

Criança ribeirinha com deficiência na escola e a participação da família

Riverside children with disabilities at school and family involvement

Niños ribereños con discapacidad en la escuela y la participación de la familia

Lucélia de Moraes Braga Bassalo 

Universidade do Estado do Pará, Belém – PA, Brasil.

lucelia.bassalo@uepa.br

Narciza Valéria dos Santos Carvalho Neves 

Universidade do Estado do Pará, Belém – PA, Brasil.

narciza.neves@aluno.uepa.br

Recebido em 23 de outubro de 2025

Aprovado em 01 de dezembro de 2025

Publicado em 10 de dezembro de 2025

RESUMO

Este artigo resulta de uma investigação que teve como tema central a família e a escolarização da criança ribeirinha com deficiência. Metodologicamente trata-se de um estudo bibliográfico do tipo Estado da Arte que intencionou responder a seguinte questão: como a participação da família na escolarização de crianças ribeirinhas com deficiência é discutida na produção acadêmica publicada em Programas de Pós-Graduação na área de educação, em artigos e eventos da área educacional? A pesquisa intencionou examinar a relação família escola, da criança ribeirinha com deficiência, conforme abordado em estudos acadêmicos, no período entre 2008 e 2021. A análise indicou que as pesquisas apontam para a interação entre a família da criança com deficiência e a escola, de forma positiva e satisfatória. Revelou também que é um tema pouco estudado na área de educação e são poucas as produções que abordam temas voltados para a população de territórios ribeirinhos. Assim, o artigo aponta para a necessidade de maiores investigações in loco da vivência das famílias de crianças com deficiência que habitam os territórios ribeirinhos e seu processo de escolarização.

Palavras-chave: Participação da família; Criança com deficiência; Educação ribeirinha.

ABSTRACT

This article is the result of research that focused on the family and schooling of riverside children with disabilities. Methodologically, it is a state-of-the-art bibliographic study that sought to answer the following question: How is family participation in the schooling of

riverside children with disabilities discussed in academic publications in graduate programs in the field of education, in articles, and at events in the field of education? The research aimed to examine the family-school relationship of riverside children with disabilities, as addressed in academic studies between 2008 and 2021. The analysis indicated that the research points to positive and satisfactory interaction between the family of the child with disabilities and the school. It also revealed that this is a little-studied topic in the field of education and that there are few publications addressing issues related to the population of riverside territories. Thus, the article points to the need for further on-site investigations into the experiences of families of children with disabilities living in riverside territories and their schooling process.

Keywords: Family participation; Children with disabilities; Riverside education

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación cuyo tema central fue la familia y la escolarización de los niños ribereños con discapacidad. Metodológicamente, se trata de un estudio bibliográfico del tipo «estado del arte» que pretendía responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se aborda la participación de la familia en la escolarización de los niños ribereños con discapacidad en las publicaciones académicas de los programas de posgrado en el ámbito de la educación, en artículos y eventos relacionados con la educación? La investigación tuvo como objetivo examinar la relación entre la familia y la escuela de los niños ribereños con discapacidad, tal y como se aborda en estudios académicos, en el periodo comprendido entre 2008 y 2021. Traducción realizada con la versión gratuita del traductor DeepL.com. El análisis indicó que las investigaciones apuntan a una interacción positiva y satisfactoria entre la familia del niño con discapacidad y la escuela. También reveló que es un tema poco estudiado en el ámbito de la educación y que son escasas las publicaciones que abordan temas relacionados con la población de los territorios ribereños. Por lo tanto, el artículo señala la necesidad de realizar más investigaciones in situ sobre la experiencia de las familias de niños con discapacidad que habitan los territorios ribereños y su proceso de escolarización.

Palabras clave: Participación familiar; Niños con discapacidad; Educación ribereña.

Introdução

Facilmente pode-se constatar que as temáticas voltadas para a relação da família de crianças com deficiência e a escola têm se tornado uma constante nos estudos realizados e publicados no Brasil. Tais pesquisas indicam formas positivas e importantes na parceria entre as duas instituições. Entretanto, ainda são poucos os trabalhos que se detém nas especificidades presentes na região da Amazônia paraense, uma vez que as famílias vivem em situações de extrema pobreza e isolamento social devido às singularidades regionais

de suas moradias. Especialmente faz-se necessário atentar para as famílias que residem em territórios ribeirinhos, que se caracterizam pela habitação nas margens dos rios, utilizando-os como fonte de sobrevivência e deslocamento. A produção do conhecimento sobre as peculiaridades desse grupo social ainda carece de aprofundamento na área da educação, sobretudo em como ocorre o processo de escolarização das crianças com deficiência e a relação da família com a escola nessas áreas.

Na região Amazônia paraense, esses indivíduos buscam as margens dos rios para estabelecer moradia, sendo também o local de produção de sua subsistência, de modo que se caracterizam pela relação com o rio e na maioria dependem do plantio de açaí e da pesca. Além disso, há também grupos de ribeirinhos que, mesmo não residindo nas margens dos rios, dependem das dinâmicas fluviais. Segundo Gonçalves (2005), os ribeirinhos provêm de populações nordestinas, indígenas e até imigrantes, encontrando nos rios, saberes que se tornam a característica principal das populações amazônicas.

Outros autores, como Brito (2020) e Lira e Chaves (2016), afirmam que os ribeirinhos possuem identidade e vínculo com os rios. Que suas vidas são geridas por formas diferenciadas quanto ao uso do território e ao manejo sustentável dos recursos naturais, viabilizados por saberes coletivos entre as comunidades, cooperativas familiares e difusão dos saberes pelas populações mais velhas e os compadrios.

O processo educativo das populações ribeirinhas também enfrenta precariedade na infraestrutura predial das escolas, geralmente construídas com madeira regional e nas margens dos rios, chamadas de palafitas. Essas construções são utilizadas para proteger os moradores e, no caso das escolas, para evitar inundações causadas pelas marés, que variam conforme as condições climáticas de cada região. Outras podem também ser construídas numa porção recuada do terreno, entretanto estudantes e docentes chegam à escola por meio dos rios.

Os calendários letivos das escolas obedecem ao ciclo das águas e à economia local e o modo de chegar nas escolas é pelos rios com pequenas embarcações oferecidas pelas prefeituras (Aguiar, 2021; Siqueira; Fish, 2013). A atuação docente nas escolas ribeirinhas se desenvolve em meio a realidades profundamente marcadas pela carência de cuidados básicos, alimentação adequada, vínculos afetivos e condições dignas de existência. Os estudantes que chegam a esses docentes foram atravessados por violações de direitos fundamentais, vivências de exclusão, pobreza e ambientes insalubres — desafios que

exigem dos professores não apenas conhecimento pedagógico, mas sensibilidade, escuta e estratégias que reconheçam e acolham essas vivências (Almeida; Bassalo, 2021).

De modo geral, pode-se concordar com Mota Neto (2004) que destaca a precariedade das condições das escolas, tanto no que se refere à estrutura física da escola quanto às pedagógicas. O autor chama atenção para dificuldades de acesso, de permanência e relativas continuidade do processo de escolarização, tendo em vista a distância das comunidades, das escolas, o deslocamento para a escola, a rotatividade de professoras e professores e a autoestima dos estudantes que não é alta.

O nascimento de uma criança com deficiência provoca um impacto profundo na dinâmica familiar, gerando inicialmente um período de desestruturação e necessidade de reorganização interna. Esse processo é influenciado tanto pela estrutura do grupo familiar quanto pelas condições individuais de seus membros. A família percorre um caminho de superação emocional, passando por sentimentos como choque, negação, raiva e rejeição, até alcançar a aceitação e a construção de um ambiente mais acolhedor, capaz de incluir a criança como parte integrante e valorizada do núcleo familiar (Silva; Desses, 2001). No caso das famílias ribeirinhas esse impacto é associado a todos os elementos que marcam a existência ribeirinha.

Tobias et al (2025), destaca que são muitas as dificuldades enfrentadas por estudantes ribeirinhos no acesso às escolas, especialmente relacionadas à infraestrutura e ao transporte escolar. No seu estudo destaca que os principais desafios são pelo menos dois: a) o embarque direto nas embarcações escolares nem sempre é possível, especialmente quando o nível das águas está baixo. Quando isso ocorre as crianças precisam acessar o barco que a levará até a escola, no meio do rio, utilizando embarcações menores para fazer o deslocamento da margem até o transporte escolar, o que a expõe a uma situação de risco; b) a localização das casas sobre palafitas, estão posicionadas muitas vezes em local inacessível para o transporte escolar; c) há problemas estruturais no local de desembarque que representa risco de queda para os estudantes e d) inadequação da programação do transporte escolar, com horários imprevisíveis, embarcações sobrecarregadas e longos tempos de espera. Essas características revelam a complexidade do cotidiano escolar em áreas ribeirinhas comprometendo o direito à educação com segurança e regularidade,

É evidente a necessidade de acompanhamento familiar para crianças com deficiência no processo de aprendizagem, pois há resultados que indicam um melhor desenvolvimento de habilidades quando há uma relação mais estreita entre familiares e escola. O processo inverso pode causar efeitos negativos, como a evasão escolar. Neste sentido, Dias e Pacheco (2017), em seu trabalho intitulado “O acompanhamento familiar no processo de aprendizagem do aluno com deficiência”, descrevem a relevância da participação da família na formação escolar. Carvalho (2004) também enfatiza a colaboração da família para que a escola tenha uma orientação na condução da formação escolar da criança com deficiência.

Considerando que o processo de escolarização de crianças ribeirinhas com deficiência depende muitas vezes do acompanhamento e participação efetiva dos familiares, esta pesquisa se voltou para a seguinte questão: como a participação da família na escolarização de crianças ribeirinhas com deficiência é discutida na produção acadêmica publicada em Programas de Pós-Graduação na área de educação, em artigos e eventos da área educacional? Assim, intencionou discutir a relação família escola, da criança ribeirinha com deficiência, conforme abordado em estudos acadêmicos, no período de 2008 a 2021.

Nesse sentido, Szymanski (2004) destaca que "raramente é considerada a enorme dificuldade da tarefa de criação e educação dos filhos na nossa sociedade complexa" (p.55), considerando que esta situação fica "exacerbada pela situação de pobreza, que imprime um árduo regime de vida para pais e mães, associada à deficiência de serviços públicos para essa camada da população" (p.55). Isso justifica as queixas comuns de gestores e professores dessas localidades sobre o suposto descaso das famílias em relação ao acompanhamento do processo de escolarização, não apenas no âmbito da educação especial, mas de forma geral, já que a situação de pobreza, e as condições socioeconômicas impõem um "árduo regime de vida" que limita essa participação.

O caminho encontrado para a efetivação deste estudo, de abordagem qualitativa, foi uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado da Arte, como definido por Romanowski e Ens (2006). Os autores destacam esse tipo de estudo como uma possibilidade de sanar uma lacuna, apontar experiências significativas e inovadoras ou ainda contribuir com a constituição de um campo de estudo. No caso desta pesquisa, para contribuir para sanar uma lacuna sobre o modo como se dá a participação da família no processo de

escolarização da criança ribeirinha com deficiência, em produções acadêmicas, elaboradas no período compreendido entre 2008 e 2021. Para tanto, estabeleceram-se como descritores: 1) Família de criança com deficiência e o processo de escolarização; 2) Família e escola ribeirinha; 3) Família de criança ribeirinha com deficiência. Estes auxiliaram a exclusão, seleção e categorização dos trabalhos encontrados.

Ao final do processo o corpus da pesquisa foi formado por 22 trabalhos, obtidos após análise e sistematização dos resultados encontrados em: a) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); c) Revista Brasileira de Educação Especial – UFSM; d) Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (GT 15); e) Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Neste conjunto 17 trabalhos atenderam ao descritor Família de criança com deficiência e o processo de escolarização e 5 trabalhos se relacionaram ao descritor Família e escola ribeirinha. Quanto ao terceiro descritor, não foram identificados trabalhos nas áreas de educação, nesse período, na base utilizada. É importante ressaltar que, apesar de nossos esforços, algum trabalho de dissertação ou tese pode não ter sido contemplado nesta investigação. Notamos que as plataformas da CAPES e BD TD nem sempre disponibilizam todos os trabalhos vinculados a um determinado Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e não foi possível identificar com precisão os motivos que levam a isso.

Povos tradicionais: ribeirinhos

Muitos povos habitam a região amazônica paraense como os quilombolas, indígenas e ribeirinhos e a proposta deste estudo se voltou para a vida das famílias e crianças com deficiência que são ribeirinhas. Este é um dos grupos que compõem os povos e comunidades tradicionais, assim como define o Decreto 6040/2007:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, s/p).

É importante ressaltar que:

O critério para definir se uma pessoa é pertencente a um povo ou comunidade tradicional é a autoidentificação: qualquer pessoa que assim se identifique e que pertença a uma comunidade que a reconhece como tal. Não são traços físicos ou locais de moradia que definem quem é pertencente a esses grupos (Brasil, 2019, p.9).

Os ribeirinhos e as comunidades ribeirinhas podem ser localizados em todo o Brasil, de modo que o Decreto no. 8.750/2016 que institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais lista 28 segmentos como representantes dos povos e comunidades tradicionais no Brasil, entre eles, o ribeirinho. De acordo com Arenz (2000), a população ribeirinha, denominada cabocla, foi moldada nos aldeamentos missionários e nas vilas coloniais, entre os séculos de XVII e XIX.

Resultante da ação e mobilização de diversos setores da sociedade civil o Plano Nacional de Fortalecimento das Comunidades Extrativistas e Ribeirinhas – PLANAFE, instituído pelo Decreto n.º 9.334/2018, intencionou “integrar e adequar políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade de vida e à conservação do meio ambiente das comunidades extrativistas e ribeirinhas” estabelece dez objetivos entre os quais destacamos dois, do Art. 3º, onde se lê:

I - Integrar, adequar, articular e propor ações de acesso às políticas de saúde, educação, infraestrutura, fomento à produção sustentável, geração de renda, acesso aos territórios e aos recursos naturais e gestão ambiental e territorial nas áreas de uso e ocupação tradicional por comunidades extrativistas e ribeirinhas;

II - Assegurar os direitos básicos das comunidades extrativistas e ribeirinhas, com vistas à superação da pobreza e da extrema pobreza (Brasil 2018)

Considerando a legislação acima mencionada, na prática, não se percebe grandes avanços quando se trata de acesso as políticas públicas. É um povo que vive exposto a grande risco de saúde, pelas situações de vulnerabilidade socioeconômica, e pelas condições de habitação precárias.

A Comunidade Tradicional Ribeirinha é definida pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), como aquela que:

se caracteriza por ser localizada em locais próximos aos rios. O rio é o local de sustento, tanto pela pesca como pelo uso da água para irrigar as plantações. O rio também é local de vivências, local de moradia, de lazer, é pelo rio que as famílias se encontram, vão ao mercado, igreja, festejos, vistam parentes, etc. Os ribeirinhos habitam as margens dos rios, igarapés, igapós e lagos da floresta, absorvendo a variação sazonal das águas como uma característica fundamental na constituição de sua rotina de vida e trabalho (Brasil, 2019, p. 14)

Analisando os ribeirinhos do estado do Pará, percebe-se que as características são comuns e que constituem em um significativo percentual da região em detimentos as outras regiões do país, ou seja, de acordo com Pojo, Elias e Vilhena (2014) no que denominam como Amazônia paraense “convive-se com costumes e uma rotina margeada pelas águas dos rios, furos, igarapés, florestas, várzeas, baías, com as ilhas e suas praias, com os campos alagados, contextos que apresentam especificidades ambientais e sociais”. (p.179). Sobre isso Koga (2016), afirma que: “A região Norte é a única do país em que mais de 50% de suas cidades são identificadas com presenças das comunidades tradicionais (...) De forma exclusiva, em 8,4% se destaca o segmento da população indígena, em 6% a população ribeirinha e em 5% a população quilombola” (p.9). É importante perceber que este percentual - referente a população Ribeirinha - é significativo e fundamenta a formulação de políticas públicas para atendimento das necessidades básicas.

Os rios são rotas para o comércio na região e para garantir o sustento das populações locais. O uso dos rios com essa finalidade é prática frequente na Amazônia Paraense, já que os cursos d’água representam o único meio de locomoção disponível para as comunidades ribeirinhas, uma vez que entre as localidades não há estradas. Como Araujo et al. (2014) afirmam, as embarcações “são de propriedade de famílias de pobres, de baixa renda, e que muitas vezes se utilizam deste meio de transporte para ganhar seu sustento, através da pesca, do transporte, passageiros, de frutas e verduras, entre outros” (p.09). Com esta realidade o atendimento na área da educação e da saúde, é muitas vezes oportunizado por meio de embarcações onde é feito o atendimento em si ou o deslocamento das pessoas até a unidade de saúde ou escolar.

Os modelos de edificações escolares nas regiões ribeirinhas são semelhantes em toda a Amazônia paraense, em sua maioria de madeira, com apenas uma sala de aula onde funcionam classes multisseriadas e interdisciplinares, pois além de não dispor de espaço, a quantidade de profissionais designados para essas localidades é incipiente (Hage, 2014). Em condições de funcionamento precárias, com livros didáticos distantes da realidade, cabendo a cada professor adequar os conteúdos programáticos para atender a todas as crianças que são muitas vezes de diferentes faixas etárias em uma mesma classe. A adequação curricular se faz necessárias, por considerar a peculiaridade destes povos, “tempos/espaços em que outros sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais,

políticas, de resistências, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades" (Arroyo, 2014, p. 25).

Para Hage (2014) os povos ribeirinhos, sofrem a rejeição em relação a suas posições sociais e suas identidades em relação ao território que habitam, por tanto todo processo de escolarização deve ser voltada para fortalecer suas personalidades locais e fomentar as lutas contra os opressores, gerar autonomia e valorizar a sua cultura no campo. A prática docente deve sempre buscar a formação crítica e emancipadora dos estudantes tornando-os capazes de transformação de sua realidade.

Lobato e Davis (2019), afirmam que os povos ribeirinhos, possuem um intima relação com a sua diversidade natural (fauna e flora), são percebidas no ambiente escolar, pois os estudantes estão referenciando os conteúdos com sua realidade, por tanto, conforme Freire (1987), o professor deve aproveitar a oportunidade para aplicar uma prática pedagógica partindo do tema gerador usando os elementos inter-relacionados com a realidade assim esses sujeitos se reconheçam nos novos conhecimentos adquiridos. Neste sentido e ao discutir uma prática pedagógica de natureza crítica, e o que lhe seria fundamental, Paulo Freire lembra que:

devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também de produção do saber (Freire, 2011, p, 24).

Concordamos com essa posição na medida em que os saberes da população ribeirinha se considerados na programação de conteúdos, são fundamentais para que as práticas educativas, tenham efetiva contribuição no processo de aprendizagem. Isso possibilita uma interconexão entre os educandos e os educadores, potencializando compreensão no processo de construção do conhecimento e na interação dialética das aprendizagens.

Assim, a escola, por meio desses processos educativos nos territórios ribeirinhos, representa uma perspectiva singular para que a população ribeirinha possa compreender seu papel no mundo, enfrentando o abandono, a opressão histórica e dissimulada à qual estão submetidos e transformando sua realidade.

Crianças ribeirinhas com deficiência

Teixeira e Alves (2008) explicam que as crianças ribeirinhas vivem sua infância profundamente entrelaçada ao contexto social, cultural e ambiental do território em que residem. Essas crianças participam ativamente das dinâmicas comunitárias, acompanhando os adultos em atividades como o trabalho, o lazer e a religiosidade, ainda que com limitações mesmo que sejam tarefas mais exigentes, como a pesca e a colheita do açaí. Suas brincadeiras refletem o cotidiano ribeirinho, incorporando elementos das atividades/ocupações dos pais, das atividades domésticas e dos meios de transporte típicos da região, demonstrando uma forte conexão com o território e com os modos de vida ribeirinho.

As crianças ribeirinhas, segundo estes autores, se destacam pela criatividade ao transformar objetos comuns em elementos simbólicos nas brincadeiras de faz-de-conta, atribuindo novos significados às experiências vividas. Apesar do contato com o mundo urbano, muitas vezes por via digital, mantêm uma identidade territorial marcada por valores comunitários e saberes tradicionais. No entanto, enfrentam desafios como o isolamento geográfico, que limita a interação social, restringindo o acesso a outros estímulos. Consideramos que essas singularidades revelam uma infância potente, que resiste, que se reinventa a partir das margens dos rios, reafirmando a importância de pensar a escola e as políticas públicas educacionais que reconheçam e valorizem os territórios ribeirinhos e ainda, dialoguem com as demandas particulares das crianças com deficiência.

A rotina das crianças em idade escolar começa logo no início do dia, pegando embarcações para ir à escola. O embarque de suas casas (palafitas) e desembarque nas escolas, depende muitas vezes da época do ano e das variações climáticas. É comum que em determinados períodos, o desembarque seja feito em locais com muita lama, devido às mudanças causadas nas margens pelos efeitos da correnteza e pelas variações entre períodos de seca e cheia.

Essas inundações periódicas fazem da várzea uma paisagem “anfíbia”. Durante um período do ano (4 a 5 meses), a maior porção dessa planície está submersa e faz parte do ambiente aquático; em outro período, participa do ambiente terrestre. A falta de sincronização entre o regime fluvial e o regime pluvial (chuvas) faz com que existam quatro “estações climáticas” no ecossistema de várzea, que regulam o calendário agrícola: a enchente (subida das águas), a cheia (nível máximo das águas), a vazante (descida das águas) e a seca (nível mais baixo das águas). Nesse ambiente, constantemente submetido a fortes estresses, a biota e o homem amazônico

desenvolveram os mais variados comportamentos adaptativos (Pereira, 2007, p. 15).

Ou seja, a combinação entre o deslocamento da casa até a escola, as condições climáticas e geográficas, as condições precárias das escolas e a falta de acessibilidade arquitetônica (Gomes; Ribeiro, 2025) contribuem para a dificuldade de acesso e permanência na escola. Outro fator preponderante é a necessidade de geração de renda. Nesse sentido, considera-se que a maioria das crianças precisa ajudar seus familiares na colheita do fruto açaí ou em outras atividades produtivas que demandam trabalho braçal. É comum que toda a família se envolva nessas atividades, para obter o retorno financeiro necessário à subsistência. Nessas comunidades, esse período representa a melhor época do ano.

[...] os ribeirinhos, moradores da várzea que vivem da exploração do açaizeiro, têm o calendário das suas atividades econômicas dependente do período de águas baixas e altas. Há de se considerar que isso ocasiona alterações na renda, na disponibilidade de recursos naturais e nas condições de saúde e de alimentação dos moradores (Siqueira; Fisch, 2013, p.10)

A safra do açaí ocorre entre junho e novembro, período de menor chuva, quando predominam a extração e comercialização do fruto. Já a entressafra, de dezembro a maio, é marcada pelas chuvas intensas, sendo voltada ao consumo familiar, extração de palmito para venda e manejo das palmeiras (Teixeira; Alves, 2008). No contexto socioeconômico, observa-se que a necessidade de sobrevivência é premente nessas regiões, uma vez que “Os ribeirinhos, marcados pela precariedade social, econômica e política, representam uma amostra significativa da realidade econômica da região amazônica. Infelizmente, muitas vezes, os planejamentos negligenciam as especificidades locais e regionais dessas comunidades” (Siqueira; Fisch, 2013, p. 10).

Diante de tal colocação observa-se que a evasão escolar no ambiente ribeirinho está associada as questões econômicas de sobrevivência, pois mesmo que as famílias entendam a necessidade da escolarização, o que determina a relação das crianças com a escola são os modos de subsistência da família. Ao estudar as crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara, Andrade e Reis (2018) evidenciam que a infância nessa região é marcada pela inserção precoce no trabalho, muitas vezes suavizadas pelo uso do termo “ajudante”. Embora sejam vistas como colaboradoras em tarefas simples, essas crianças realizam trabalhos intensos, como subir em palmeiras para colher açaí ou transportar cargas pesadas geralmente em troca de recompensas como balas e biscoitos. Sua atuação

se insere na lógica produtiva familiar, envolvendo tarefas na roça, na pesca, nas tarefas domésticas e na comercialização de alimentos, sem o devido reconhecimento como trabalho infantil.

Há uma divisão de tarefas baseada no gênero, segundo os autores: os meninos assumem tarefas mais pesadas, como caçar, cortar madeira e extrair açaí, enquanto as meninas são responsáveis pelos serviços domésticos. Durante o período da safra, é comum a redução da frequência escolar especialmente entre os meninos, que se ausentam para trabalhar na mata, embora não abandonem completamente os estudos. Os valores auferidos com essas atividades representam uma contribuição significativa para o sustento familiar. Além do objetivo da comercialização, o açaí também é destinado ao consumo doméstico, evidenciando o papel essencial das crianças manutenção da vida ribeirinha.

O agravamento da dependência de suportes necessários é semelhante em todo o contexto ribeirinho, especialmente no que se refere ao atendimento educacional especializado, evidenciando a insuficiência das ações das autoridades políticas. Identificou-se o descaso da educação especial nas escolas do campo, que funcionam em condições mínimas de infraestrutura, dificultando o acesso ao saber escolar por parte dos alunos com deficiência que vivem no campo. Além disso, nem todas as unidades escolares possuem salas de recursos multifuncionais, como é o caso da escola da Ilha de Combu (Mendes e Oliveira, 2020, p.424). Especificamente, as escolas ribeirinhas:

Apresentam sérias limitações arquitetônicas e estruturais que comprometem a mobilidade e permanência de alunos com deficiência física. Rampa inadequadas, ausência de banheiros adaptados, vias de acesso irregulares e desrespeito às normas técnicas de acessibilidade foram os principais problemas identificados (Gomes, Ribeiro, 2025, p.45).

Essas precariedades podem levar à evasão de crianças com deficiência que residem em regiões ribeirinhas. Mesmo sendo uma determinação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) que ampara a pessoa com deficiência para garantir o atendimento no processo de escolarização, nas regiões ribeirinhas isso não ocorre. As condições estruturais das escolas ribeirinhas não oferecem espaços equipados com suporte adequado de atendimento para esse público, e muito menos profissionais. Isso se deve ao fato de serem unidades pedagógicas pequenas, com poucas salas de aula e recursos disponíveis.

A ausência de salas de recursos multifuncionais interfere no Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência, que deixa de ter acesso ao ensino complementar e diferenciado da prática pedagógica da sala comum. Quando isso ocorre, o atendimento é realizado em espaços físicos sem recursos e materiais pedagógicos adequados ao processo educativo dos alunos da educação especial. (Mendes e Oliveira, 2020, p. 425)

Nessas condições, pode-se afirmar que as crianças ribeirinhas com deficiência enfrentam maiores dificuldades no processo de escolarização, prejudicando o acesso a uma educação digna, em conformidade com os direitos que lhes são legalmente garantidos. Portanto, é necessário refletir sobre políticas mais eficazes e responsáveis para atender a essa população tão desprovida de dignidade humana e participação social igualitária.

Essas limitações revelam um distanciamento entre a realidade vivida pelas crianças ribeirinhas e os princípios de proteção e cidadania que, desde 1924, vêm sendo afirmados em declarações internacionais e na legislação brasileira. A ideia da criança como cidadã começou a ganhar força mundialmente em 1924, com a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, adotada pela Liga das Nações. Elaborada por Eglantyne Jebb, esse documento enfatizou o desenvolvimento social da criança, a assistência em caso de necessidade, a proteção contra a exploração e o direito à educação. O Artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos também assegura cuidado e proteção para as mães e suas crianças.

No Brasil, o Decreto n. 17.943-A, de 12/10/1927, representou um marco importante ao estabelecer a maioridade penal e, sobretudo, ao promover o direito à qualidade de vida e à proteção da criança. A Constituição Federal brasileira, em seu Artigo 227, garante a proteção integral à criança e ao adolescente. Um avanço significativo ocorreu em 1990 com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que consolidou a visão de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Essa evolução legislativa reflete uma mudança na forma como a sociedade enxerga a infância. Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, reconhecendo as crianças como atores sociais, econômicos, políticos, civis e culturais, garantindo sua proteção total.

Da proteção legal à visão de Vigotsky (1995, p.21), na teoria histórico-cultural, observa a criança como ser ativo marcada pela evolução da legislação, reflete uma mudança fundamental na forma como a sociedade enxerga a infância. Essa mudança vai além da

simples proteção, reconhecendo as crianças como atores sociais, econômicos, políticos, civis e culturais. O autor critica o olhar adultocêntrico conferido à criança pequena e nos remete a buscar os traços positivos da criança em seus diferentes momentos de desenvolvimento. Das muitas teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, percebe-se a importância que a ciência passa a dar para o desenvolvimento da infância e a necessidade de compreender cada fase para a adequação curricular no processo de escolarização desses sujeitos.

O desenvolvimento infantil não é linear, causado por acumulações sucessivas. Há metamorfoses, revoluções radicais no processo de desenvolvimento pelos quais a criança passa, que irão garantir sua passagem de ser biológico para ser cultural. Essas metamorfoses não são produzidas biologicamente pelo curso natural do desenvolvimento, mas sim pela inserção da criança no mundo histórico-cultural (Asbahr, 2017, p. 40). De acordo com esta proposição, percebe-se que o desenvolvimento infantil é um processo social, cultural e não apenas da natureza biológica. A educação infantil nesse sentido deve valorizar interações, brincadeiras e as experiências culturais.

O desenvolvimento da infância se dá a partir de sua realidade histórica e cultural. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Lei n.º 9.394/1996, estabelece que ter acesso a escola, ao Ensino Fundamental é um direito público subjetivo, que pode ser exigido por qualquer cidadão ou entidade legalmente constituída e inclusive o Ministério Público. Além disso destaca também a família da criança como responsáveis pela matrícula das crianças na escola, podendo na ausência deste ano, de sanções. E, no que se refere a permanência na escola, recomenda a parceria entre escola, família e comunidade (BRASIL, 1996).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, publicadas em 2013, atribui-se ao Estado o dever de “efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (Brasil. 2013, p.12). Nesta compreensão, entende-se que a formação de currículo adequado para a educação da criança ribeirinha deve considerar a sua peculiaridade social e cultural. Não se pode perder de vista que nos anos em que se desenvolve a Educação Básica “o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa” (Brasil. 2013, p.35). Se tornarmos relevantes

as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X94198>

Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social (Brasil, 2013, p.38),

A infância ribeirinha apresenta características próprias e singulares. É fundamental considerar os conhecimentos e as representações sociais específicas desse grupo, garantindo que todos os projetos e práticas educacionais sejam planejados de modo a valorizar suas experiências e vivências socioculturais (Soares, 2017) uma vez que:

Dante de situações existenciais tão diversas que envolvem ecossistemas, biodiversidade, sociodiversidade e tantos outros elementos que compõem o acervo de saberes, experiências, e tecnologias da região, é inadmissível que as políticas e as práticas curriculares vigentes continuem a se perpetuar desconsiderando essas especificidades que constituem as identidades culturais de nossa região. (Hage, 2005, p. 67),

Assim, os projetos pedagógicos devem ser organizados tendo em vista as condições climáticas e econômicas, que são diferentes, no caso da região norte. Deve-se considerar que “a organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional” (Brasil, 2013, p.49). Também deve-se atentar para as dinâmicas familiares em especial, no caso desse texto, das famílias ribeirinhas.

Família e escola ribeirinha

O estudo da relação entre as famílias de crianças ribeirinhas com deficiência, e a escola é evidenciado em todos os trabalhos como escasso e merecedor de atenção acadêmica. O diagnóstico de uma deficiência representa um momento delicado para uma família em qualquer situação e, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde os recursos são limitados e os desafios cotidianos já são intensos, torna-se um momento muito delicado. O cuidado com uma criança com deficiência exige ainda mais esforço, dedicação e reorganização da rotina familiar, o que pode gerar inseguranças e dúvidas, sobretudo em relação ao acesso à escola.

A entrada da criança na vida escolar traz preocupações legítimas por parte da família, como as condições de deslocamento até a instituição, a adequação do ambiente escolar às suas necessidades e o suporte necessário para garantir sua inclusão. Longe de

representar resistência ou negligência, essas dúvidas refletem o compromisso das famílias com o bem-estar de seus filhos e a busca por caminhos que respeitem suas limitações e potencialidades. Valorizar o papel dessas famílias é reconhecer sua força, resiliência, o desejo de oferecer às crianças oportunidades de desenvolvimento e participação social e a dificuldade que encontram para atender as necessidades de uma criança ribeirinha com deficiência.

No processo de escolarização em regiões ribeirinhas, onde as escolas são construídas sobre estruturas elevadas de madeira, surgem desafios imediatos: como garantir que estudantes com deficiência consigam chegar a sua sala de aula? E como será viabilizado o atendimento educacional especializado, uma vez que o número de profissionais da educação designados para esses territórios é limitado? No estado do Pará, a realidade das escolas ribeirinhas é bem parecida, tanto em termos estruturais quanto funcionais. Em geral essas unidades educacionais contam com apenas duas salas de aula, em classes multisseriadas e atendendo estudantes diversas faixas etárias. Com poucos profissionais lotados para o ensino e para a gestão, essas escolas funcionam como anexos de outras maiores o que reforça ainda mais os desafios da inclusão e pleno acesso à educação para as crianças ribeirinhas com deficiência.

A relação família – escola, para acompanhar o processo de escolarização de suas crianças, em se tratando de território ribeirinho, é bastante comprometida no sentido geral, dado o contexto de vida e as ocupações profissionais. A escola fica em segundo plano, considerando que o futuro de subsistência daquela população não depende da escolarização superior e sim das informações atreladas a realidade cultural e a dinâmica da natureza (Cruz, 2013).

A pesquisa de Afonso (2011), apresentada no artigo “Famílias de crianças com deficiência mental no contexto ribeirinho amazônico: percepções de pais moradores da Ilha de Combu - PA” afirma que as famílias que vivem nessa região são marcadas por grandes dificuldades e pelo empobrecimento. Esta ilha, é localizada próxima à capital paraense e tem uma grande população de ribeirinhos. O autor destaca que quando a família tem um membro com deficiência, as dificuldades aumentam em grande proporção tanto no atendimento médico, quanto no escolar, pois cada família tem um comportamento distinto em relação às deficiências.

Os resultados apontaram condições diferenciadas de desenvolvimento dos filhos relacionadas às percepções compartilhadas pelos pais e as características contextuais presentes na Ilha. As identificações positivas associadas ao bom desempenho dos papéis e atividades estiveram ligadas às percepções de aceitação e pertencimento, aspectos observados na família de Ana. Nas demais famílias (Taciana e Alexandra) estiveram presentes conflitos e dificuldades que ressaltam os seguintes fatores: sobrecarga vivenciada nos cuidados aos filhos, percepções de estranhamento e incompreensão frente à deficiência, conflitos conjugais, rejeição do diagnóstico e identificações negativas (Afonso, 2011, p. 11).

Neste estudo, são observados outros comportamentos e ações das famílias. Ele cita o caso em que uma família optou pela retirada da criança da escola por se sentir insegura quanto ao atendimento, decidindo pelo isolamento da mãe e da filha e como resultado a criança (filha) teve o seu desenvolvimento cognitivo prejudicado. Em contrapartida, relatou caso de famílias que tinham a rede de apoio em outros familiares e até a ajuda da comunidade local, o que facilitou o acesso desta criança a uma educação de qualidade. O autor ressalta que para “os pais ribeirinhos a preocupação maior se direciona à impossibilidade de a criança realizar as atividades de convívio social e não as capacidades intelectuais em si” (Afonso, 2011 p.113).

Uma reflexão pertinente é que em qualquer situação, seja com deficiência ou sem deficiência, a criança precisa de apoio total da família para o sucesso de sua escolarização. Neste sentido, para Freire et al. (2013, p. 160), a educação para ser bem-sucedida depende de que ambas as instituições (família e escola) tenham perspectivas semelhantes, ou seja, que juntas possam colaborar para o sucesso da escolarização dos estudantes. É importante ressaltar que a distância entre a escola e as residências ribeirinhas, a infraestrutura do ambiente escolar, a carência de profissionais para o atendimento educacional especializado, o entendimento dos papéis e funções de cada instituição, são pontos cruciais que contribuem para o insucesso escolar deste público específico.

Ao realizar uma investigação sobre as condições de acesso e de permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais, em escolas situadas na cidade de Belém/PA, especificamente em comunidades ribeirinhas, Fernandes (2018) afirma que relação da família com a escola é atravessada por variados desafios, como a baixa condição financeira das famílias, de modo que por vezes a merenda escolar é a principal refeição do dia. Essa situação é agravada pela dificuldade de acessar auxílios governamentais, uma vez que a exigência de laudo médico, como prova da situação vivida, se constitui como um obstáculo porque é um documento que os pais não tem e que não é

fácil de obter nessas regiões. A participação da família no processo de escolarização da criança com deficiência é muito importante, pois é nesse ambiente que se constroem os valores éticos, culturais e afetivos.

Além disso o estímulo a autonomia desempenhado pela família é fundamental para as crianças com deficiência. A família também desempenha um papel fundamental no acompanhamento escolar, na mediação quando necessário dos profissionais da saúde com a escola. A ausência da família no acompanhamento escolar dificulta a garantia de uma educação digna, inclusiva e transformadora da vida estudantil dessas crianças.

Outros autores falam da relação família e escola ribeirinha em contextos ribeirinhos de diferentes regiões do país. Carvalho (2017), ao pesquisar a participação das famílias ribeirinhas, às margens do rio Paraíba (SP), mostra que essas famílias enfrentam desafios semelhantes aos observados no Pará, como a segregação de familiares, as difíceis experiências escolares das mães, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, outros fatores como a inserção no mercado de trabalho e a relação afetiva com a escola.

Atualmente, os governos têm implementado iniciativas que aprimoraram de forma significativa o transporte escolar. Fernandes e Fernandes (2016) citam o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa Caminho da Escola como programas nacionais que se propuseram em melhorar a qualidade dos transportes especialmente em áreas rurais. Em 2021, a Resolução nº 18, define diretrizes para o transporte escolar de estudantes da educação básica pública que vivem em áreas rurais, cabendo aos estados, municípios e ao Distrito Federal garantir condições adequadas de acesso à escola. O texto determina que os veículos utilizados — incluindo embarcações escolares, quando o transporte for realizado por vias fluviais — atendam aos critérios de segurança, conforto e acessibilidade previstos na legislação. Além disso, reforça a importância do planejamento eficiente das rotas, de modo a reduzir o tempo de deslocamento entre casa e escola e assegurar que os meios de transporte, terrestres ou aquáticos, sejam adequados às características e necessidades dos alunos atendidos.

Na capital paraense o governo municipal investiu no transporte escolar por meio de 4 lanchas da Prefeitura e contratação de 22 barcos terceirizados para atender a população ribeirinha da região das ilhas em torno de Belém, de acordo com Pinheiro (2018). Belém tem uma área insular formada por 39 ilhas, agrupadas por regiões Noroeste, Norte e Sul (Belém, 2020). Pinheiro (2018) chama atenção para as ilhas do Combu e Ilha Grande, que

atendiam naquele período mais de 600 estudantes. Durante os dias letivos, os alunos embarcam diretamente em suas residências e para aquele que residem em rios e furos mais estreitos são usadas as lanchas.

O transporte configura-se como o principal fator que condiciona o acesso das crianças ribeirinhas à escola, sendo muitas vezes o elemento decisivo entre a presença ou ausência na sala de aula. No entanto, tratar o transporte apenas como uma alternativa de deslocamento pode camuflar aspectos que afetam as crianças com deficiência e dificultam a aproximação das famílias com o ambiente escolar. A ausência de políticas integradas que considerem as especificidades do território, sociais e físicas das comunidades ribeirinhas acaba por invisibilizar barreiras estruturais que vão além da locomoção, comprometendo o direito à educação plena e inclusiva.

Considerações finais

A relação entre a família e a escola no caso das famílias de crianças ribeirinhas com deficiência, embora pautada pelo esforço mutuo, ainda carece de maior integração e compreensão e compreensão dos papéis de cada parte. Os trabalhos identificados destacaram os diversos obstáculos enfrentados pelas famílias para garantir a escolarização das crianças. Barreiras físicas, sociais e institucionais dificultam o acesso e a permanência na escola. Some-se a isso a distância, a falta de infraestrutura adequada e a de profissionais especializados.

As crianças ribeirinhas participam ativamente das atividades comunitárias, enfrentam dificuldades para acessar e permanecer na escola, pela necessidade de contribuir com a renda familiar, pela falta de infraestrutura, de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

A superação desses desafios está diretamente ligada a ampliação e adaptação de políticas públicas às especificidades ribeirinhas, investindo em transporte escolar acessível e seguro, profissionais com formação adequada e fortalecimento do vínculo entre escola e família.

A realização de mais estudos sobre essa realidade trará grande contribuição para a compreensão das condições enfrentadas pelas famílias para participar do processo educacional de suas crianças com deficiência. Pode-se dizer também que há uma grande lacuna teórica em relação ao papel da família, pois não foram encontrados referenciais teóricos que pudessem aprofundar a relação da família da criança ribeirinha com deficiência

e sua relevância para o processo de escolarização. Nas produções, foram encontrados apenas alguns parágrafos e poucas dedicaram uma atenção especial para essa relação.

Fortalecer a parceria entre escola e família ribeirinha de crianças com deficiência é essencial para promover uma educação inclusiva e contextualizada.

Referências

AFONSO, Tatiana. **Famílias de crianças com deficiência mental no contexto ribeirinho amazônico**: percepções de pais moradores da Ilha de Combu - PA. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

ALMEIDA, Edwana Nauar de; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Narrativas de professores ribeirinhos: tensões, fragilidades e desafios. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1169-1191, jul. 2021.

ANDRADE, Simei Santos; REIS, Magali dos. Amazônia Marajoara: as crianças ribeirinhas e o trabalho infantil na vila do Piriá–Curralinho/pa. **Revista Labirinto (UNIR)**, v. 28, p. 15-27, 2018.

ARAUJO, Maria Isabel de Araújo et al. Navegando de acordo com a “lei do rio”. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA DA SAÚDE, **Geografia da saúde: ambientes e sujeitos sociais no mundo globalizado**, Manaus. 2014. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/1008277/1/Navegando.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

ARENZ, K. H. **Filhos e filhas do beiradão**: a formação sócio-histórica dos ribeirinhos da Amazônia. Santarém: Faculdades Integradas do Tapajós, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASBAHR, F. S. F. A criança em desenvolvimento: a relação entre desenvolvimento e aprendizagem na Psicologia Histórico-Cultural. In: ASBAHR, F. S. F. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora UNESP, 2017. p. 33-56.

BELÉM (PA). SEGEPE - Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão. **Aspectos do Município de Belém**. In: Anuário Estatístico do Município de Belém 2020 [recurso eletrônico]. Belém: Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão, 2020. Disponível em: <https://anuario.belem.pa.gov.br/>. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 fev. 2007, seção 1, p. 316.

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X94198>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016. Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8750.htm. Acesso em: 07 ago. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Atendimento a povos e comunidades tradicionais na proteção social básica.** Brasília: MDS, 2019. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/orientacoes/Atendimento_PCT_.pdf. Acesso em: 23 set. 2025

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 18, de 22 de outubro de 2021. Estabelece diretrizes e orientações para o apoio técnico e financeiro à execução, ao monitoramento e à fiscalização da gestão de veículos de transporte escolar, pelas redes públicas de educação básica dos Municípios, Estados e do Distrito Federal, no âmbito do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE. Diário Oficial da União, Brasília, 22 out. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate/legislacao/RESOLUOCDFNDE18DE22DEOUTUBRODE2021.pdf>. Acesso em: 08 out. 2025.

BRITO, Eliseu Pereira de; SHIMASAKI, Matheus Miranda. Territórios e identidades dos ribeirinhos pescadores vazanteiros do rio Araguaia em Araguatins, Tocantins. Confins, [S. I.], n. 48, p. 1-18, 2020.

CARVALHO, Goretti Cristina Neves Marques Ribeiro de. **Relação família-escola:** contexto da Comunidade Ribeirinha em uma escola pública estadual de um município do Vale do Paraíba - SP. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Taubaté, 2017. Disponível em: link: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2015/dissertacoes/mpe/Goretti-Cristina-Neves-Marques-Ribeiro-de-Carvalho.pdf>. Acesso em: 21/10/2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** Com os Pingos nos “Is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X94198>

CRUZ, Daniella Messa e Melo. **O que família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?** 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/9f54c560-c437-46bc-adeb-db27ef31e459> Acesso em: 20 out. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/04092019102510-declaracao.universla.dos.direitos.humanos.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

DIAS, Lindinalva Fontes; PACHECO, Dalmir. O acompanhamento familiar no processo de aprendizagem do aluno com deficiência. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 3, n. 3, p. 67-81, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941087>. Acesso em: 11 jun. 2024.

FERNANDES, A. P. C. dos S.; FERNANDES, A. S. A (in) acessibilidade nos transportes e as pessoas com deficiência da comunidade ribeirinha da Amazônia paraense. **Revista Cocar, [S. I.]**, v. 10, n. 19, p. 240–264, 2016.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. Família, escola e pessoa com deficiência. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, p. 408-421, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Sandra do C.; RIBEIRO, Mílvio da Silva. Infraestrutura e Exclusão Escolar: um estudo de caso sobre a acessibilidade arquitetônica em duas escolas ribeirinhas de Cametá-PA. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 30, p. 45-67, 2025.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 11 jun. 2024.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisériadas no Pará**. 1. ed. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005. p. 61 – 68.

KOGA, Dirce Harue Ueno. Produto 2: **Relatório contendo diretrizes para subsidiar a priorização da oferta de serviços, considerando aspectos regionais e locais, de modo que seja viabilizado o acesso dos segmentos e comunidades tradicionais**. Ministério

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X94198>

do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social, 2016. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/ferramentas/docs/Produto_2_Dirce_Koga.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

LOBATO, V. S.; DAVIS, C. L. F. Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 167–185, nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KvdrDdY6wCfVgTzBYXf8zsS/?format=html#>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MENDES, Ronielson Santos; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. A educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na Amazônia paraense. **Interfaces da Educação**, [S. I.], v. 9, n. 27, p. 418–442, 2020. DOI: 10.26514/inter.v9i27.2956. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2956>. Acesso em: 11 jun. 2024.

PEREIRA, Henrique dos Santos. A dinâmica da paisagem socioambiental das várzeas do rio Solimões-Amazonas. In: FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; PEREIRA, Henrique dos Santos; WITKOSKI, Antônio Carlos (org.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas**: modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2007. p. 11-32.

PINHEIRO, Vanessa. **Alunos dos distritos e ilhas contam com transporte escolar de segurança**. Agência Belém, Belém, 28 set. 2018. Seção Escolar. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/referencia-site-abnt-artigos>. Acesso em: 20 dez. 2023.

POJO, Eliana Campos; ELIAS, Lina Gláucia Dantas; VILHENA, Maria de Nazaré. As águas e os ribeirinhos—beirando sua cultura e margeando seus saberes. **Margens**, [S. I.], v. 8, n. 11, p. 176-198, 2014.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. I.], v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. I.], v. 17, n. 2, p. 133–141, maio 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/GzdJfCFSznsGxgC4TnSHFPt/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SIQUEIRA, Roseane Rodrigues; FISCH, Simey Thury Vieira. Adequação do currículo escolar à peculiaridade da população ribeirinha: influência da colheita do açaí na ilha do Combu, Belém, PA. **Ambiente & Água-An Interdisciplinary Journal of Applied Science**, v. 8, p. 8-23, 2013.

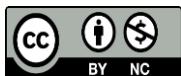
SOARES, Maria das Graças Pereira. **As Vozes da infância Ribeirinha na Transformação da prática Pedagógica na Educação Infantil.** 2017. 180 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/20301/2/Maria%20das%20Gra%C3%A7a%20Soares.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SZYMANSKI, Heloisa. **Práticas educativas familiares:** a família como foco de atenção psicoeducacional. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2004.

TEIXEIRA, S. R. DOS S.; ALVES, J. M. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 3, p. 374–382, 2008.

TOBIAS, Maisa Sales Gama et al. Desafios e perspectivas do transporte escolar hidroviário no contexto da educação ribeirinha: um estudo de caso nas ilhas de Belém. In: TOBIAS, Maisa Sales Gama; LAMEIRA, Pedro Igor Dias; FIGUEIREDO, Nelio Moura. **Terra do mar doce edição especial COP 30: contribuições da academia para a Amazônia**. Guarujá-SP: Científica Digital, 2025. p. 91-123.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)