valorizando os envolvidos que estão imersos nesse âmbito. A análise será conduzida de forma interpretativa e exegética, ou seja, procurando não apenas descrever, mas também explicar e atribuir sentido às ideias apresentadas pelas autoras. A intenção é contribuir com reflexões que apontem caminhos para práticas escolares mais justas e adequadas às especificidades da infância ribeirinha.

Apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Para compreender as especificidades e limitações vivenciadas pelas crianças na Amazônia Paraense, toma-se como referência a pesquisa de Campos, Silva e Mendes (2020), na qual são analisadas as diversidades, experiências e desafios característicos do território das águas. O estudo evidencia, a partir das falas das próprias crianças, que suas vivências são frequentemente desconsideradas no espaço escolar. Verifica-se, ainda, a ausência de valorização das tradições locais nos currículos oficiais, o que contribui para a invisibilização de saberes produzidos no cotidiano ribeirinho.

Nesse contexto, constata-se que a prática docente tende a priorizar a aplicação de um currículo prescrito pelas instâncias governamentais, em detrimento de propostas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Frente a essas questões, recorre-se à perspectiva freireana, a qual, ao denunciar os limites da chamada “educação bancária”, defende uma educação libertadora, dialógica e transformadora. De forma complementar, consideram-se as reflexões de Brandão, que ressaltam a relevância de compreender a infância a partir do olhar das próprias crianças, reconhecendo seus modos de ser, sentir e aprender.





## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do e-book *Águas na Amazônia Paraense: Território Educativo de Crianças* (CAMPOS; SILVA; MENDES, 2020) evidenciou que a infância ribeirinha é marcada por experiências singulares, construídas no contato direto com a natureza e nas relações comunitárias. Entre os principais resultados, observa-se que as crianças desenvolvem desde cedo habilidades relacionadas ao ambiente das águas, como a aprendizagem da natação, o manejo da canoa e a familiaridade com os rios, igarapés e margens. Esses aspectos se configuram como elementos identitários da infância amazônica, estruturando práticas sociais, culturais e educativas próprias.

Outro resultado relevante refere-se ao modo como essas crianças conciliam múltiplas responsabilidades. Além de frequentar a escola, participam ativamente das atividades produtivas familiares, como a pesca, a agricultura e o cuidado com os irmãos menores. Essa realidade, entretanto, gera um tensionamento entre o direito à infância — previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — e as exigências impostas pela vida comunitária, revelando situações em que a vivência infantil é, em parte, negada.

No campo lúdico, identificou-se que as brincadeiras assumem formas criativas e intimamente relacionadas ao cotidiano local. Meninas e meninos improvisam brinquedos a partir de elementos da natureza e reproduzem, em suas brincadeiras, o universo adulto. As águas, mais uma vez, aparecem como espaço privilegiado de diversão, aprendizagem e socialização, reforçando sua centralidade na constituição da identidade ribeirinha.

Em contrapartida com o que se pode esperar das instituições de ensino, observas-se que a escola tende a invisibilizar tais vivências, adotando um currículo universalista que pouco dialoga com os saberes locais. Essa constatação se aproxima das críticas freireanas à “educação bancária”, marcada pela imposição de conteúdos desvinculados da realidade dos sujeitos. Nesse sentido, a prática escolar, em vez de legitimar a voz das crianças, frequentemente reforça processos de silenciamento cultural.



Conforme ressalta Brandão (2015), dar voz às crianças e reconhecer suas experiências como legítimas formas de conhecimento constitui um gesto político e pedagógico. A análise indica, portanto, a necessidade de práticas educativas que não apenas incluam, mas partam dos saberes ribeirinhos, valorizando a relação das crianças com a natureza, com a comunidade e com as tradições locais. Essa valorização deve se traduzir na construção de currículos dialógicos, abertos à participação ativa das crianças e alinhados à perspectiva freireana dos círculos de cultura, nos quais a experiência de vida é ponto de partida para a produção do conhecimento.

Em síntese, os resultados apontam que, embora a infância ribeirinha esteja atravessada por condições adversas, ela é também espaço de potência cultural, social e educativa. A discussão reforça que a escola pode se constituir como lugar de legitimação dessas vozes ou, ao contrário, como espaço de “apagamento”, dependendo da forma como conduz suas práticas. Reconhecer a singularidade da infância amazônica significa avançar em direção a uma educação que respeite os direitos das crianças e que contribua para a preservação da diversidade cultural.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo buscou analisar a infância ribeirinha na Amazônia Paraense, a partir da leitura do e-book *Águas na Amazônia Paraense: Território Educativo de Crianças* (CAMPOS; SILVA; MENDES, 2020), com o intuito de compreender como as vivências dessas crianças se relacionam com a escola e com o currículo escolar.

Constatou-se que a infância ribeirinha é marcada por experiências singulares, profundamente vinculadas à natureza, à cultura local e à vida comunitária. Contudo, também se verificou que essas infâncias permanecem marcadas por situações de invisibilização, tendo de conciliar, desde cedo, responsabilidades familiares e escolares, muitas vezes em detrimento de seu direito ao brincar e ao estudo.

Os achados reforçam a importância de se repensar a prática escolar na região amazônica, de modo a superar currículos homogêneos e desconectados da realidade local. Uma educação que dialogue com os saberes das crianças ribeirinhas e valorize suas vivências mostra-se



fundamental para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e transformadora. Nesse sentido, a perspectiva freireana, ao defender o diálogo e a valorização da experiência dos sujeitos, oferece caminhos para que a escola se configure como espaço de legitimação, e não de negação, da voz infantil.

Assim, conclui-se que dar visibilidade à infância amazônica é também um ato político e pedagógico, capaz de fortalecer a identidade cultural da região e promover a construção de uma educação mais justa, plural e emancipatória. Recomenda-se, portanto, que futuras pesquisas ampliem o debate sobre as especificidades das infâncias em diferentes contextos amazônicos, contribuindo para a formulação de políticas educacionais que reconheçam e respeitem a diversidade do território.

**Palavras-chave:** Infância ribeirinha, educação, currículo escolar, saberes locais.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 set. 2025.

TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; ALVES, Eliene da Silva; FREITAS, Maria Natalina Mendes (orgs.). **Água na Amazônia Paraense: território educativo de crianças**. Manaus: Ed. dos Autores, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 26 set. 2025.

