

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS-IFCHS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – DEGEO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGEOG

MAYARA QUEIROZ DOS SANTOS

**DINÂMICA FLUVIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NO CAREIRO DA VÁRZEA - AM**

MANAUS-AM

2026

MAYARA QUEIROZ DOS SANTOS

**DINÂMICA FLUVIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NO CAREIRO DA VÁRZEA - AM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Geografia Física do
Departamento de Geografia, do Instituto de
Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, da
Universidade Federal do Amazonas

Área de Concentração: Geografia Física

Orientador: Prof^a. Dra. Mírcia Ribeiro Fortes

MANAUS-AM

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- S237d Santos, Mayara Queiroz dos
Dinâmica fluvial e políticas públicas educacionais: desafios da
educação ribeirinha no Careiro da Várzea - AM / Mayara Queiroz
dos Santos. - 2026.
154 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Mírcia Ribeiro Fortes .
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas,
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Manaus, 2026.
1. Educação ribeirinha. 2. Políticas públicas educacionais. 3.
Calendário letivo. 4. Transporte escolar. 5. Conteúdo curricular. I.
Fortes, Mírcia Ribeiro. II. Universidade Federal do Amazonas.
Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título
-

MAYARA QUEIROZ DOS SANTOS

**DINÂMICA FLUVIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NO CAREIRO DA VÁRZEA - AM**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa Programa de Pós- Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazona – UFAM, como requisito para obtenção do título de Doutora em Geografia na área de concentração em Geografia Física.

Orientadora: Profa. Dra. Mírcia Ribeiro Fortes

Aprovada em: 06/02/2026.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Mírcia Ribeiro Fortes – PPGEOG/UFAM

Presidente

Profa. Dra. Helenice Aparecida Ricardo – DEEI/FACED/UFAM

Membro

Profa. Dra. Tatiana da Rocha Barbosa – UEA

Membro

Profa. Dra. Adorea Rebello da Cunha Albuquerque – PPGEOG/UFAM

Membro

Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira – PPGEOG/UFAM

Membro

A Deus.

À minha família, razão de minha
existência.

AGRADECIMENTOS

Há momentos na vida acadêmica em que a escrita ultrapassa o caráter de etapa formal e se torna um gesto de reconhecimento. Ao concluir este percurso, volto o olhar para o lugar de onde venho e reconheço que foi ali que a educação começou para mim. Cresci em Parintins – AM, cidade ribeirinha onde a escola estava próxima, mas o rio atravessava tudo. Desde cedo, via de perto as idas e vindas de quem dependia das vias fluviais para estudar e trabalhar. Esse contraste marcou minha compreensão do que significa educar na Amazônia. A paisagem, com suas cheias, vazantes e caminhos que desaparecem ou ressurgem, sempre me fez pensar na força e na fragilidade de quem vive nas margens.

Aos meus familiares, agradeço por terem sido a base de tudo. Foram eles que ampararam a menina criada à beira do rio, que estudou nas escolas da cidade enquanto convivia com a realidade das comunidades próximas; que confiaram na estudante que seguiu em frente, na professora que conciliava trabalho, maternidade e formação, e na pesquisadora que transformou inquietações antigas em perguntas de pesquisa. Cada gesto de cuidado, mesmo os mais simples, foi decisivo para que eu chegasse até aqui.

À minha orientadora Mírcia Ribeiro Fortes, registro minha gratidão mais sincera. Sua leitura atenta, suas perguntas, sua firmeza e sensibilidade foram bússola nos momentos em que o texto parecia se distanciar do chão que o originou. A orientação foi mais que acompanhamento acadêmico: foi um encontro que reafirmou que a pesquisa precisa estar conectada ao vivido e ao compromisso ético com aqueles que fazem da escola ribeirinha um lugar de esperança.

Agradeço aos autores cujas obras sustentam esta construção intelectual. Suas reflexões iluminaram conexões que não seriam visíveis sem o rigor do pensamento teórico, e foi a partir delas que se tornou possível articular, com consistência, a perspectiva sistêmica que fundamenta esta tese.

Agradeço também aos professores do PPGEOP/UFAM, cujas aulas e debates ajudaram a refinar meu olhar sobre a relação entre ambiente e experiência humana. Minha trajetória em Matemática, Pedagogia e Geografia também encontra espaço nestas páginas. Cada formação deixou marcas no meu modo de ensinar e de pensar

a escola pública. Levo comigo o aprendizado construído na sala de aula, com livros didáticos nas mãos, enfrentando o cotidiano da educação básica e reconhecendo os limites e as possibilidades de um material tão presente e, muitas vezes, tão distante da vida dos estudantes da várzea.

Esse percurso de leituras e formações foi o que me preparou para chegar ao campo com perguntas mais aderentes ao vivido e um olhar mais atento ao que as comunidades ribeirinhas tinham a dizer.

Às comunidades ribeirinhas do Careiro da Várzea, deixo um agradecimento que nasce da convivência e do respeito. Foram elas que me acolheram, abrindo suas vivências, memórias e percursos. Ouvi pais que improvisam rotas quando o transporte escolar não chega; professores que atravessam o rio antes do amanhecer; estudantes que caminham pelas margens do canal seco para não perder aula; famílias que transformam a paisagem em estratégia para garantir que seus filhos sigam estudando. Nenhuma estatística traduz completamente o que vivi nessas conversas e nos trajetos percorridos junto com os alunos, entre barrancos, embarcações improvisadas e caminhos que se modificam conforme a dinâmica do rio. Foi ali que compreendi a profundidade desta pesquisa.

Agradeço especialmente às crianças e jovens que, com seu olhar vivo, me lembraram que a educação é sempre encontro. Foram eles que, ao folhear o livro didático e estranhar paisagens tão distantes das suas, mostraram com clareza o quanto é urgente aproximar o currículo da vida que pulsa nas margens do Solimões/Amazonas. A eles, dedico o desejo de que esta tese contribua, ainda que modestamente, para que suas realidades sejam vistas com mais cuidado por aqueles que planejam a educação pública.

Por fim, agradeço à escola pública, espaço onde aprendi a ser professora e onde compreendi que ensinar é, acima de tudo, ouvir. A docência me ensinou que cada sala de aula carrega as marcas de um lugar, de uma comunidade e de um modo de vida, e que ignorar essas marcas é afastar o estudante do conhecimento. Foi nas escolas onde trabalhei que percebi, pela primeira vez, o descompasso entre o planejamento institucional e o cotidiano de quem vive na Amazônia profunda. Essa inquietação me acompanhou ao longo dos anos até se transformar na pergunta central desta tese.

A todas as pessoas que, de algum modo, caminharam comigo, deixo meu agradecimento. Esta tese nasceu da paisagem da várzea, mas só se completou porque muitas mãos, vozes e presenças me sustentaram ao longo do caminho. Que este trabalho possa honrar cada uma delas.

“Toda ideia de uma cultura e de um currículo geral é perigosa. O que defendo é uma escola onde alunos e professores levantem questões e definam qual é o conhecimento que querem e por qual perspectiva ele será trabalhado.” (Apple, 2013)

“A menor descrição que eu faço de uma parte da terra, também é uma descrição política. Não dá para falar em nada sem falar de política, sobretudo hoje quando os instrumentos de poder se aperfeiçoaram”

Milton Santos

RESUMO

Esta tese investiga a desarticulação entre as políticas públicas educacionais e as especificidades geográficas da paisagem ribeirinha no município de Careiro da Várzea (AM), com foco na tríade transporte escolar, calendário letivo e conteúdos didáticos. Parte-se do reconhecimento de que o regime fluvial amazônico caracterizado pela sazonalidade das cheias e vazantes constitui um elemento estruturante do cotidiano e do espaço vivido pelas comunidades ribeirinhas. A pesquisa adota como método, a abordagem geossistêmica e as categorias geográficas de paisagem e lugar, articulando elementos naturais, sociais e institucionais. A metodologia combina procedimentos qualitativos, como questionários, observação direta e análise documental, estruturados em quatro níveis metodológicos (Libault, 1971). Os resultados demonstram que a desconsideração das dinâmicas fluviais compromete o atendimento das políticas educacionais, gerando divergências entre o planejamento institucional e a realidade escolar local. A análise aponta que a paisagem fluvial constitui elemento organizador dos processos educacionais, interferindo diretamente na acessibilidade, na organização do tempo escolar e na pertinência dos conteúdos. O estudo conclui que a ausência de uma leitura geográfica nas formulações de políticas públicas contribui para falhas no atendimento e descontinuidades ao longo das fases do regime fluvial, e propõe contribuições para a construção de diretrizes educacionais mais sensíveis ao contexto amazônico.

Palavras-chave: Educação Ribeirinha; Políticas Públicas Educacionais; Calendário Letivo; Transporte Escolar; Conteúdo Curricular; Dinâmica Fluvial; Paisagem Fluvial; Amazônia; Geografia Escolar

ABSTRACT

This thesis investigates the disconnect between public educational policies and the geographical specificities of the riverine landscape in the municipality of Careiro da Várzea (AM), focusing on the triad of school transportation, academic calendar, and educational contents. It is grounded in the recognition that the Amazonian fluvial regime, characterized by the seasonality of floods and dry periods, constitutes a structuring element of the daily life and the lived space of riverine communities. The research adopts the geosystemic approach and the geographical categories of landscape and place as its method, articulating natural, social, and institutional elements. The methodology combines qualitative procedures, such as questionnaires, direct observation, and documentary analysis, structured across four methodological levels (Libault, 1971). The results demonstrate that the disregard for fluvial dynamics compromises the effectiveness of educational policies, generating divergences between institutional planning and local school reality. The analysis indicates that the fluvial landscape constitutes an organizing element of educational processes, directly affecting accessibility, school time organization, and content relevance. The study concludes that the absence of a geographical reading in the formulation of public policies contributes to delivery failures and discontinuities throughout the phases of the fluvial regime, and proposes contributions toward the construction of educational guidelines more sensitive to the Amazonian context.

Keywords: Riverine Education; Public Educational Policies; Academic Calendar; School Transportation; Curricular Content; Fluvial Dynamics; Fluvial Landscape; Amazonia; School Geography

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis Metodológicos	27
Figura 2 - Delimitação da RMM.....	50
Figura 3 - Localização do Município do Careiro da Várzea.....	52
Figura 4 - Localização das Escolas ao longo do Canal Fluvial.....	53
Figura 5 - Escola Municipal Francisco Leite da Silva (SEMED)	54
Figura 6 - Escola Estadual Vidal de Brandão Andrade (SEDUC).....	55
Figura 7 - Escola Municipal Simplício Cipriano dos Santos, (SEMED)	56
Figura 8 - Estudantes caminhando durante a vazante no Careiro da Várzea (AM). .	71
Figura 9 - Transporte escolar em embarcação inadequada.....	77
Figura 10 - Desembarque escolar sem estrutura adequada	79
Figura 11 - Transporte escolar no Careiro da Várzea	81
Figura 12 - Navegabilidade inviabilizada durante a seca (Careiro da Várzea/AM)....	83
Figura 13 - Percepção sobre a Suficiência do Transporte Escolar.....	91
Figura 14 - Dificuldades de Acesso Durante Cheias ou Vazantes do Rio	92
Figura 15 - Tipo de Transporte Escolar Utilizado Durante a Seca	93
Figura 16 - Existência de Transporte Oficial Alternativo Durante a Seca.....	94
Figura 17 - Tipo de Transporte Escolar Utilizado Durante a Cheia	95
Figura 18 - Estratégias Comunitárias Durante a Seca (Categorizadas).....	96
Figura 19 - Perda de Aulas Durante o Período de Seca	97
Figura 20 - Cotograma da estação do Careiro da Várzea em 2023.	100
Figura 21 - Cotograma Careiro da Várzea x Calendário Escolar (2023)	101
Figura 22 - Cotograma da estação do Careiro da Várzea em 2024.	102

Figura 23 - Cotograma Careiro da Várzea x Calendário Escolar (2024)	103
Figura 24 - Sugestões para Melhoria do Calendário Escolar	105
Figura 25 - Consulta à comunidade sobre políticas educacionais.....	107
Figura 26 - Áreas prioritárias para melhorias segundo a comunidade escolar.....	108
Figura 27 - Percepção da adequação dos livros didáticos à realidade local	110
Figura 28 - Percepção sobre a realidade ribeirinha nos livros didáticos	110
Figura 29 - Percepção sobre o atendimento nos períodos de cheia e vazante.....	112
Figura 30 - Fluxo de impacto.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese metodológica	27
Quadro 2 - Competências de Geografia no Ensino Fundamental	35
Quadro 3 - Síntese dos objetos de conhecimento e as habilidades	40
Quadro 4 - Eixos Temáticos	43
Quadro 5 - Avaliação dos PCN em Geografia	45
Quadro 6 - Normativas acerca do transporte escolar	75
Quadro 7 - Aspectos Qualitativos: Falas da Comunidade Escolar	95
Quadro 8 - Diagnóstico e medidas corretivas para o transporte escolar	98
Quadro 9 - Sugestões para tornar o livro didático um reflexo da cultura local	114
Quadro 10 - Organização Temática do Livro de Geografia — 8º Ano	115
Quadro 11 - Variáveis identificadas para estudo de correlação	116
Quadro 12 - Recomendações para contextualização do conteúdo	118
Quadro 13 - Eixo 1: Transporte Escolar	125
Quadro 14 - Eixo 2: Calendário Escolar	126
Quadro 15 - Eixo 3: Material Didático e Currículo	127

LISTA DE SIGLAS

AM – Amazonas

ANA – Agência Nacional de Águas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BR – Brasil

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DEGEO – Departamento de Geografia (UFAM)

DF – Distrito Federal

EDUA – Editora da Universidade do Amazonas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFCHS – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (UFAM)

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INPA – Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCE – Programa Caminho da Escola

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGEOG – Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFAM)

PT – Português (idioma)

RMM – Região Metropolitana de Manaus

SEDUC-AM – Secretaria de Estado de Educação do Amazonas

SEF – Secretaria de Educação Fundamental (MEC)

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC)

SEMA – Secretaria de Estado do Meio Ambiente (Amazonas)

SGB – Serviço Geológico do Brasil

SGBCPRM – Serviço Geológico do Brasil/CPRM

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

PMGIRS – Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
 1 ITINERÁRIOS DA LEITURA GEOGRÁFICA	24
1.1 Tipo e Abordagem da Pesquisa	24
1.2 Metodologia: Abordagem Estruturada de Libault (1971)	26
1.2.1 Níveis Metodológicos	26
1.2.2 Procedimentos Metodológicos com Base em Libault (1971)	28
1.3 Método de Procedimentos	30
1.4 Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados	31
1.4.1 População e Amostra	31
1.4.2 Entrevistas Semiestruturadas	32
1.4.3 Observação Participante	32
1.4.4 Procedimentos para Coleta de Dados	32
 2 DIRETRIZES CURRICULARES E O ENSINO DE GEOGRAFIA: BNCC, PCN E REFERENCIAL AMAZONENSE EM PERSPECTIVA	34
2.1 A BNCC de Geografia nos Últimos Anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	34
2.1.1 Reflexão Crítica e Conexões com o Objetivo da Pesquisa	38
2.1.2 Habilidades de Geografia no Contexto do Lugar Ribeirinho	39
2.1.3 Reflexão Crítica e Conexões com o Objetivo da Pesquisa	41
2.2 Descrição Geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	42
2.2.1 Reflexão Crítica e Conexões com o Objetivo da Pesquisa	46
2.3 O Referencial Curricular Amazonense e o Ensino de Geografia no Contexto Ribeirinho	47
 3 REFLEXÕES GEOGRÁFICAS SOBRE O CAREIRO DA VÁRZEA	50

3.1 Paisagem e Lugar no Careiro da Várzea: Expressões do Modo de Vida Ribeirinho	60
3.2 Geografia e Política de Transporte Escolar: Reflexões Sobre o Atendimento ..	68
3.2.1 A Trajetória das Políticas de Transporte Escolar: Dos Marcos Legislativos à Realidade da Várzea	73
3.2.2 Atravessando o Rio: A Realidade do Transporte Escolar na Várzea Amazônica.....	80
3.3 Educação e Regime Fluvial: A Importância de um Calendário Escolar Flexível para as Escolas de Várzea.....	82
3.3.1 Inflexibilidade Temporal e o Calendário Escolar: Análise Comparativa (2023-2024)	84
3.4 O Livro Didático de Geografia e sua Relação com o Lugar Ribeirinho.....	85

4 ANÁLISE INTEGRADA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM PAISAGENS

RIBEIRINHAS	90
4.1 Transporte Escolar e Mobilidade nas Paisagens Fluviais	90
4.1.1 Percepção da comunidade sobre a efetividade do transporte escolar	97
4.2 Calendário Letivo e Temporalidades da Paisagem	98
4.2.1 Exploração crítica da articulação entre tempo institucional e sazonalidade fluvial no Careiro da Várzea.	100
4.2.2 Percepções sobre o calendário escolar frente a dinâmica fluvial	104
4.3 Limites das políticas públicas frente à paisagem ribeirinha.....	105
4.4 Conteúdo Didático e Invisibilização do Lugar	109
4.4.1 Propostas da comunidade escolar	112
4.5 Análise do livro didático de Geografia do 8º ano	114
4.6 Integração geossistêmica: transporte, calendário e conteúdo.....	118
4.6.1 A paisagem como categoria estruturante da política educacional.....	120
4.6.2 O lugar como mediador entre vivência e saber escolar.....	121
4.7 Contribuições da Geografia para Políticas Educacionais na Paisagem de Várzea.....	123

4.8 Considerações Finais	127
--------------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
---	------------

APÊNDICE A – CALENDÁRIO ESCOLAR OFICIAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO AMAZONAS – ANO 2023.....	144
--	------------

APÊNDICE B – CALENDÁRIO ESCOLAR OFICIAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO AMAZONAS – ANO 2024.....	146
--	------------

APÊNDICE C – MODELO DO QUESTIONÁRIO.....	148
---	------------

INTRODUÇÃO

A várzea do Solimões/Amazonas organiza o tempo social a partir de uma lógica que antecede qualquer calendário institucional: o ciclo de cheias e vazantes, cuja duração, intensidade e periodicidade variam anualmente, mas retornam com regularidade suficiente para orientar práticas, deslocamentos e modos de vida. Trata-se de um espaço produzido pela interação contínua entre processos naturais e práticas humanas, cuja compreensão requer articular as dimensões geomorfológica, ecológica e social. Compreender essa interação a partir da perspectiva geográfica obriga a tratar como unidade o que os recortes disciplinares costumam separar.

A abordagem geossistêmica organiza essa interpretação ao vincular a configuração da paisagem e das atividades cotidianas ao funcionamento do sistema fluvial. O Careiro da Várzea, município predominantemente constituído por planícies inundáveis na Região Metropolitana de Manaus, é o recorte empírico desta tese. Sua configuração espacial se distribui ao longo de várzeas, igarapés, lagos, rios e paranás, rede hidrográfica que não é variável secundária da vida local, mas sua matriz de organização.

No Careiro da Várzea, o rio dita os horários. A mobilidade das comunidades ribeirinhas segue a navegabilidade dos canais, e o acesso a serviços básicos, como saúde e educação, se reorganiza a cada cheia e a cada vazante. O uso dos rios para circulação, consumo doméstico, pesca e obtenção de recursos vegetais integra um modo de viver ajustado ao regime fluvial, sustentado em saberes transmitidos entre gerações que orientam formas de manejo, organização familiar e percursos escolares. O tempo social não é marcado pelo calendário do Estado. É marcado pelo nível do Solimões/Amazonas.

A relação entre dinâmica fluvial e vida ribeirinha acumula literatura na geografia e nas ciências socioambientais amazônicas. Junk, Bayley e Sparks (1989) estabeleceram as bases para compreender o pulso de inundação como organizador ecológico e social das várzeas, e Fraxe, Pereira e Witkoski (2007) aprofundaram essa leitura ao examinar como o regime fluvial influencia o cotidiano das populações ribeirinhas. No campo educacional, porém, esse acúmulo não se converteu em

investigação sistemática. Os estudos disponíveis tocam em pontos específicos: a nucleação escolar e seus efeitos sobre o acesso, formação do professor, o currículo escolar e as práticas educacionais realizadas, as limitações do calendário escolar diante das cheias e vazantes, e o ensino presencial mediado por tecnologias em uma comunidade no município. Nenhum desses trabalhos examina, de forma articulada, como a dinâmica fluvial incide sobre a organização concreta da escola. Esta tese parte dessa ausência.

Na Várzea, o regime fluvial organiza rotinas de vida: define quando se circula, quando se pesca, quando se chega à escola e quando não se chega. A organização escolar expressa no transporte, no calendário e nos livros didáticos de Geografia não incorpora essa dinâmica como referência. A pergunta que orienta esta pesquisa parte dessa constatação: como o transporte escolar, o calendário letivo e os conteúdos dos livros didáticos de Geografia se articulam à dinâmica fluvial do Careiro da Várzea? A partir dessa indagação, sustenta-se que essa desarticulação não é de natureza administrativa. É de natureza geográfica: decorre da ausência de leitura da dinâmica fluvial como referência para o planejamento educacional, o que gera divergências entre a organização institucional da escola e a realidade vivida pelas comunidades ribeirinhas.

O percurso para responder a essa pergunta demandou um método capaz de acompanhar a rotina das comunidades, não o da instituição. O Capítulo 1 reconstrói esse itinerário: apresenta como a abordagem geossistêmica orientou a leitura da paisagem ribeirinha, como o contato direto com as comunidades do Paraná do Curari Grande delineou as etapas da investigação e como os quatro níveis propostos por Libault (1971) organizaram, de forma progressiva, a coleta de dados, a análise das relações socioespaciais e a interpretação dos significados produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

O objetivo geral foi examinar a configuração do transporte escolar, do calendário letivo e dos conteúdos dos livros didáticos de Geografia no Careiro da Várzea, identificando aproximações e distanciamentos em relação à dinâmica fluvial que organiza a vida das comunidades ribeirinhas. Três objetivos específicos orientaram o percurso: compreender as percepções da comunidade escolar sobre

essas políticas; caracterizar a dinâmica fluvial que incide sobre a paisagem das escolas e das comunidades; e investigar a relação entre os conteúdos dos livros didáticos e o modo de vida local.

A relevância deste estudo desdobra-se em duas dimensões: acadêmica e social. Do ponto de vista acadêmico, a tese contribui para o debate sobre educação amazônica ao localizar a experiência escolar ribeirinha no interior de processos socioambientais que organizam o espaço, deslocando a questão do plano administrativo para o plano geográfico. Do ponto de vista das comunidades, os efeitos da defasagem entre política educacional e dinâmica fluvial são concretos: crianças e professores que faltam porque a lancha não chegou, porque a vazante assoreou o canal, calendários que ignoram o pico das cheias e de seca, o livro didático que não pertence ao lugar, sob nenhum aspecto. A pergunta desta tese parte dessas ausências.

A investigação adotou a abordagem geossistêmica da paisagem e o método de Libault (1971). O trabalho de campo foi realizado entre fevereiro de 2023 e setembro de 2024, em comunidades ribeirinhas do Paraná do Curari Grande, no município do Careiro da Várzea, cobrindo diferentes fases do ciclo hidrológico.

A tese se organiza em quatro capítulos. O primeiro detalha os procedimentos metodológicos e a aplicação do método de Libault (1971). O segundo examina as diretrizes curriculares que orientam o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, da BNCC ao Referencial Curricular Amazonense, em articulação com as especificidades do contexto ribeirinho; dessa leitura derivaram os critérios de análise do livro didático. O terceiro desenvolve as reflexões geográficas sobre o Careiro da Várzea a partir das categorias de paisagem e lugar, e examina o transporte escolar, o calendário letivo e os conteúdos didáticos de Geografia. O quarto integra os resultados, cruzando mobilidade fluvial, organização do tempo escolar e conteúdo didático com a experiência das comunidades ribeirinhas.

1 ITINERÁRIOS DA LEITURA GEOGRÁFICA

O percurso metodológico desta pesquisa foi construído a partir do contato direto com as comunidades ribeirinhas do Careiro da Várzea, orientando-se pelo fluxo das visitas de campo, pelas condições do regime fluvial e pela disponibilidade dos sujeitos que participaram da investigação. A estrutura analítica adotada apoia-se nos quatro níveis propostos por Libault (1971): compilatório, correlativo, semântico e normativo. Essa organização conferiu coerência interna ao trabalho ao integrar, de forma progressiva, a coleta de dados empíricos, a análise das relações socioespaciais, a interpretação dos significados produzidos pelos sujeitos e a formulação de subsídios para políticas educacionais sensíveis ao contexto ribeirinho.

A pesquisa combina revisão de literatura, entrevistas semiestruturadas e observação direta, buscando uma leitura integrada dos fenômenos investigados. A abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto: compreender as percepções, práticas cotidianas e significados atribuídos pelos atores locais às políticas públicas implementadas nas áreas de várzea requer instrumentos capazes de captar dimensões que não se traduzem em dados quantificáveis. A revisão bibliográfica cumpriu a função de contextualizar o estudo no debate acadêmico, identificar lacunas de conhecimento e fundamentar a escolha dos métodos adotados.

1.1 Tipo e Abordagem da Pesquisa

Esta pesquisa classifica-se como básica, descritiva e exploratória. O caráter básico justifica-se pela intenção de gerar conhecimento científico sobre a relação entre dinâmica fluvial e políticas educacionais, sem que se preveja aplicação prática imediata como objetivo prioritário (Lakatos; Marconi, 2011). A dimensão descritiva corresponde à análise detalhada das características do contexto estudado, abrangendo as dinâmicas fluviais, o modo de vida ribeirinho e as políticas públicas vigentes. A dimensão exploratória, por sua vez, orienta-se para ampliar a compreensão sobre as influências do contexto ribeirinho na formulação e implementação das políticas educacionais, por meio da coleta de percepções de diferentes atores. Conforme Gil (2008), a pesquisa exploratória visa produzir insights sobre fenômenos pouco conhecidos, enquanto a descritiva os caracteriza com maior

profundidade. A combinação das duas dimensões é adequada ao objeto desta investigação, que ao mesmo tempo descreve um contexto específico e explora relações ainda pouco sistematizadas na literatura.

A abordagem qualitativa possibilitou captar significados, percepções e dinâmicas sociais envolvidas no cotidiano educacional ribeirinho. Por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, buscou-se compreender os processos e contextos que condicionam a eficácia das políticas educacionais em ambientes de várzea. Essa opção metodológica encontra respaldo em Merleau-Ponty (2012, p. 7), para quem "a percepção não é uma ciência do mundo, não é sequer um ato, uma tomada de posição deliberada; é o pano de fundo a partir do qual todos os atos se destacam", perspectiva que sustenta a centralidade das percepções dos sujeitos como fonte legítima de conhecimento geográfico.

A abordagem geossistêmica integra esse quadro como componente analítico, ao orientar a leitura articulada entre processos físicos e humanos. A investigação das relações entre calendário escolar, transporte fluvial, livro didático e regime hidrológico pressupõe uma perspectiva que recuse a separação entre Geografia Física e Geografia Humana, tratando o espaço vivido como resultado da interação contínua entre ambas as dimensões.

O raciocínio científico adotado combina procedimentos analíticos e dedutivos. O viés analítico correspondeu à decomposição do problema em componentes específicos: transporte escolar, calendário letivo e conteúdo dos livros didáticos, cada um examinado em sua relação com a dinâmica fluvial e com as condições de vida das comunidades ribeirinhas do Careiro da Várzea. O viés dedutivo manifestou-se na aplicação de conceitos gerais de políticas públicas educacionais ao contexto geográfico específico da várzea amazônica. Conforme Pradanov e Freitas (2013), citando Gil (2008), o método dedutivo parte de princípios gerais reconhecidos e, por meio de inferências lógicas, prediz a ocorrência de fenômenos específicos. Assim, partindo de proposições amplas sobre a importância de políticas inclusivas e sensíveis às dinâmicas locais, buscou-se compreender como a ausência de uma leitura geográfica contextualizada pode comprometer a implementação dessas políticas em comunidades sujeitas às flutuações do rio Solimões/Amazonas.

O trabalho de campo contemplou três comunidades escolares do município, duas vinculadas à rede municipal e uma à rede estadual. As instituições não foram tomadas como objeto de análise em si, mas como referências institucionais que possibilitaram acessar as percepções dos sujeitos que vivenciam cotidianamente as políticas de transporte, calendário e material didático. A investigação alcançou gestores, docentes, estudantes e familiares, compondo um conjunto de narrativas que expressa a diversidade de experiências no cotidiano ribeirinho. Trata-se de um estudo de natureza intensiva, cuja contribuição reside na profundidade interpretativa, oferecendo elementos para compreender dinâmicas que se manifestam em outros contextos de várzea amazônica.

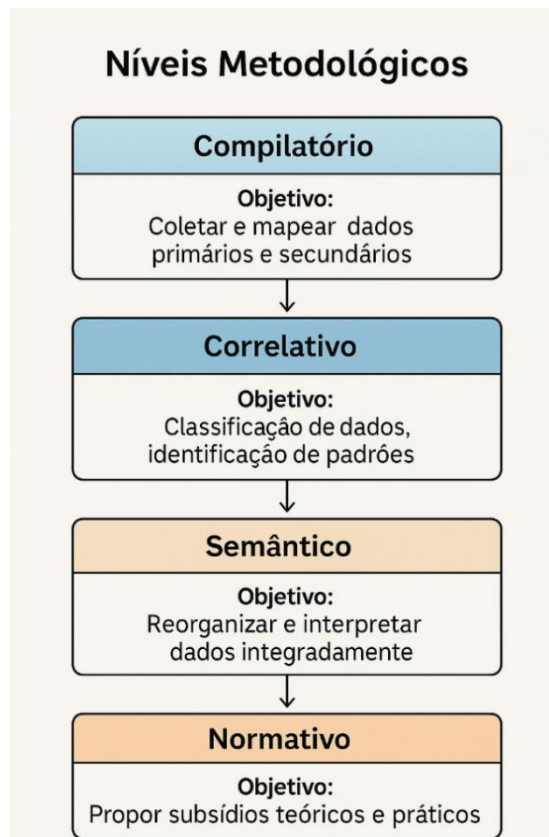
1.2 Metodologia: Abordagem Estruturada de Libault (1971)

A pesquisa adotou como referencial metodológico a proposta de André Libault (1971), que organiza a construção do conhecimento geográfico em quatro níveis analíticos progressivos: compilatório, correlativo, semântico e normativo. Essa estrutura orientou todas as etapas do trabalho, sustentando a articulação entre dados empíricos e interpretações conceituais. A escolha por essa metodologia justifica-se pela sua capacidade de articular diferentes dimensões da realidade geográfica. Libault (1971, p. 2) argumenta que esse quadro estruturado "não pode sofrer a acusação de arbitrário e deve levar a conclusões úteis para o progresso da geografia", o que se alinha aos objetivos desta pesquisa ao buscar subsídios aplicáveis à formulação de políticas educacionais adaptadas às particularidades das paisagens ribeirinhas amazônicas.

1.2.1 Níveis Metodológicos

A Figura 1 apresenta a sistematização dos níveis metodológicos adotados na pesquisa, e o Quadro 1 - sintetiza, para cada nível, os objetivos, as atividades principais e as práticas correspondentes, oferecendo uma visão integrada da articulação geossistêmica que orientou a investigação.

Figura 1- Níveis Metodológicos



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Quadro 1 relaciona os níveis metodológicos, objetivos, atividades principais e práticas para melhor visualização da articulação geossistêmica.

Quadro 1 - Síntese metodológica

Nível	Objetivo	Atividades Principais	Prática
Compilatório	Coletar e mapear dados primários e secundários	Revisão de literatura, entrevistas, registros fotográficos	Coleta de dados nas comunidades para identificar condições de acesso e organização escolar
Correlativo	Organizar e analisar dados cronologicamente	Classificação de dados, identificação de padrões	Análise do mapa de cheia e vazante para compreender as variações de acesso escolar
Semântico	Reorganizar e interpretar dados integradamente	Análise qualitativa e categorização	Integração das narrativas e documentos para interpretar relações entre dinâmica fluvial e cotidiano escolar
Normativo	Propor subsídios teóricos e práticos	Discussão dos resultados, proposição de estratégias	Recomendações fundamentadas para orientar políticas educacionais sensíveis ao contexto ribeirinho

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

1.2.2 Procedimentos Metodológicos com Base em Libault (1971)

No nível compilatório, foram reunidos e organizados dados primários e secundários pertinentes ao objeto de estudo. A atenção voltou-se à identificação de comunidades ribeirinhas particularmente expostas às cheias e vazantes, condição que, no recorte desta pesquisa, alcança também a maior parte das escolas, situadas em áreas de baixa altimetria sobre solos de várzea da planície amazônica. As instituições escolares não foram tomadas como objeto de análise, mas como pontos de acesso à atuação do Estado na condução das políticas públicas, permitindo compreender a abrangência territorial e administrativa dessas ações.

A identificação das comunidades contou com entrevistas realizadas com gestores locais, registros fotográficos das condições de acesso e análise de documentos oficiais que orientam as ações do Estado na educação básica, entre os quais se destacam a BNCC, os PCN, o PNATE, a LDB e demais marcos legais de caráter constitucional e infraconstitucional.

No nível correlativo, o foco concentrou-se na organização e análise cronológica dos dados coletados, com o propósito de estabelecer relações entre variáveis socioespaciais relevantes ao contexto investigado. As atividades compreenderam a classificação e o exame sistemático de diferentes fontes empíricas, como mapas, entrevistas e registros fotográficos, visando identificar padrões recorrentes e relações entre os processos naturais e as condições de acesso à educação. A leitura comparativa de mapas do Careiro da Várzea possibilitou correlacionar as variações do regime fluvial com os impactos sobre a mobilidade escolar, identificando zonas de maior vulnerabilidade nos períodos críticos de cheia e vazante e evidenciando como a dinâmica hidrológica interfere na estrutura espacial e na regularidade do percurso escolar das comunidades ribeirinhas.

No nível semântico, os dados obtidos nas etapas anteriores foram reorganizados para uma leitura integrada das relações entre transporte escolar, calendário letivo, materiais didáticos, práticas cotidianas e dinâmica fluvial. A análise identificou sentidos, recorrências e articulações presentes nas narrativas dos participantes, nas representações cartográficas e nos registros documentais, compondo um quadro interpretativo sobre a forma como as políticas educacionais se

articulam às condições socioambientais locais. A saturação analítica tornou-se evidente quando os relatos passaram a convergir para padrões recorrentes, especialmente no que se refere ao transporte, à frequência escolar em períodos de cheia e vazante e às estratégias utilizadas pelas comunidades para lidar com as variações da paisagem fluvial. A partir desse conjunto, foram definidas categorias que expressam as estratégias construídas pelas comunidades diante das oscilações hidrológicas e as relações entre cotidiano escolar e contexto fluvial.

No nível normativo, foram elaborados subsídios de natureza geográfica a partir da análise crítica dos resultados obtidos nas etapas anteriores, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento das políticas públicas educacionais voltadas às regiões de solos de várzea no Amazonas. Essa fase envolveu a discussão sistemática dos achados empíricos à luz dos objetivos da pesquisa, resultando na formulação de estratégias fundamentadas na realidade ribeirinha. Entre as recomendações propostas, destaca-se a necessidade de adequação do calendário escolar às oscilações sazonais do regime fluvial, considerando as implicações das cheias e vazantes sobre o acesso, a permanência e o desempenho dos estudantes. Nessa etapa, os resultados da pesquisa foram convertidos em orientações dirigidas à formulação de políticas educacionais que reconheçam as singularidades da paisagem amazônica e o modo de vida das comunidades ribeirinhas.

1.2.2.1 Tratamento e Processamento das Imagens Satelitais

As imagens utilizadas para a elaboração dos mapas foram obtidas no repositório da NASA e correspondem aos meses de agosto de 2021 e setembro de 2023. A cena de 26 de agosto de 2021, registrada pelo satélite Landsat 8, situa-se no período imediatamente posterior ao pico da maior cheia já documentada no Rio Negro, que atingiu 30,02 metros em junho daquele ano. Embora a imagem não corresponda ao dia exato do ápice hidrológico, ela reflete o cenário ainda marcado pela inundação excepcional descrita pelo Serviço Geológico do Brasil (2022). A cena de 25 de setembro de 2023, capturada pelo Landsat 9, foi obtida em meio ao processo de vazante extrema que caracterizou a seca mais severa da série histórica, quando o Rio Negro atingiu 13,59 metros em outubro de 2023.

Ambas as imagens tiveram selecionadas as bandas 6, 5 e 4, que permitem realçar contrastes entre água, solo exposto e vegetação, favorecendo a análise da variação espacial das áreas de várzea entre cheia e vazante. A seleção das datas buscou captar paisagens marcadas por condições hidrológicas contrastantes, utilizando cenas representativas dos dois extremos recentes vividos na região (Serviço Geológico do Brasil, 2022).

As imagens foram processadas no software ArcGIS, com uso do sistema de coordenadas Universal Transversa de Mercator (UTM). Os procedimentos incluíram correções iniciais, recorte da área de estudo e composição das bandas. Na etapa de fotointerpretação, adotaram-se elementos como forma, textura, cor, tonalidade e localização, possibilitando identificar áreas de inundação, variações da lâmina d'água, trechos de difícil acesso e padrões relevantes para compreender o cotidiano das comunidades da várzea. Esses produtos cartográficos serviram como base para relacionar a dinâmica fluvial aos percursos escolares e à organização cotidiana das comunidades ribeirinhas do Careiro da Várzea.

1.3 Método de Procedimentos

O método de procedimentos combina o método comparativo e a análise morfodinâmica para uma compreensão aprofundada das dinâmicas da paisagem fluvial ribeirinha. Essa combinação justifica-se pela necessidade de observar as mudanças na paisagem e suas implicações no cotidiano das comunidades escolares, especialmente no contexto das políticas públicas educacionais.

O método comparativo busca identificar semelhanças e diferenças em eventos ou contextos distintos, possibilitando analisar mudanças espaciais e temporais. Nesta pesquisa, a comparação organizou-se em torno de dois eixos: as condições das políticas públicas educacionais em diferentes períodos hidrológicos e as distintas possibilidades de acesso às escolas em paisagens de cheia e vazante. Foram analisadas, por exemplo, as diferenças no acesso às escolas durante o período de cheia, quando a locomoção depende de embarcações, em comparação com a vazante, quando as condições se tornam mais precárias e demandam transporte por terra. Essa comparação evidenciou, além dos desafios logísticos, as estratégias

alternativas adotadas pelas comunidades e pelas autoridades para garantir a continuidade da vida escolar.

A análise morfodinâmica complementou esse percurso ao examinar as transformações da paisagem fluvial e seus efeitos sobre a organização espacial das comunidades e das rotas de acesso às escolas. A leitura conjunta das variações morfológicas e das práticas sociais associadas ao regime fluvial possibilitou compreender como a dinâmica da várzea estrutura não apenas o espaço físico, mas também as condições concretas em que a educação ribeirinha se realiza.

1.4 Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados

A produção dos dados apoiou-se em dois procedimentos: entrevistas semiestruturadas e observação participante. A adoção desses instrumentos teve como finalidade captar as percepções, experiências e práticas dos diferentes sujeitos inseridos no contexto educacional das comunidades ribeirinhas, articulando tais dimensões às variações sazonais associadas ao regime fluvial.

1.4.1 População e Amostra

O estudo foi desenvolvido em comunidades ribeirinhas do município do Careiro da Várzea, nas quais estão inseridas escolas que contemplam o Ensino Fundamental I e II. A população-alvo compreendeu gestores escolares, professores, estudantes do Ensino Fundamental II e seus familiares, totalizando 80 participantes. Destes, 59 foram envolvidos em entrevistas semiestruturadas e 21 em conversas informais de caráter exploratório. A amostra foi definida por amostragem intencional, orientada pela acessibilidade às comunidades ribeirinhas e pela necessidade de contemplar a diversidade de segmentos da comunidade escolar. Não se buscou representatividade estatística, mas profundidade qualitativa, assegurando a pluralidade de percepções necessária para compreender o fenômeno investigado.

Para preservar a identidade dos participantes, as falas citadas ao longo da análise são identificadas exclusivamente pela função exercida pelo sujeito na comunidade escolar: gestor, professor, estudante ou familiar.

1.4.2 Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas constituíram a principal técnica qualitativa da pesquisa. Orientaram-se pelo nível semântico da metodologia de Libault (1971), buscando compreender as percepções sobre a adequação do calendário escolar às cheias e vazantes, bem como os impactos das condições de transporte e acessibilidade na rotina das escolas. Essa abordagem possibilitou captar, de forma exploratória e compreensiva, as narrativas de gestores, professores, estudantes e familiares sobre sua experiência educacional no contexto ribeirinho.

1.4.3 Observação Participante

A observação participante foi utilizada tanto na fase de aproximação ao campo quanto na coleta sistemática, associada a conversas informais de caráter exploratório. Essa técnica favoreceu o registro das condições de infraestrutura escolar, dos deslocamentos cotidianos e das estratégias comunitárias para lidar com as variações do regime fluvial. Durante o trabalho de campo, foi possível acompanhar os trajetos prolongados por terra firme na vazante e o uso de embarcações na cheia, registrando como o regime fluvial orienta a acessibilidade escolar e interfere diretamente na organização pedagógica.

1.4.4 Procedimentos para Coleta de Dados

O planejamento da coleta de dados envolveu a definição dos instrumentos de pesquisa e a elaboração de um cronograma de visitas em distintos períodos hidrológicos. Essa estratégia assegurou a coleta tanto na seca quanto na cheia, garantindo a análise comparativa das condições locais e aprofundando a compreensão sobre a relação entre regime fluvial, acessibilidade e organização escolar no Careiro da Várzea.

A primeira etapa correspondeu à visita inicial às comunidades, com o objetivo de identificar as escolas participantes da pesquisa e estabelecer contato com a comunidade escolar e representantes locais. Nessa ocasião, foram apresentados os objetivos do estudo e obtido o consentimento dos participantes para a realização das entrevistas e rodas de conversa.

A etapa seguinte correspondeu à aplicação das entrevistas semiestruturadas junto a gestores, professores, estudantes e responsáveis, realizada em escolas e residências, com acompanhamento para esclarecimento das questões e respeito à disponibilidade dos participantes.

A observação direta foi conduzida nas escolas, nas comunidades com visitas em residências, nas embarcações durante os trajetos e em períodos de cheia e vazante, registrando as condições de infraestrutura, os desafios de deslocamento e o cotidiano escolar. As informações foram sistematizadas em diários de campo e complementadas com registros fotográficos.

Por fim, os dados obtidos foram organizados e categorizados segundo os níveis metodológicos de Libault (1971), de modo a relacionar as condições fluviais, as práticas comunitárias e a atuação institucional que configuram a realidade educacional nas áreas de várzea do Careiro da Várzea.

2 DIRETRIZES CURRICULARES E O ENSINO DE GEOGRAFIA: BNCC, PCN E REFERENCIAL AMAZONENSE EM PERSPECTIVA

A análise da interação entre os conteúdos dos livros didáticos de Geografia, o modo de vida e as necessidades dos estudantes requer compreender as diretrizes que fundamentam a prática pedagógica em diferentes escalas. A BNCC estabelece competências e habilidades comuns a todo o país, enquanto os PCN, elaborados anteriormente, oferecem referenciais que ainda influenciam o planejamento educacional. No contexto amazônico, o Referencial Curricular Amazonense incorpora elementos da realidade ribeirinha e da diversidade sociocultural regional, articulando essas orientações ao espaço concreto das comunidades. Nenhum desses documentos se limita à definição de conteúdo: todos propõem que a organização do ensino esteja vinculada aos processos naturais e humanos que caracterizam cada lugar. Brasil (2012) destaca, nesse quadro, que a educação voltada para o campo deve reconhecer e valorizar os diferentes modos de vida, articulando saberes científicos e conhecimentos locais como base para uma abordagem geográfica integrada.

Neste capítulo, os termos "lugar", "espaço vivido" e "contexto local" são mobilizados de forma articulada, sem equivalência automática. "Lugar" é empregado como categoria de sentido e experiência; "espaço vivido" refere-se às práticas cotidianas concretas que materializam esse vínculo; "contexto local" designa o recorte empírico da pesquisa, no qual as relações sociedade-natureza se expressam em paisagens ribeirinhas marcadas pela dinâmica fluvial.

2.1 A BNCC de Geografia nos Últimos Anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

A Base Nacional Comum Curricular constitui o principal documento de referência para a construção dos currículos da Educação Básica no Brasil, orientando o que deve ser trabalhado nas diferentes etapas, modalidades e componentes curriculares. Conforme destaca Araújo (2020, p. 24), "com a chegada da BNCC como referencial das aprendizagens essenciais na Educação Básica brasileira, a centralidade do currículo toma frente e protagonismo, numa visão que abarque a

complexidade de se pensar a didática e a prática do Ensino de Geografia na realidade escolar." Nessa perspectiva, o documento não propõe um currículo fechado, mas oferece diretrizes, competências, habilidades, objetos de conhecimento e parâmetros epistemológicos que funcionam como pontos de partida para que os sistemas de ensino elaborem currículos contextualizados às suas realidades locais e regionais.

O documento busca garantir aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes do país, respeitando a diversidade regional. As propostas pedagógicas derivadas da BNCC devem promover a integração entre áreas do conhecimento, favorecendo abordagens interdisciplinares. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) argumentam que a metodologia interdisciplinar é indispensável para compreender a complexidade dos espaços geográficos, pois estes são dinâmicos e não podem ser plenamente explicados por uma única disciplina de forma isolada. A Geografia, por articular natureza e sociedade em sua abordagem, reúne condições para conduzir essa articulação curricular no contexto das diretrizes propostas pela BNCC.

A análise das competências específicas de Geografia na BNCC constitui um elemento relevante para compreender como essa disciplina se estrutura no Ensino Fundamental. O documento apresenta sete competências que, de modo geral, buscam integrar o estudo dos fenômenos físicos e sociais, possibilitando uma compreensão sistêmica e contextualizada do espaço geográfico. Entre os conceitos mobilizados, destacam-se a interação sociedade-natureza, o uso dos recursos naturais ao longo da história e o desenvolvimento de linguagens cartográficas e iconográficas para a resolução de problemas geográficos.

O Quadro 2 - sintetiza essas competências, que serão examinadas quanto ao potencial de promover uma abordagem integrada ao contexto local.

Quadro 2 - Competências de Geografia no Ensino Fundamental

Nº	Competência
1	Utilizar os conhecimentos geográficos para compreender a interação sociedade/natureza e desenvolver o interesse, o espírito investigativo e a capacidade de resolver problemas.
2	Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo o papel dos objetos técnicos na compreensão de como os seres humanos utilizam os recursos naturais ao longo do tempo.
3	Desenvolver autonomia e senso crítico por meio da aplicação do raciocínio geográfico, analisando a ocupação humana e a produção do espaço com base nos princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

4	Desenvolver o pensamento espacial utilizando linguagens cartográficas, iconográficas, gêneros textuais diversos e geotecnologias para resolver problemas com base em informações geográficas.
5	Empregar processos e práticas investigativas para compreender as dimensões naturais, sociais, econômicas, políticas e técnico-científicas do mundo, avaliando ações e propondo perguntas e soluções inclusive tecnológicas com base no saber geográfico.
6	Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender pontos de vista que promovam a consciência socioambiental, a valorização da biodiversidade e o respeito à diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza.
7	Agir de forma pessoal e coletiva com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre questões socioambientais fundamentadas em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A análise buscou identificar a presença de elementos que orientem o ensino para as realidades vivenciadas pelos alunos, examinando a relação entre os conteúdos dos livros didáticos e o ambiente geográfico em que estão inseridos. O objetivo foi compreender em que medida essas competências incentivam a integração das dinâmicas locais aos conteúdos didáticos, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes e para o aprofundamento do conhecimento do espaço vivido. Foram considerados, ainda, os aspectos relacionados à aplicação prática dessas competências no ambiente escolar, verificando se favorecem práticas pedagógicas voltadas à análise crítica do espaço, à leitura da paisagem e à interpretação das interações entre sociedade e natureza no entorno imediato dos alunos.

Embora formuladas de forma ampla, as competências apresentam diferentes graus de abertura para a contextualização com a realidade local dos estudantes. A primeira trata do uso dos conhecimentos geográficos para compreender a interação entre sociedade e natureza, estimulando o interesse investigativo e a leitura crítica das dinâmicas locais, o que lhe confere elevado grau de contextualização. A segunda refere-se à capacidade de estabelecer conexões entre temas do conhecimento geográfico, com ênfase no papel dos objetos técnicos e no uso histórico dos recursos naturais. Embora contribua para a formação de um olhar histórico sobre as transformações espaciais, sua articulação com o contexto imediato dos estudantes é mais limitada, por carecer de ênfase nas práticas e saberes locais, ainda que possa ser ressignificada por abordagens pedagógicas que integrem os modos de vida regionais às análises de natureza sistêmica.

A terceira competência estimula a autonomia e o desenvolvimento do raciocínio geográfico, mobilizando princípios como analogia, diferenciação, localização e conexão para compreender a ocupação e a produção do espaço. Seu potencial de integração ao cotidiano escolar é alto, pois favorece que os estudantes reconheçam sua realidade como parte ativa do processo de construção do espaço geográfico. A quarta destaca o pensamento espacial e o domínio de linguagens cartográficas e iconográficas, incluindo geotecnologias, contribuindo para o fortalecimento da identidade vinculada ao lugar, sobretudo em contextos ribeirinhos onde a geografia local frequentemente escapa aos mapas convencionais.

A quinta propõe práticas de investigação voltadas à compreensão do mundo natural, social e técnico-científico, com aplicabilidade concreta quando direcionada a fenômenos locais, como a sazonalidade dos rios, os impactos da cheia e da vazante no calendário escolar e as estratégias de mobilidade da população. A sexta valoriza a construção de argumentos com base em informações geográficas, sendo especialmente produtiva quando associada a discussões sobre desigualdades espaciais, uso dos recursos naturais ou políticas públicas que afetam diretamente a vivência dos alunos. A sétima convoca os estudantes à ação coletiva e responsável diante das questões socioambientais, encontrando ampla ressonância nas práticas solidárias das comunidades amazônicas e mostrando-se compatível com uma educação geográfica comprometida com o espaço vivido.

Embora formuladas de maneira genérica, as competências específicas de Geografia da BNCC apresentam, em diferentes graus, potencial de integração com a realidade local. A efetivação desse potencial depende da prática docente e da seleção de materiais didáticos que considerem as vivências dos estudantes e promovam uma aprendizagem contextualizada, atenta à diversidade cultural, ambiental e social presente nos espaços educacionais do interior da Amazônia. Nesse processo, o conteúdo e a forma das práticas de ensino-aprendizagem são construções históricas dos sujeitos das comunidades escolares, em que docentes e discentes, mediados pelo conhecimento universal e pela realidade concreta, participam ativamente da produção do saber (Silva; Azambuja, 2021).

2.1.1 Reflexão Crítica e Conexões com o Objetivo da Pesquisa

A BNCC organiza o ensino a partir de competências e habilidades que procuram orientar o que os estudantes devem aprender e fazer ao longo da Educação Básica. Em Geografia, as habilidades são formuladas por verbos no infinitivo, como identificar, analisar e aplicar, e traduzem ações esperadas na prática escolar (Silva; Azambuja, 2021). A formulação por competências, expressa no próprio documento ao afirmar que "as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências" (Brasil, 2018, p. 13), indica que o conhecimento geográfico deve ser mobilizado para a vida cotidiana, o exercício da cidadania e o trabalho, e não ficar restrito à memorização de conteúdo.

A análise apresentada na seção anterior evidenciou que as competências 1, 3, 4 e 7 oferecem maior abertura ao diálogo com o lugar, enquanto as competências 2, 5 e 6 se situam em escala mais ampla, dependendo de mediação pedagógica para alcançar o contexto local. Essa diferença de alcance não invalida nenhuma delas, mas indica que a contextualização não é automática: depende de como o professor seleciona e conduz os conteúdos.

Mafra (2019) chama atenção para esse desafio no contexto da BNCC: a construção de currículos que contemplem especificidades locais e regionais pressupõe integrar, ao longo de todas as séries, elementos humanos e físico-naturais, de modo a promover um pensamento espacial capaz de relacionar sociedade e natureza (Brasil, 2017, p. 358). Essa preocupação dialoga diretamente com o objetivo desta pesquisa, que busca verificar se os conteúdos dos livros didáticos utilizados no Careiro da Várzea conseguem aproximar a geografia escolar do modo de vida ribeirinho e das dinâmicas fluviais que marcam o lugar e a paisagem. Lugar e escalas maiores não se excluem, porém a articulação entre eles constitui um espaço de negociações que precisa ser enfrentado no interior dos currículos e materiais didáticos.

Os critérios empregados para classificar o grau de contextualização das competências partiram de três perguntas: em que medida cada uma se articula ao contexto local; qual o potencial de aplicação no espaço vivido; e como pode favorecer a integração entre conteúdo geográfico e experiências cotidianas dos estudantes.

Essa interpretação crítica é o fio que conecta a BNCC ao objetivo da pesquisa, pois permite avaliar se o documento abre, na prática, condições para que a geografia ensinada tome o Careiro da Várzea não como exemplo pontual, mas como referência legítima de produção de conhecimento.

2.1.2 Habilidades de Geografia no Contexto do Lugar Ribeirinho

Na seleção das habilidades da BNCC utilizadas nesta pesquisa, foram priorizadas aquelas com maior alinhamento com os recortes teóricos e empíricos do estudo, por apresentarem possibilidades reflexivas mais efetivas para os propósitos da investigação. A escolha visou assegurar coerência entre os fundamentos conceituais e a realidade observada, destacando habilidades que aproximam o conteúdo escolar do cotidiano dos estudantes e valorizam as práticas culturais e identitárias dos alunos em contextos ribeirinhos como o do Careiro da Várzea.

As habilidades foram mapeadas a partir dos objetos de conhecimento estabelecidos na BNCC para cada série, do 6º ao 9º ano, levando em conta a relação com o ensino contextualizado e as possibilidades de aplicação ao modo de vida dos estudantes. Foram também consideradas as competências que favorecem práticas pedagógicas ativas, como o uso de mapas, a leitura da paisagem e a análise crítica do espaço, estratégias que ancoram o aprendizado nas vivências concretas da comunidade escolar.

No 6º ano, as habilidades selecionadas incentivam a análise das modificações das paisagens locais e a interação entre componentes físico-naturais e sociedades, promovendo o reconhecimento das transformações que o ambiente sofre em diferentes contextos. No 7º ano, a ênfase recai sobre a formação territorial do Brasil e a distribuição da população, considerando a diversidade étnico-cultural e as características socioespaciais das regiões, o que favorece a compreensão das relações entre práticas culturais e ocupação do espaço.

No 8º ano, destacam-se as habilidades voltadas à análise dos fluxos migratórios e das dinâmicas demográficas, favorecendo a interpretação crítica das

práticas de ocupação e uso do espaço. No 9º ano, a análise crítica da integração mundial e da hegemonia europeia estimula os alunos a refletir sobre as influências externas no contexto local, contribuindo para compreender como dinâmicas globais incidem sobre o modo de vida das comunidades.

O Quadro 3 - sintetiza os objetos de conhecimento e as habilidades correspondentes que atendem ao objetivo da pesquisa para cada série.

Quadro 3 - Síntese dos objetos de conhecimento e as habilidades

Série	Objetos de Conhecimento	Habilidades
6º ano	Identidade sociocultural	Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos (EF06GE01).
	Relações entre os componentes físico-naturais	Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários (EF06GE02).
7º ano	Formação territorial do Brasil	Avaliar ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil (EF07GE01).
	Características da população brasileira	Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (EF07GE04).
8º ano	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios (EF08GE01).
	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (EF08GE03).
9º ano	Hegemonia europeia na economia, política e cultura	Analisar criticamente a hegemonia europeia em várias regiões do planeta (EF09GE01).
	Integração mundial e suas interpretações: globalização	Analisar a integração mundial, comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização (EF09GE05).

Fonte: BNCC, 2017.

A análise do Quadro 3 demonstrou que as habilidades selecionadas cobrem, em diferentes graus, dimensões relevantes para o contexto ribeirinho: a leitura da paisagem local, a compreensão das relações entre diversidade cultural e ocupação do espaço e a interpretação das dinâmicas globais que incidem sobre realidades locais. Esse conjunto não esgota as possibilidades oferecidas pelo documento, mas

representa as habilidades com maior potencial de articulação ao espaço vivido pelos estudantes do Careiro da Várzea.

2.1.3 Reflexão Crítica e Conexões com o Objetivo da Pesquisa

A análise detalhada das habilidades aponta limites de operacionalização no plano do documento. As competências são formuladas de forma ampla, sem apresentar exemplos concretos ou estratégias que orientem sua aplicação em realidades específicas como a ribeirinha. Essa lacuna pode dificultar que professores visualizem caminhos para integrar de forma consistente o conteúdo didático ao contexto local, tendendo a resultar em um ensino mais teórico e distante da vivência dos alunos. Como lembra Sacristán (2000), o currículo não se limita ao documento prescrito, mas envolve a configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas, que precisam ser adequadas às condições concretas de cada realidade escolar.

É necessário reconhecer, entretanto, que o detalhamento prático, a exemplificação contextualizada e a seleção de recursos cabem às redes de ensino e escolas, por meio da elaboração de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa tensão não constitui contradição, mas expressa um limite próprio do documento: ao evitar prescrição, a BNCC preserva margens de contextualização, mas desloca para a etapa de implementação a tradução das competências em mediações pedagógicas aderentes às realidades regionais. O distanciamento entre orientação geral e operacionalização concreta torna-se, assim, função das capacidades institucionais das redes e da existência de políticas e instrumentos de apoio.

Esse deslocamento da responsabilidade para as instâncias de implementação, quando não acompanhado por mecanismos estruturados de apoio e orientação, cria um campo desigual de apropriação das diretrizes curriculares. A ausência de referências exemplificativas aumenta a dependência da iniciativa individual do professor e, em contextos de sobrecarga de trabalho e carência de recursos, essa dependência pode acentuar desigualdades na aplicação das habilidades entre diferentes redes e escolas.

Compreender essa dinâmica requer, contudo, ir além do plano operacional. As desigualdades observadas na implementação têm raízes na própria natureza do currículo enquanto construção social. Essa natureza historicamente situada do currículo é formulada com precisão por Moreira e Silva (2005, p. 8):

Um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.”

Essa dimensão histórica e socialmente enraizada do currículo ganha contornos ainda mais específicos quando se considera o espaço vivido pelos estudantes. Como ressalta Cavalcanti (2010, p. 2), é fundamental reconhecer as vinculações da espacialidade das crianças, de sua cultura, com o currículo escolar, com os conteúdos das disciplinas, com o cotidiano da sala de aula e de todo o espaço escolar.

Embora não seja função da BNCC apresentar um roteiro detalhado de implementação, a inclusão de orientações complementares ou exemplos de aplicação poderia fortalecer o alinhamento entre as aprendizagens essenciais e as especificidades socioespaciais do país, reduzindo a distância entre o currículo prescrito e o praticado e favorecendo um ensino mais representativo para os estudantes (Pinheiro; Lopes, 2021).

2.2 Descrição Geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram desenvolvidos para estabelecer diretrizes educacionais que orientem o ensino no Brasil, incluindo o Ensino Fundamental. No caso da Geografia, os PCN visam promover uma formação geográfica ampla, integrando conceitos e práticas que possibilitem aos alunos compreender o espaço em múltiplas escalas, das mais locais às globais. No contexto pós-BNCC, os PCN assumem função de referência histórico-pedagógica, e não mais de parâmetro nacional normativo. Sua importância permanece, deslocada para o papel de documento de orientação e memória curricular, utilizado principalmente para

compreender a trajetória de construção das diretrizes nacionais e subsidiar reflexões sobre práticas e conteúdo.

Esta análise busca compreender de que maneira os PCN contemplam o ensino da geografia do lugar, examinando o tratamento dado aos conteúdos de Geografia no Ensino Fundamental II e a abordagem do contexto local no currículo. O documento organiza-se em eixos temáticos, objetivos de aprendizagem, conteúdos e práticas pedagógicas, elementos que fornecem uma estrutura para o desenvolvimento do ensino e apresentam o que deve ser priorizado em cada série do Ensino Fundamental.

Os eixos temáticos dos PCN para o ensino de Geografia cobrem aspectos basilares da disciplina. O eixo Natureza e Sociedade explora as interações entre os elementos naturais e as atividades humanas, buscando uma compreensão integrada dos processos geográficos. O eixo Espaço e Lugar enfatiza o estudo do espaço vivido e o reconhecimento do lugar como ambiente de interação social e cultural, valorizando a proximidade dos alunos com o ambiente ao seu redor. O eixo Paisagem e Território apresenta a paisagem como manifestação das relações entre sociedade e natureza. O eixo Cartografia e Representação Espacial incentiva o uso de mapas e outras representações gráficas para entender a organização do espaço geográfico. O eixo Escalas Espaciais propõe o estudo de fenômenos geográficos em diferentes escalas, do local ao global, destacando como as interações espaciais podem ser compreendidas de acordo com a abrangência dos eventos geográficos.

O Quadro 4 - sintetiza esses eixos para o Ensino Fundamental II.

Quadro 4 - Eixos Temáticos

Ciclo	Conteúdos Abordados
3º Ciclo	- A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo
	- O estudo da natureza e sua importância para o homem
	- O campo e a cidade como formações sócio-espaciais
	- A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo
4º Ciclo	- A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes
	- Um só mundo e muitos cenários geográficos
	- Modernização, modo de vida e suas implicações nas dinâmicas socioespaciais

Fonte: Brasil (1998, p.41)

Os eixos reunidos no Quadro 4 foram concebidos como orientações de caráter não prescritivo, o que significa que sua aplicação depende das escolhas pedagógicas de cada escola e professor. Essa flexibilidade é, ao mesmo tempo, uma abertura para a contextualização regional e um limite: sem direcionamento explícito, os eixos podem ser aplicados de forma genérica, distanciando-se das realidades locais que deveriam orientar.

Os objetivos de aprendizagem nos PCN orientam-se para o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção do conhecimento geográfico por meio de práticas de investigação e reflexão. Entre os objetivos estabelecidos, figuram a compreensão das relações de interdependência entre elementos naturais e ações humanas, a valorização do espaço local e o reconhecimento do ambiente imediato dos alunos, o desenvolvimento de habilidades cartográficas para a leitura e interpretação de mapas, e a análise crítica de questões relacionadas ao uso dos recursos naturais em perspectiva local e global.

Em termos mais amplos, os PCN propõem que, ao final do Ensino Fundamental, os alunos sejam capazes de compreender o mundo em sua diversidade, avaliando as ações humanas em diferentes espaços e tempos e reconhecendo o papel das sociedades na construção da paisagem e do lugar. O documento também orienta para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa geográfica, a interpretação de diferentes linguagens na leitura do espaço e a valorização do patrimônio sociocultural como direito fundamental (PCN, 1998, p. 35).

A leitura do documento foi organizada a partir de critérios que relacionam orientação curricular e possibilidade de adaptação ao recorte empírico da pesquisa. A classificação do potencial de integração regional resulta de procedimento interpretativo fundamentado na relação de cada dimensão com o espaço vivido, no grau de abertura para adaptações regionais e na aplicabilidade em realidades ribeirinhas atravessadas por cheias, vazantes e mobilidade fluvial.

O Quadro 5 - apresenta essa avaliação integrada.

Quadro 5 - Avaliação dos PCN em Geografia

Critério	Descrição	Observação	Potencial de Integração Regional
Eixos Temáticos	Eixos propostos para a geografia do Ensino Fundamental.	Abordam a interação entre sociedade e natureza, paisagens e território.	Moderado
		A cartografia é destacada como ferramenta de análise do espaço, promovendo o estudo do lugar.	Alto
Objetivos de Aprendizagem	Objetivos que orientam o desenvolvimento das competências em geografia.	Incentivam a compreensão das interações socioespaciais e do ambiente local, com enfoque adaptável.	Moderado
		Os objetivos gerais permitem adaptações conforme as especificidades regionais pelos docentes.	Moderado
Elementos Físicos-Naturais	Abordagem dos elementos físicos-naturais (clima, relevo, vegetação, hidrografia).	Apresentados de forma integrada às interações sociais, permitindo adaptações regionais pelos professores.	Moderado
		Incentivam a compreensão das interações físicas e sociais, facilitando o ensino adaptado ao local.	Moderado
Práticas Pedagógicas	Orientações metodológicas para o ensino de geografia no Ensino Fundamental.	Incentivam práticas investigativas e o uso de recursos cartográficos, favorecendo o estudo local.	Moderado
		As orientações são flexíveis, permitindo adaptações às realidades locais conforme o contexto escolar.	Moderado

Fonte: Brasil (1998).

A classificação registrada no Quadro 5 - apoia-se na articulação entre três perspectivas teóricas: a diferenciação entre currículo prescrito e praticado proposta por Sacristán (2000), a análise das condições socioeducacionais que condicionam a efetivação curricular desenvolvida por Apple (2005) e a valorização da articulação entre espaço vivido e ensino de Geografia presente em Cavalcanti (2010). Os níveis "alto" e "moderado" expressam o grau em que cada dimensão analisada favorece, na prática, uma abordagem contextualizada ao lugar ribeirinho.

2.2.1 Reflexão Crítica e Conexões com o Objetivo da Pesquisa

A análise dos PCN identificou elementos que podem tanto facilitar quanto condicionar a integração dos conteúdos dos livros didáticos à geografia do lugar. Os eixos temáticos propostos oferecem uma estrutura inicial para a abordagem do espaço vivido, incorporando conceitos como paisagem e lugar de forma que, em tese, favorece a reorganização dos conteúdos didáticos em diálogo com as realidades locais e o cotidiano dos estudantes. No entanto, como diretrizes normativas de abrangência nacional, os PCN não foram concebidos para detalhar dinâmicas regionais específicas, mas para abrir espaço para essa flexibilização em conformidade com o fazer pedagógico de cada contexto escolar.

Embora os PCN incentivem uma abordagem integrada dos componentes da natureza, a prática docente ainda enfrenta obstáculos para implementar essa diretriz de forma eficaz no ensino da Geografia Física. Mafra (2019) observa que a fragmentação do conhecimento geográfico no contexto escolar dificulta a compreensão das dinâmicas ambientais por parte dos alunos, especialmente no que se refere às interações entre os elementos físico-naturais e sociais do espaço geográfico. Apesar da estrutura oferecida pelos PCN, a inserção regional ainda é limitada pelo domínio insuficiente dos docentes sobre conteúdos específicos da Amazônia, o que impede uma abordagem mais aprofundada dessas realidades complexas.

Em síntese, os PCN oferecem margens de adaptação ao lugar, mas não a garantem por si mesmos. O potencial de integração regional aparece de modo desigual entre as dimensões analisadas, tornando a contextualização dependente de mediações docentes, condições institucionais e materiais didáticos capazes de traduzir a orientação nacional em recortes coerentes com as paisagens e práticas locais. A responsabilidade que recai sobre os materiais didáticos é, portanto, a de complementar as diretrizes com adaptações regionais que façam sentido para as diferentes culturas e formas de vida, fortalecendo a conexão entre o ensino de Geografia e o lugar de vivências dos alunos.

2.3 O Referencial Curricular Amazonense e o Ensino de Geografia no Contexto Ribeirinho

O Referencial Curricular Amazonense, ao tratar da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, adota uma concepção ampliada de ruralidade que vai além da delimitação física convencional e inclui modos de vida de comunidades ribeirinhas, extrativistas e outros grupos historicamente invisibilizados nas políticas educacionais. Essa compreensão está em consonância com a orientação da Secadi (2012), que reconhece que a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (Secadi, 2012, p. 13). Tal perspectiva pressupõe que o ensino de Geografia dialogue com a vivência local, integrando conteúdos que reflitam a relação direta entre paisagem e modo de vida.

Ao discutir a adaptação curricular, o documento registra que políticas educacionais do passado transpunham práticas urbanas para escolas rurais sem considerar o contexto geográfico e cultural, como se fosse suficiente transplantar atividades pensadas para a educação urbana sem trazer o contexto e sem atenção à qualidade dos processos educativos (Referencial Curricular Amazonense, 2021). A superação desse modelo pressupõe um planejamento pedagógico que reconheça o lugar como componente estruturante da prática educativa, evitando conteúdos genéricos que, embora formalmente alinhados às diretrizes nacionais, não dialoguem com a realidade amazônica.

No alinhamento com a BNCC e a LDBEN 9394/96, o Referencial Curricular Amazonense estabelece Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento que, em princípio, possibilitam incluir fenômenos característicos da vida ribeirinha, como cheias, vazantes, mobilidade fluvial e uso tradicional dos recursos naturais. O próprio documento afirma que os eixos temáticos serão relevantes tanto quanto mais próximos estiverem da realidade vivenciada nas comunidades rurais (Amazonas, 2019, p. 73). Para que essa previsão se concretize, é necessário um processo intencional de seleção e tradução desses temas para o material didático, de forma que não permaneçam apenas como possibilidade teórica.

A valorização dos saberes tradicionais e do conhecimento comunitário constitui outro eixo estruturante do documento. O referencial registra que os conhecimentos espontâneos das crianças são respeitados e valorizados, assim como os saberes tradicionais dos idosos e toda a sua historicidade (Amazonas, 2019, p. 70). No ensino de Geografia, essa diretriz implica incluir no currículo elementos como agricultura de várzea, calendários de pesca e sistemas locais de manejo dos rios, transformando o material didático em instrumento de mediação entre ciência e tradição e fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.

No campo conceitual, o documento adota a concepção de espaço geográfico como produto histórico das interações entre sociedade e natureza (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 475), perspectiva que dialoga diretamente com a abordagem geossistêmica proposta por Viktor Sochava e destacada por Nascimento e Sampaio (2005). Essa abordagem integra dimensões naturais e sociais de forma indissociável, possibilitando analisar fenômenos como as variações do nível dos rios tanto como eventos físicos quanto como fatores estruturantes da economia, da organização social e do funcionamento escolar. No contexto amazônico, essa leitura reforça que a paisagem fluvial é um sistema dinâmico cuja compreensão requer estratégias pedagógicas capazes de traduzir sua complexidade para a formação dos estudantes.

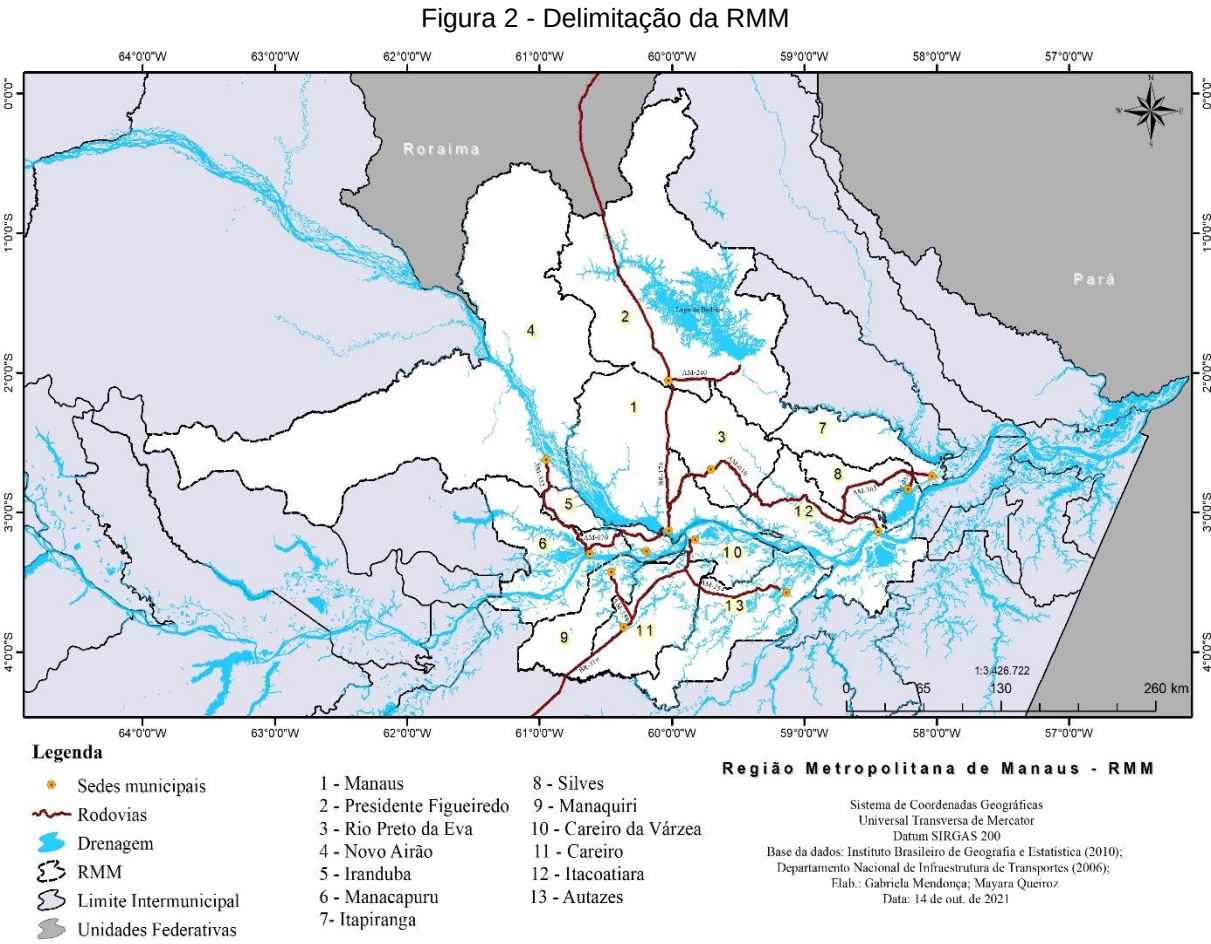
O processo de elaboração do Referencial Curricular Amazonense contou com a participação de professores de diferentes regiões do estado, incluindo profissionais com experiência direta no contexto ribeirinho. Essa construção coletiva fortalece a legitimidade do documento, mas a efetividade dessa contribuição depende do grau em que as sugestões foram incorporadas à versão final e refletidas no conteúdo dos livros didáticos. A ausência de mecanismos claros de monitoramento ou revisão contínua pode dificultar a garantia de coerência entre a proposta curricular e a realidade vivida nas comunidades.

A análise do documento indica que, embora haja diretrizes e estruturas com potencial para valorizar a paisagem e o modo de vida ribeirinho, sua concretização nos conteúdos escolares depende de decisões pedagógicas e editoriais que vão além do que o texto normativo pode garantir por si mesmo. Essa constatação orienta a

investigação proposta nesta tese, cujo objetivo é verificar se os livros didáticos de Geografia utilizados no município efetivamente incorporam essas dimensões, assegurando coerência entre as políticas educacionais e a experiência concreta dos estudantes.

3 REFLEXÕES GEOGRÁFICAS SOBRE O CAREIRO DA VÁRZEA

Para compreender as condições em que a educação ribeirinha se realiza no Careiro da Várzea, foi preciso, antes, situar o espaço em que essa experiência acontece. A pesquisa se desenvolveu na Região Metropolitana de Manaus (RMM), conjunto de treze municípios do Amazonas articulados por uma rede hidrográfica densa, na qual espaços urbanos e comunidades ribeirinhas situadas em planície de inundação sazonal coexistem sob condições socioambientais que incidem diretamente sobre a organização educacional. A Figura 2 delimita a RMM, destacando os municípios de Careiro e Careiro da Várzea, onde se localizou o recorte empírico desta investigação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Essa delimitação cartográfica foi necessária para dimensionar a leitura geográfica em escalas progressivas: partiu do recorte metropolitano para alcançar, de forma gradual, a escala das comunidades e das escolas localizadas às margens do

Paraná do Curari Grande, onde a dinâmica fluvial se expressa com maior intensidade sobre o cotidiano ribeirinho. Sobre essa matriz hidrográfica se assenta uma geomorfologia que o tempo geológico e os rios construíram com lentidão e, ao mesmo tempo, reconfiguram sem pausa. A RMM repousa sobre sedimentos cenozóicos pouco consolidados, cuja configuração resulta da ação prolongada da dinâmica fluvial associada a variações climáticas de longa duração. O relevo combina planícies inundáveis, terras baixas e áreas elevadas, conhecidas regionalmente como terra firme, formas que orientam diferentes modos de ocupação e uso do espaço.

O município de Careiro da Várzea (Figura 3), localizado no estado do Amazonas, situa-se nas coordenadas 03°13'15" de latitude sul e 59°49'33" de longitude oeste, aproximadamente a 22 km de Manaus em linha reta. Inserido na região do Médio Amazonas, acima do Paraná do Careiro e próximo à confluência dos rios Solimões e Amazonas, o município integra a Mesorregião do Centro Amazonense e a Microrregião de Manaus. Limita-se com os municípios de Autazes, Careiro, Manaquiri, Iranduba, Manaus e Itacoatiara (IBGE, 2022).

O município possui área territorial de 2.631 km² e população estimada em 19.637 habitantes. A sede municipal encontra-se a cerca de 29 km de Manaus em linha reta e a aproximadamente 22 km por via fluvial, evidenciando sua proximidade e forte conexão com a capital do estado (IBGE, 2022).

Figura 3 - Localização do Município do Careiro da Várzea



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

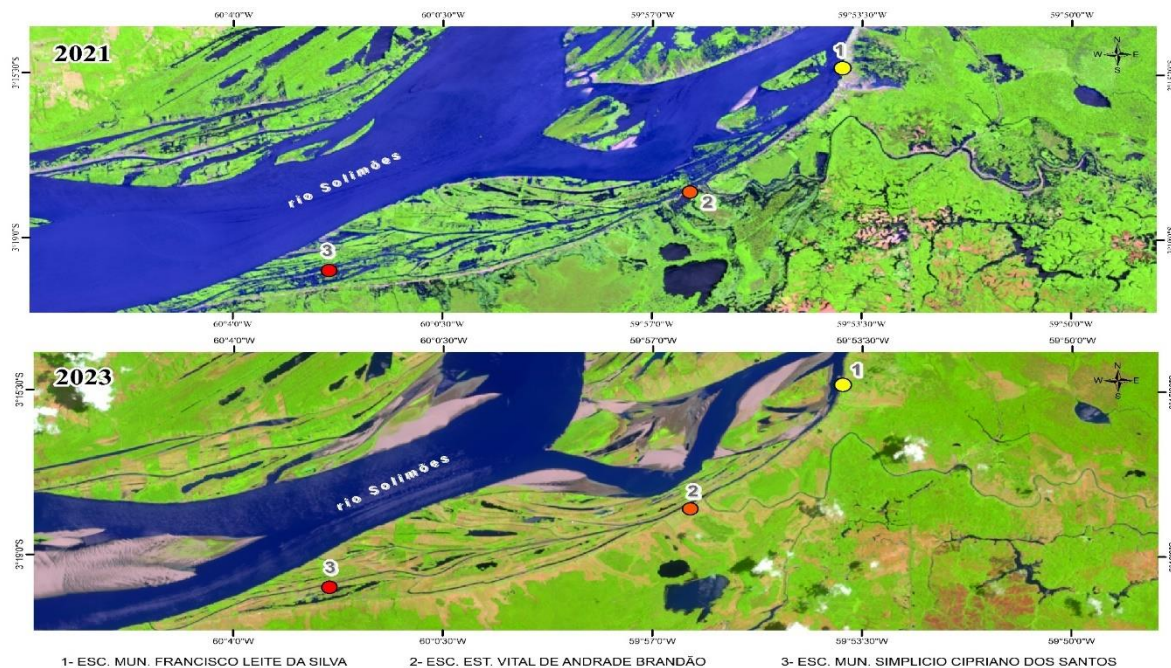
Esse pequeno intervalo entre a distância cartográfica e a dependência fluvial é, em si, um indício da lógica espacial que rege o município. Inserido na planície de inundação do rio Solimões/Amazonas, a predominância rural e a dependência das condições de navegabilidade dos rios organizam os deslocamentos, as práticas produtivas e as rotinas sociais das comunidades, cujo modo de vida está articulado ao regime sazonal fluvial e à alternância cíclica entre cheias e vazantes.

No contexto desta pesquisa, destacam-se comunidades situadas às margens do Paraná do Curari Grande, canal afluente do rio Amazonas, onde se localizam as escolas que compõem o recorte empírico da investigação. As unidades educacionais analisadas incluem a Escola Municipal S mpl cio Cipriano dos Santos, localizada na Comunidade São Francisco, no distrito de Curarizinho; a Escola Estadual Vital de Brandão Andrade, situada na comunidade São Sebastião do Curari Grande; e a Escola Municipal Francisco Leite da Silva, localizada no Distrito do Curari Grande, na Comunidade Divino Espírito Santo, às margens do canal do Paraná.

A dispersão dessas escolas e das respectivas comunidades ao longo do canal fluvial está registrada na Figura 3. Ao tornar visível a ausência de infraestrutura terrestre contínua, o mapa confirma o transporte fluvial como principal meio de acesso

entre moradia e escola, cuja disponibilidade oscila conforme o nível sazonal dos rios e redistribui, ao longo do ano, as possibilidades de chegada às instituições.

Figura 4 - Localização das Escolas ao longo do Canal Fluvial



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O trabalho de campo realizado nas três comunidades compreendeu visitas a cada escola e ao seu entorno, com coleta de percepções sobre transporte, materiais didáticos e calendário letivo. Os registros fotográficos reunidos nas Figuras 5, 6 e 7 foram obtidos na comunidade Curarizinho em janeiro de 2024, período em que as escolas estavam em recesso e as visitas tiveram como objetivo o reconhecimento das instituições e das comunidades por elas atendidas. Nesse momento, o nível do rio ainda era baixo, o que permitiu registrar as condições de acesso e de mobilidade que, ao longo do ano letivo, incidem diretamente sobre a frequência escolar.

Entre as instituições visitadas, a Escola Municipal Francisco Leite da Silva, às margens do canal fluvial, foi a primeira. Localizada em ponto de referência para a comunidade local, a escola condensa, em sua inserção espacial, as condições que organizam a vida escolar nas áreas de várzea, e foi essa inserção, antes de qualquer dado estatístico, que a Figura 5 documentou.

Figura 5 - Escola Municipal Francisco Leite da Silva (SEMED)



Fonte: Acervo do autor, jan. 2024.

Durante a roda de conversa realizada na comunidade, participaram pais, avós, tios e professores, cujas falas permitiram identificar dificuldades recorrentes relacionadas ao acesso dos estudantes à escola. Os participantes relataram que, durante o período de vazante, a redução do nível do canal impede a aproximação das embarcações às residências, dificultando o deslocamento diário dos alunos. Diante da ausência ou irregularidade do transporte escolar, a própria comunidade passou a adotar estratégias alternativas para garantir o acesso das crianças às aulas, como o fretamento coletivo de uma kombi e a abertura manual de caminhos ao longo das margens do rio.

Essas iniciativas evidenciam a mobilização comunitária frente às limitações da infraestrutura pública, ao mesmo tempo em que expõem como a organização escolar nas áreas de várzea depende diretamente das condições de navegabilidade dos rios. A escola assume, nesse contexto, um papel de articulação social no interior das comunidades, funcionando como espaço de encontro e cooperação diante das dificuldades impostas pelo regime fluvial.

A Figura 6 apresenta o mosaico fotográfico da Escola Estadual Vital de Brandão Andrade. As imagens registram a infraestrutura escolar e seu entorno imediato,

mostrando a escola integrada à paisagem fluvial que caracteriza as áreas de várzea amazônica.

Figura 6 - Escola Estadual Vidal de Brandão Andrade (SEDUC)



Fonte: Acervo do autor, jan. 2024.

Nessa escola, a roda de conversa foi realizada na residência da gestora, um flutuante ancorado em frente à escola, com participação da gestora, da secretária escolar e de um pai de estudante. Os relatos descreveram isolamento de parte dos alunos em determinados períodos do ano, irregularidade do transporte escolar e inadequação do calendário letivo às variações do regime fluvial. Muito embora a escola apresentasse infraestrutura relativamente mais consolidada, o calendário, alinhado ao da capital, não considerava as variações sazonais do rio, o que, em determinados períodos, impedia parte dos alunos de frequentar as aulas; em casos mais graves, estudantes percorriam longas distâncias a pé pelas margens expostas durante a vazante, em trajetos que consumiam horas de caminhada.

Nesse contexto, a Figura 7 apresenta o mosaico da Escola Municipal Simplício Cipriano dos Santos. Construída em madeira e inserida em ambiente sujeito às variações sazonais do nível dos rios, a instituição convive com adaptações permanentes na organização de suas atividades, desde a disposição dos espaços físicos até a regularidade do calendário letivo.

Figura 7 - Escola Municipal Simplício Cipriano dos Santos, (SEMED)



Fonte: Acervo do autor, jan. 2024.

Durante a visita de campo, o diálogo com uma mãe de dois estudantes trouxe à tona as dificuldades enfrentadas pelas famílias para manter a continuidade do percurso escolar. Enquanto um dos filhos frequenta a Escola Simplício Cipriano dos Santos, o outro, matriculado no ensino médio, precisa deslocar-se até a Escola Estadual Vital de Brandão Andrade, localizada em outra comunidade. Nos períodos de vazante, esses trajetos tornam-se mais longos, sendo necessária a articulação entre diferentes meios de transporte para que os estudantes consigam chegar às instituições de ensino.

A mesma participante da pesquisa mencionou a possibilidade de distribuição domiciliar da merenda escolar em períodos de seca severa, quando o acesso físico à escola se torna impraticável para parte dos alunos. O relato sinalizou uma realidade em que as condições sazonais incidem diretamente sobre a permanência escolar, e as redes de solidariedade entre escola, famílias e comunidade emergem como

mecanismo de sustentação do vínculo educacional diante das limitações impostas pelo regime fluvial.

Na mesma ocasião, uma aluna relatou dificuldades na compreensão de conteúdos que pouco se relacionavam à sua realidade. Segundo ela, o livro didático de Geografia utilizado nas aulas apresenta exemplos e paisagens distantes de sua experiência cotidiana, o que dificulta a associação entre os temas abordados e o ambiente em que vive. A análise de um dos exemplares utilizados na escola confirmou essa percepção: o material não contemplava referências diretas ao ambiente ribeirinho, ao regime fluvial sazonal nem às práticas de subsistência características das populações de várzea, elementos fundamentais para a compreensão da vida nas margens dos rios amazônicos.

O conjunto dessas observações, colhidas diretamente no campo, indica que a educação nas áreas de várzea se organiza sob condicionantes logísticos, sociais e ambientais indissociáveis. O regime fluvial afeta o acesso às instituições, interfere na frequência dos estudantes e impõe adaptações contínuas às comunidades e às próprias escolas. Compreender a vida escolar ribeirinha requer que se leve em conta a paisagem em que ela se realiza, paisagem cuja configuração é, em grande medida, determinada pelo comportamento sazonal dos rios. É para esse comportamento que cabe voltarmos os olhos antes de prosseguir.

Esse contexto torna a leitura das condições climáticas e hidrológicas da região uma etapa necessária da análise. O comportamento atmosférico amazônico condiciona o regime dos rios e, por consequência, a navegabilidade dos canais que estudantes e professores percorrem diariamente. A análise ambiental não era, ali, complemento descritivo às observações de campo: constituiu etapa interpretativa sem a qual os obstáculos à mobilidade escolar permaneceriam apenas parcialmente inteligíveis.

O clima amazônico é fortemente influenciado pela proximidade com a linha do Equador, caracterizando-se pela transição entre o equatorial úmido e o equatorial superúmido (Santos, 2018). A elevada precipitação anual associa-se à atuação da Zona de Convergência Intertropical (ZCIT), responsável por intensos processos convectivos, ao passo que as altas temperaturas médias sustentam taxas igualmente

elevadas de evapotranspiração. Os maiores índices de radiação solar na superfície ocorrem em setembro e outubro, enquanto os menores se registram entre dezembro e fevereiro, em função da nebulosidade associada à migração sudeste/noroeste da convecção amazônica (Horel et al., 1989).

No município de Careiro da Várzea, esse conjunto de características se expressa em clima tropical úmido, com temperaturas médias anuais próximas de 26 °C e máximas que podem atingir entre 30 °C e 38 °C, associadas a elevados índices pluviométricos ao longo do ano (Amazonas, 2024). Esse regime climático sustenta uma vegetação predominantemente higrófila e latifoliada, composta majoritariamente por espécies arbóreas de médio e grande porte, típica dos ambientes equatoriais amazônicos. É sob essas condições atmosféricas que se desenvolvem os processos hidrológicos e geomorfológicos responsáveis pela construção e contínua transformação da paisagem local, base sobre a qual se assenta tanto o modo de vida ribeirinho quanto a organização espacial do município.

A formação da ilha do Careiro está diretamente ligada à dinâmica do sistema Solimões/Amazonas, um dos principais agentes construtores da planície amazônica. Os processos de erosão, transporte e deposição de sedimentos ocorrem de forma contínua, com especial intensidade durante as cheias sazonais, configurando uma paisagem marcada pela alternância cíclica entre inundação e exposição do solo. Ao longo de seu curso de aproximadamente 6.992 km, esse sistema fluvial origina diversas feições geomorfológicas, como bancos arenosos, terraços e ilhas fluviais, elementos estruturantes do ecossistema de várzea (Martini et al., 2008).

As planícies inundáveis resultam da deposição de sedimentos ricos em nutrientes distribuídos ao longo das margens durante os períodos de cheia, processo que favorece a formação de solos hidromórficos, especialmente os Gleissolos, reconhecidos pela elevada fertilidade natural. Como registram Guimarães et al. (2013, p. 317), as várzeas do rio Solimões são áreas inundáveis com predomínio desse tipo de solo, onde se estabeleceu grande parte da população rural do Amazonas, condição diretamente vinculada às propriedades sedimentares que lhes dão origem.

A alternância entre cheia e vazante transforma continuamente a configuração da planície, influenciando tanto o uso do solo quanto as práticas produtivas e sociais

das populações locais. Esse ciclo hídrico repercute igualmente sobre a organização espacial das comunidades, sobretudo nas áreas sujeitas à erosão lateral das margens. Do ponto de vista geomorfológico, o Careiro da Várzea apresenta relevo suavemente ondulado, marcado por barras arenosas e depósitos sedimentares associados à ação dos rios amazônicos (Lima; Fortes; Nogueira, 1996). A ilha é composta por duas unidades principais: a Unidade Quaternária Antiga, formada por depósitos de argilas, siltes e fragmentos vegetais, e a Unidade Quaternária Moderna, caracterizada por sedimentos arenosos mais recentes transportados pelo rio Amazonas. Conforme Iriondo (1982), a geomorfologia da planície amazônica resulta de processos contínuos de erosão e deposição que modelam o relevo e condicionam os padrões de ocupação humana.

A erosão lateral das margens é um dos processos mais marcantes dessa configuração. Ocorre principalmente nas margens côncavas dos canais, onde o fluxo mais intenso promove o solapamento da base das encostas e o consequente colapso dos sedimentos superiores, que são depositados nas margens convexas (Carvalho, 2006). No contexto do Solimões/Amazonas, esse processo de reconfiguração do relevo ribeirinho afeta atividades de subsistência como a agricultura e a pesca, comprometendo áreas produtivas e espaços de moradia consolidados. A expressão mais visível e socialmente impactante desse processo erosivo é o fenômeno das terras caídas. Ao desestabilizar margens habitadas, provoca a perda de terrenos cultivados, bem como de moradias e a necessidade de realocação de equipamentos comunitários, como igrejas, escolas e postos de saúde, reorganizando de forma abrupta o espaço de vida das populações atingidas. As cheias periódicas agravam essas vulnerabilidades ao restringir o acesso a recursos essenciais, como transporte e comunicação, levando as comunidades a construírem, ao longo do tempo, formas próprias de lidar com esse ambiente em permanente movimento.

Entre as formações típicas dessa geomorfologia, destacam-se os lagos de diques, descritos por Iriondo (1982) como corpos d'água que se constituem durante o período de cheia, quando os rios transbordam e ocupam depressões naturais do terreno. Ao reorganizar temporariamente o espaço habitacional e produtivo, esses lagos expressam, em escala local, a lógica mais ampla que rege a vida na várzea: populações que aprenderam, ao longo de gerações, a reorientar suas atividades

conforme os ciclos sazonais, numa relação com o ambiente que é parte constitutiva de seu modo de viver.

Tal lógica alcança o funcionamento das escolas de maneira que talvez passasse despercebida a quem as observasse de fora. Durante os períodos de vazante, a formação de praias extensas e barrancos elevados pode comprometer a navegabilidade dos canais, dificultando o deslocamento seguro de estudantes que dependem do transporte fluvial. As restrições físicas impostas pelo regime fluvial condicionam o uso e a ocupação do solo, demandando soluções específicas tanto nas práticas agrícolas quanto nas formas de moradia. Essas mesmas restrições afetam a regularidade das atividades escolares e colocam em pauta a necessidade de adaptações na infraestrutura e na organização dos serviços de transporte, de modo que respondam às variações sazonais do ambiente ribeirinho (Pereira et al., 2017).

A paisagem de várzea resulta, assim, da interação dinâmica entre processos naturais e práticas sociais, uma interação que se reproduz ciclicamente, levando as comunidades ribeirinhas a reorganizarem seu espaço, seu tempo e suas formas de vida a cada cheia e a cada vazante. É nesse geossistema que se insere a experiência escolar investigada nesta pesquisa. A mãe que combina trajetos para garantir que os filhos cheguem à escola, a aluna que não reconhece sua paisagem no livro didático, a merenda distribuída porta a porta quando o rio impede o acesso: todos esses episódios são expressões de como os processos fluviais, geomorfológicos e climáticos descritos ao longo deste capítulo se traduzem em condições reais de escolarização. Adotamos paisagem e lugar como categorias interpretativas do espaço vivido, a partir das quais se tornou possível interpretar as condições em que a educação ribeirinha se realiza na várzea amazônica.

3.1 Paisagem e Lugar no Careiro da Várzea: Expressões do Modo de Vida Ribeirinho

Conceitos não nascem prontos. A paisagem chegou à Geografia com a bagagem de outras disciplinas, de práticas artísticas e de visões de mundo que a precederam. De Humboldt, com sua perspectiva integradora da ciência, a La Blache e Ratzel, que lhe atribuíram dimensões regionais e culturais, até Bertrand e Claval,

que acentuaram interações dinâmicas e valores simbólicos, o conceito percorreu um caminho não linear, mas espiral, em que cada retomada acrescenta algo ao que já havia sido formulado. O lugar afirmou-se como dimensão complementar ao tornar visível a experiência vivida do espaço, marcada por memórias, sentidos e vínculos afetivos.

O que orientou esta pesquisa foi reter que, de um enfoque inicialmente descritivo o conceito de paisagem avançou para uma compreensão interpretativa e sistêmica, entendida como conjunto complexo de interações entre fatores físicos, biológicos e sociais (Silva; Pinho, 2019). Esse deslocamento favoreceu abordagens capazes de integrar múltiplas dimensões do espaço geográfico, abrindo caminho para tratar a paisagem como expressão dinâmica das relações entre sociedade e natureza, em particular, quando aplicada a contextos onde o ambiente se reconfigura sazonalmente.

Entre as contribuições mais produtivas para os fins desta pesquisa, destacou-se a perspectiva geossistêmica de Sochava (1978), pela qual os geossistemas correspondem a unidades organizadas pela interação entre fatores abióticos, bióticos e sociais, concebendo a paisagem como sistema aberto e dinâmico no qual fluxos naturais e ações humanas se articulam ininterruptamente. Em áreas ribeirinhas amazônicas, essa abordagem levou a compreender como a paisagem fluvial se reorganiza a cada ciclo de cheia e vazante, redefinindo usos do solo e formas de ocupação (Silva et al., 2016). Bertrand (1972) avançou nessa direção ao compreender a paisagem como unidade dinâmica formada por processos naturais e práticas humanas em permanente transformação, perspectiva ajustada à realidade de áreas onde o rio, a cada ano, redistribui terras, encobre caminhos e redesenha margens. Lopes et al. (2014, p. 158) descreveram a paisagem como "mosaico de elementos visíveis e invisíveis, concretos e simbólicos", cuja interação entre sociedade e meio contribui para compreender a organização da vida social nas várzeas amazônicas.

Essa perspectiva se destaca nas várzeas amazônicas, onde processos geomorfológicos de formação e perda de terrenos da planície fluvial se entrelaçam às práticas socioespaciais das comunidades ribeirinhas. A deposição de sedimentos e a erosão lateral das margens redesenham paulatinamente o espaço habitado, impondo

às populações um permanente exercício de leitura da paisagem como condição de vida.

Suertegaray (2001) acrescentou à discussão a dimensão histórica e social ao afirmar que a paisagem pode ser analisada como materialização das condições sociais de existência, tanto diacrônica quanto sincronicamente, o que lhe confere caráter operacional na interpretação das interações entre fatores naturais e tecnificados na organização do espaço geográfico. Santos (2009) propôs, em diálogo com essa abordagem, uma distinção: a paisagem não se confunde com o espaço, pois corresponde ao conjunto de formas que, em determinado momento, expressa as sucessivas relações entre humanidade e natureza. Trata-se de registro dinâmico no qual elementos naturais e intervenções humanas se articulam, registro que, nas comunidades ribeirinhas, se reescreve a cada ciclo sazonal.

Cabe apresentar, antes de aplicar essas categorias à experiência educativa, os sujeitos a quem elas se referem. Rente Neto e Furtado (2015) descreveram o "ribeirinho" como perfil sociocultural de grupos caboclos assentados nas margens dos rios, cujo modo de vida se articula às particularidades desse espaço e se manifesta em comportamentos, alimentação, crenças, religiosidade e formas de organização cotidiana estreitamente vinculadas ao regime fluvial. Adotou-se, ao longo desta tese, o termo "comunidades ribeirinhas" para enfatizar essas conexões e a complexidade cultural e social presente nas margens dos rios amazônicos.

As comunidades ribeirinhas do Careiro da Várzea mantêm relação estreita com o rio e com a natureza, configurando modo de vida marcado por tradições, práticas sociais e valores culturais sustentados em conhecimento empírico do ambiente, construído na experiência cotidiana com o mundo natural. Nessa direção, Claval (2011, p. 17) afirma que "o indivíduo é uma construção realizada pela sociedade graças à cultura, mas simetricamente, a sociedade se constrói também graças à cultura".

Os ribeirinhos, muitas vezes denominados "beiradeiros" (Magalhães; Cunha, 2017), organizam suas práticas sociais e culturais a partir de uma relação estreita com os rios, que orientam sua territorialidade, a construção das moradias, os horários da pesca e os sentidos simbólicos atribuídos ao ambiente das águas (Fernandes; Moser,

2021). Esse modo de vida expressa a ribeirinidade, conceito formulado por Rente Neto e Furtado (2015) para designar a conexão simbólica, cultural e material entre as comunidades e os corpos d'água, conexão que se renova a cada cheia e persiste a cada vazante.

Pesca, agricultura de várzea e extrativismo sustentam a reprodução material dessas comunidades há gerações, em continuidade com práticas dos povos indígenas pré-coloniais (Fernandes; Moser, 2021). Argumentamos que essa permanência não resulta de repetição mecânica do passado. O manejo agrícola nos terrenos de várzea, ajustado aos pulsos de cheia e vazante, pressupõe um saber hidrológico e ecológico acumulado pela oralidade e pela observação direta, sem qualquer registro sistematizado. A pesca, por sua vez, cumpre função que extrapola a provisão de alimento. Nas comunidades do Paraná do Curari Grande, ela organiza os horários de saída e retorno das famílias, articula encontros coletivos e participa da regulação dos tempos sociais (Pojo et al., 2014).

A classificação dessas atividades como economia de subsistência, nos termos de Diegues (2008) e Barroso (2015), se confirma quando observamos a realidade do Careiro da Várzea. O trabalho assalariado é praticamente inexistente e a acumulação de capital não integra a lógica produtiva local. O que os dados de campo acrescentam, contudo, é que essa dinâmica econômica não se reproduz de forma estática no espaço. As famílias do Curari Grande recompõem suas estratégias de sobrevivência à medida que os recursos pesqueiros se alteram, que as políticas públicas falham em se fazer presentes e que frentes econômicas externas pressionam o uso do solo. Nossa análise sugere, portanto, que validar o conceito não autoriza tratar essas populações como resquícios de um passado em desaparecimento, equívoco que o trabalho empírico desta tese contraria nos capítulos seguintes.

As mudanças cíclicas da paisagem impõem às populações ribeirinhas permanente exercício de percepção e adaptação. Eventos hidrológicos extremos, como cheias intensas e vazantes prolongadas, desestruturam a rotina local e afetam o acesso a serviços como escola e saúde. A erosão das margens, conhecida regionalmente como "terras-caídas", ameaça moradias, terras e plantações, ocasionando deslocamentos forçados e perda de propriedades (Carvalho, 2006;

Sternberg, 1998). Nos últimos anos, a região amazônica enfrentou eventos climáticos de grande magnitude: em 2021, o rio Negro atingiu 30,02 metros, uma das maiores cheias registradas; em 2023, a região viveu a maior vazante dos últimos 120 anos, com o nível caindo para 12,70 metros, eventos associados ao El Niño e ao aquecimento superficial do Atlântico (Inpa, 2024). A seca severa de 2024, marcada por recordes de queimadas, levou o Serviço Geológico do Brasil a prever cheia menos intensa para o ciclo seguinte, com níveis próximos ou abaixo das médias históricas em cidades como Manaus, Itacoatiara e Parintins (SGB, 2024). Esse quadro aprofunda a vulnerabilidade das populações ribeirinhas e reafirma a insuficiência de políticas educacionais formuladas sem considerar a dinâmica fluvial.

Diante dessas adversidades, as comunidades desenvolveram estratégias como o deslocamento das habitações para áreas mais seguras e a reorganização dos ciclos de plantio e colheita (Matos; Cursino, 2012). Sob pressões externas que ameaçam tradições e conhecimentos ancestrais, os ribeirinhos mantêm práticas como a pesca e o extrativismo, além de expressões culturais e religiosas próprias, como a pajelança (Arenz, 2000). Essa permanência é forma de resistência ativa: as práticas culturais e de subsistência sustentam a economia local e os laços de pertencimento, e é precisamente essa resistência que torna a heterogeneidade das populações amazônicas uma variável que qualquer proposta educacional profícua precisa considerar (Hage, 2005 apud Alves; Bittencourt; Hage, 2024).

É nesse contexto que as categorias de paisagem e lugar adquirem força interpretativa. Como anunciado na abertura desta seção, no contexto amazônico a paisagem acompanha transformações associadas às cheias e vazantes, ao passo que o lugar traduz a experiência concreta das comunidades ribeirinhas, que organizam seu modo de vida em função do regime fluvial. A abordagem geossistêmica orientou essa interpretação ao articular formas, processos e práticas sociais no interior da paisagem fluvial, incorporando rotinas comunitárias e organização das práticas educativas como dimensões integradas da mesma dinâmica.

A paisagem carrega história. Tomá-la como "resultado da vida das pessoas, dos processos produtivos e da transformação da natureza" (Verdum et al., 2012, p. 10) significa tratá-la como registro acumulado de uma população em um lugar, algo

que precisa ser recorrentemente lido e documentado. Essa leitura vai além da forma visível: a paisagem funciona como matriz que participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação pelos quais uma sociedade se relaciona com o espaço e com a natureza (Verdum et al., 2012). Collot (2015) compreende a paisagem como um fenômeno relacional, produzido no encontro entre o mundo e um ponto de vista, razão pela qual ela não se oferece como objeto autônomo diante de um observador exterior, mas como experiência em que sujeito e mundo se implicam mutuamente.

Na várzea do Careiro, essa indissociabilidade se comprova no cotidiano. O rio reorganiza os sistemas de referência pelos quais os moradores orientam sua existência. O saber que orienta esses deslocamentos acumula-se na experiência de quem aprendeu a ler o rio antes de aprender a ler palavras (Duarte; Fraxe; Nogueira, 2020). A paisagem ribeirinha pode ser compreendida, assim, como texto vivo reescrito a cada estação, cuja leitura exige um leitor que também habite o lugar. É dessa relação entre sujeito e paisagem em movimento que emerge a geograficidade ribeirinha, produzida no percurso cotidiano pelo espaço fluvial.

É a percepção que converte o espaço em lugar. Merleau-Ponty (2012, p. 4) advertiu que "buscar a essência da percepção é afirmar que ela constitui acesso à verdade." A percepção constitui forma de inserção do ser humano no mundo e de atribuição de sentido à experiência vivida.

Corrêa (1997) e Gomes (2011) coincidem ao tratar a percepção da paisagem como processo que vai além do registro visual, embora partam de ênfases distintas. Corrêa privilegiou a dimensão simbólica e afetiva que atravessa a apropriação do espaço pelas comunidades. Gomes deslocou o foco para a articulação entre forças econômicas, políticas, ambientais e culturais que se combinam na composição da paisagem percebida.

Castro (2012) avançou nessa discussão ao vincular os modos de vida às dinâmicas espaciais, o que confere à percepção um caráter de prática vivida e inseparável do lugar. Argumentamos que essa formulação tem rendimento analítico específico para o Curari Grande, onde o saber sobre a paisagem não circula como abstração teórica, mas se constrói no trato diário com o rio, com o ciclo de cheias e com as decisões concretas que cada família toma sobre plantio, pesca e

deslocamento dos filhos até a escola. A percepção, nesse caso, é um conhecimento geográfico que se produz no corpo e na rotina antes de se tornar discurso.

A paisagem do Careiro da Várzea resulta da articulação entre processos geomorfológicos, dinâmica fluvial e práticas sociais sedimentadas ao longo do tempo. Trata-se de unidade em transformação permanente, na qual as forças naturais e as ações humanas se produzem mutuamente. Dardel (2011, p. 32) sustentou que a paisagem integra experiências, valores e sentidos atribuídos cotidianamente pelos sujeitos que nela vivem. Na várzea, isso se traduz em uma relação de coprodução entre comunidade e ambiente: o rio modela o espaço habitado e o espaço habitado modela as formas de vida que nele se organizam, produzindo uma geografia que só pode ser lida a partir de dentro.

O lugar emerge dessa coprodução como categoria geográfica de análise. Tuan (1983) compreendeu o lugar como dimensão vivida do espaço, marcada por práticas sociais, vínculos culturais e afetivos construídos na experiência com o ambiente. Dardel (1990) acrescentou a noção de geograficidade para tratar o lugar como expressão da existência arraigada do homem em diálogo permanente com a Terra. Nas várzeas do Solimões, esse diálogo se renova a cada ciclo hidrológico, e o lugar ribeirinho se reconstitui com o movimento do rio. Uma geografia que se transforma sazonalmente exige modos de vida e instituições capazes de acompanhar esse ritmo, condição que a escola ribeirinha ainda busca realizar.

Nas comunidades ribeirinhas, a relação entre sujeito e espaço se constitui no cotidiano do rio. Dardel (2011, p. 30) advertiu que "a realidade geográfica é, para o homem, então, o lugar onde ele está, os lugares de sua infância, o ambiente que atrai sua presença", indicando que a experiência espacial se forma na relação entre sujeito e mundo. O rio Solimões/Amazonas participa da conformação da vida cotidiana, incidindo sobre a agricultura de várzea, os deslocamentos, a arquitetura das moradias e os percursos escolares que mudam de rota conforme o nível da água sobe ou desce.

Essa geograficidade se manifesta nas comunidades ribeirinhas como experiência concreta de pertencimento ao lugar, construída na relação diária com o ambiente fluvial. A esse respeito, Dardel (2011, p. 1-2) observou:

[...]conhecer o desconhecido, atingir o inacessível, a inquietude geográfica precede e sustenta a ciência objetiva. Amor ao solo natal ou busca por novos ambientes, uma relação concreta liga o Homem à Terra, uma 'geograficidade' do Homem como modo de sua existência e de seu destino.

Nas comunidades do Paraná do Curari Grande, essa relação concreta com a Terra se expressa nos percursos fluviais, nos saberes herdados e na organização cotidiana em torno do rio. O transporte escolar fluvial, o calendário letivo e a seleção dos conteúdos didáticos que desconhecem essa experiência reproduzem, na prática, o que Hage (2005 apud Alves; Bittencourt; Hage, 2024) identificou como descaso às necessidades socioeconômicas, culturais e identitárias dos povos do campo.

Assim, ao considerar as impressões de gestores, professores, estudantes e familiares sobre transporte escolar, calendário letivo e livros didáticos, esta pesquisa alcançou aspectos que escapam a uma leitura estritamente normativa ou estatística, captando dimensões do cotidiano pouco contempladas pelas políticas vigentes. As experiências de aprendizagem ganham sentido quando se enraízam no lugar, entendido como espaço vivido no qual se manifestam as relações existenciais entre o ser humano e a Terra. Nos contextos ribeirinhos do Careiro da Várzea, como a Comunidade São Francisco, o Distrito de Curarizinho, a Comunidade São Sebastião do Curari Grande e a Comunidade Divino Espírito Santo, às margens do rio Amazonas, o cotidiano escolar é atravessado por dinâmicas naturais e sociais que incidem sobre o acesso à escola, a organização do tempo letivo e o uso dos materiais didáticos. O lugar, nesses espaços, é condição da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o aluno se insere no processo educativo como sujeito de uma vivência geográfica, reconhecendo o espaço em que vive como extensão de si e como fonte de conhecimento. O lugar adquiriu, nesta pesquisa, dupla condição: fonte de saber e ponto de partida para respostas educacionais ajustadas às condições locais.

O relato da aluna que não reconhecia sua paisagem no livro didático, registrado durante o campo, antecipou analiticamente um problema que Maciel e Marinho (2012) já haviam formulado em outros termos: abordagens desvinculadas da realidade vivida reduzem o engajamento e dificultam a compreensão dos fenômenos geográficos presentes na vida discente. Ao reconhecer no conteúdo escolar os processos que

organizam seu próprio espaço, o aluno ribeirinho desenvolve condições para uma leitura mais crítica das relações entre sociedade e natureza que marcam sua experiência cotidiana.

A crítica estrutural às políticas educacionais encontra correspondência no plano normativo. A legislação existe: as políticas públicas educacionais, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recomendam que o sistema educacional das áreas rurais seja adaptado às características regionais, incluindo calendário escolar e conteúdo didático. A implementação dessas adaptações, contudo, não se efetivou de forma consistente, e muitas escolas seguiram enfrentando dificuldades em razão da insuficiência de investimentos e da fragilidade de políticas que considerassem as especificidades das comunidades ribeirinhas. O calendário diferenciado, previsto em lei, corresponde ao reconhecimento de que o tempo ribeirinho não coincide com o tempo institucional padrão, mas as adaptações implementadas até o momento seguem insuficientes, pois ainda não articulam, de modo integrado, as condições ambientais, culturais e logísticas que caracterizam o espaço amazônico (ALVES, 2024).

Paisagem e lugar mantiveram-se articulados ao longo desta seção como categorias que se iluminam mutuamente: a paisagem forneceu a escala dos processos, e o lugar forneceu a escala da experiência. Juntas, essas categorias tornaram visíveis os limites das políticas educacionais ainda vinculadas a modelos urbanos pouco ajustados ao tempo e à dinâmica fluvial. O transporte escolar foi o eixo em que essa defasagem se expressou com maior nitidez, e é por ele que a análise prossegue.

3.2 Geografia e Política de Transporte Escolar: Reflexões Sobre o Atendimento

A política de transporte escolar no Careiro da Várzea consolidou-se como estratégia voltada à garantia do acesso à educação em um espaço marcado pela dinâmica fluvial e pela configuração da planície de inundação. O deslocamento cotidiano entre moradia e escola integra práticas sociais próprias do modo de vida ribeirinho, no qual a navegação organiza parte da rotina comunitária. Esse movimento diário sustenta encontros, trocas e formas de convivência entre famílias, estudantes e

comunidades. Fraxe, Pereira e Witkoski (2011) observam que o transporte escolar adquire função social ao favorecer interações que fortalecem vínculos comunitários e a identidade ribeirinha.

Quando essas viagens são interrompidas por limitações sazonais ou pela insuficiência de infraestrutura, seus efeitos alcançam o cotidiano social das comunidades. A circulação entre casa e escola sustenta redes de convivência e cooperação construídas ao longo do tempo, de modo que a descontinuidade desses fluxos altera rotinas familiares e enfraquece relações forjadas no convívio diário. Nessa perspectiva, o transporte escolar participa da organização da vida comunitária e das formas de sociabilidade vinculadas à escola (Fraxe, 2004).

Compreender a escola em ambientes amazônicos de várzea implica considerar o regime sazonal fluvial como parte da organização do cotidiano escolar. O funcionamento da escola envolve conteúdos curriculares, infraestrutura e atuação docente, mas também se relaciona às condições ambientais que estruturam a mobilidade diária dos estudantes. As oscilações entre cheia e vazante alteram percursos, modificam tempos de deslocamento e reorganizam a circulação entre moradia e escola. A dinâmica da paisagem fluvial integra, assim, o conjunto de fatores que incidem sobre o acesso e a permanência dos alunos na escola.

A análise das políticas de transporte escolar no Careiro da Várzea requer o exame de seus efeitos sobre o acesso à educação e sobre as relações sociais estabelecidas entre comunidades e instituições escolares. Em áreas ribeirinhas, a mobilidade escolar depende das condições hidrológicas que estruturam o espaço vivido.

Nas áreas ribeirinhas do Amazonas, a política de nucleação escolar reorganizou a rede de ensino ao concentrar estudantes em escolas-núcleo. Essa estratégia esteve associada à lógica de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cujos repasses consideravam o número de alunos atendidos por escola (Jardim; Oliveira, 2017). Embora não compulsória, essa política passou a orientar decisões administrativas que reduziram o número de unidades escolares em áreas remotas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, estabeleceu princípios de descentralização e possibilitou que estados e municípios ajustassem suas políticas educacionais às realidades locais. Em diversas situações, contudo, a nucleação foi implementada sem consideração pelas condições socioambientais das comunidades ribeirinhas, ampliando as distâncias entre moradia e local de estudo e transferindo para crianças e adolescentes do interior do Amazonas deslocamentos mais extensos. Decisões orientadas pela racionalização de recursos nem sempre consideraram as condições geomorfológicas e hidrológicas da região (Jardim; Oliveira, 2017).

A irregularidade do transporte ao longo do ano reforça essas dificuldades. Nos períodos de vazante do rio Amazonas, a redução da navegabilidade limita a circulação por embarcações e amplia o tempo de deslocamento. Em determinadas situações, estudantes percorrem trechos adicionais a pé até alcançar pontos de embarque ou as próprias escolas. A mobilidade escolar passa, desse modo, a depender diretamente da variação fluvial e das condições de acesso às margens.

As variações sazonais da paisagem amazônica introduzem obstáculos recorrentes à mobilidade escolar. Durante a cheia, o deslocamento por embarcações se torna viável; entretanto, a precariedade das lanchas utilizadas expõe estudantes a riscos associados à ausência de equipamentos de segurança, como coletes salva-vidas. Na vazante, a diminuição do nível dos rios dificulta a aproximação das embarcações às margens.

Nessas circunstâncias, estudantes percorrem trilhas, bancos de areia e áreas expostas ao sol intenso até alcançar a escola (Figura 8). O deslocamento escolar acompanha o regime fluviométrico, de modo que processos naturais interferem diretamente na mobilidade e na permanência dos estudantes no ambiente escolar.

Figura 8 - Estudantes caminhando durante a vazante no Careiro da Várzea (AM).



Fonte: Acervo do autor, agosto. 2023.

Nos períodos de vazante, as condições de acesso tornam-se mais restritivas e o percurso até a escola demanda maior esforço físico, impondo reflexão sobre as medidas adotadas para assegurar a continuidade do acesso escolar ao longo do ano. Cabe indagar se as políticas de transporte escolar consideram adequadamente as variações ambientais presentes no contexto amazônico e se existem estratégias capazes de garantir deslocamentos regulares diante dessas condições.

Além das restrições impostas pelas condições físicas e sazonais da paisagem, o fechamento de escolas em áreas remotas produz implicações sociais e culturais relevantes. A concentração do ensino em escolas-núcleo desloca estudantes de suas comunidades e altera formas tradicionais de organização social. Esse processo tende a fragilizar vínculos comunitários e a reduzir a participação local na gestão escolar. Em muitos casos, o modelo educacional adotado reproduz referências urbanas que pouco dialogam com as experiências sociais do meio rural. Tal distanciamento compromete a articulação entre escola e cotidiano das comunidades ribeirinhas (Jardim; Oliveira, 2017).

A recorrência do fechamento de escolas do campo no Amazonas expressa um processo histórico e político que vai além de decisões administrativas pontuais. Trata-

se de um movimento associado a um modelo de desenvolvimento que subordina o espaço rural e ribeirinho a lógicas de concentração urbana e de racionalização econômica. Uchoa, Mourão e Moura (2023) observam que o encerramento das escolas multisseriadas, frequentemente justificado por critérios de eficiência administrativa e nucleação escolar, relaciona-se à expansão de formas de organização econômica que redefinem a distribuição da oferta educacional, priorizando a concentração de serviços em detrimento das condições locais de acesso à escola. Esse processo repercute na organização espacial da escolarização ao impor deslocamentos mais extensos a parte dos estudantes, projetando efeitos que alcançam a vida social das comunidades e tornam as desigualdades educacionais mais acentuadas quando as condições ambientais e de mobilidade deixam de ser consideradas na formulação das políticas públicas.

Arroyo (2004) argumenta que a escola do campo deve favorecer o reconhecimento dos trabalhadores como sujeitos de sua própria história. Quando as políticas educacionais desconsideram as particularidades geográficas e culturais do espaço amazônico, marcado pela variabilidade hidrológica e pela dispersão das comunidades, ampliam-se os desencontros entre as ações institucionais e as condições concretas de escolarização. No Careiro da Várzea, essas tensões se manifestam na precariedade do transporte escolar, na rigidez do calendário letivo e na limitada contextualização dos materiais didáticos. A permanência desses fatores contribui para ampliar as distâncias entre a escola institucional e as experiências sociais das comunidades ribeirinhas.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleça que as políticas educacionais devem considerar as peculiaridades regionais, sua implementação nas áreas ribeirinhas do Amazonas ainda encontra obstáculos notáveis. Entre esses entraves, destaca-se a limitada incorporação das experiências e dos conhecimentos produzidos pelas próprias comunidades no processo de planejamento e execução das ações educacionais. Em contextos de várzea, onde o acesso à escola se relaciona ao regime fluvial, às condições de navegabilidade e à localização das moradias em relação aos pontos de embarque, esse distanciamento tende a produzir medidas dissociadas da realidade vivida e a comprometer a efetividade do atendimento escolar. Soma-se a isso a ausência de uma rede de

transporte fluvial devidamente equipada para atender às especificidades do ambiente amazônico, situação que interfere na assiduidade dos estudantes, enquanto a precariedade das embarcações e a irregularidade dos deslocamentos comprometem a continuidade das atividades escolares.

Hage (2005, p. 61) sinalizava que as especificidades amazônicas constituem o material por excelência para referenciar a formulação de políticas educacionais para a região. Quando esse princípio não orienta o planejamento do transporte escolar, as medidas adotadas tendem a se dissociar das condições reais de mobilidade das comunidades ribeirinhas, comprometendo a efetividade do atendimento escolar. A participação das populações nesse planejamento responde a um princípio que Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 19 apud Alves; Bittencourt; Hage, 2024) formularam com precisão: políticas públicas precisam ser construídas "com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem", e essa condição se torna ainda mais necessária em contextos onde o regime fluvial organiza o acesso à escola.

3.2.1 A Trajetória das Políticas de Transporte Escolar: Dos Marcos Legislativos à Realidade da Várzea

A análise dos desdobramentos contemporâneos da política de transporte escolar exige, inicialmente, situá-la no campo mais amplo das políticas públicas educacionais. A literatura clássica compreende política pública como ação deliberada do Estado diante de demandas coletivas. Dye (1984, p. 2) sintetiza essa compreensão ao defini-la como 'tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer'. No campo educacional, tais ações se expressam por meio de programas, diretrizes e instrumentos normativos destinados à garantia do direito social à educação (Souza, 2006). Nessa perspectiva, Saviani (2008, p. 7) argumenta que a política educacional corresponde ao conjunto de decisões adotadas pelo Estado em relação à organização do ensino. Essas decisões constituem mediações institucionais entre o ordenamento jurídico e as condições efetivas de acesso e permanência dos sujeitos nos sistemas educacionais (Höfling, 2001).

Essa mediação assume características próprias no contexto amazônico. A organização das atividades sociais e educacionais ocorre em paisagens estruturadas

por extensas redes hidrográficas, variações sazonais e formas de vida associadas à dinâmica fluvial. Estudos sobre educação ribeirinha indicam que o acesso à escola depende diretamente das condições de deslocamento disponíveis em cada período do ano (Hage e Cardoso, 2013; Oliveira e Hage, 2011). Nesses ambientes, a mobilidade constitui componente fundamental da organização escolar. A possibilidade de frequentar a escola passa a depender de condições ambientais que interferem nos trajetos cotidianos entre moradia e instituição de ensino.

Políticas educacionais formuladas para esse contexto precisam considerar a interação entre fatores sociais, institucionais e ambientais. Programas voltados ao transporte escolar assumem papel relevante ao converter princípios normativos em condições concretas de acesso à escola, e sua efetividade depende do grau de diálogo com as características socioambientais das áreas ribeirinhas. A oferta de transporte integra, assim, um conjunto de estratégias institucionais que viabilizam a permanência de estudantes em sistemas educacionais localizados em áreas sujeitas a variações hidrológicas e a distâncias consideráveis entre comunidades e unidades escolares.

A política de transporte escolar emerge, portanto, como instrumento institucional destinado a viabilizar o acesso à educação básica em contextos nos quais a mobilidade constitui condição determinante da escolarização. Sua consolidação encontra respaldo jurídico na Constituição Federal de 1988. O Artigo 206 estabelece a igualdade de condições para acesso e permanência na escola como princípio do ensino. Já o Artigo 208 determina que o Estado deve assegurar programas suplementares destinados ao atendimento do estudante, entre os quais se incluem transporte, alimentação, material didático e assistência à saúde.

Esses dispositivos constitucionais estruturam a base normativa que sustenta políticas educacionais voltadas à redução de desigualdades no acesso à escola. No caso das populações residentes em áreas rurais e ribeirinhas, o transporte escolar constitui instrumento que permite converter garantias legais em condições concretas de escolarização. A materialização dessas políticas depende da articulação entre diferentes níveis de governo e da capacidade administrativa de adaptar programas educacionais às particularidades regionais.

Com o objetivo de sistematizar os principais marcos institucionais relacionados à política de transporte escolar no Brasil, o Quadro 6 - apresenta, de forma sintética e em ordem cronológica, os dispositivos legais que estruturam essa política no âmbito educacional.

Quadro 6 - Normativas acerca do transporte escolar

Legislação/Programa	Ano	Descrição
LDB (Lei nº 9.394/96)	1996	Ratificou as obrigações estatais expressas na Constituição, garantindo programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
Lei nº 10.709/03	2003	Alterou a LDB, incluindo nos Art. 10 e 11 a responsabilidade de estados e municípios em garantir transporte escolar. Ressaltou a importância das negociações entre os entes federativos para garantir atendimento de qualidade.
Lei nº 10.880/04	2004	Instituiu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) para alunos da educação básica pública em áreas rurais, fornecendo assistência financeira suplementar.
PNATE	2004	Implementado pelo FNDE, o PNATE objetiva oferecer transporte escolar a estudantes da educação básica pública residentes em áreas rurais.
PNATE Recursos	2004	Os recursos são administrados pelo FNDE, incluindo normatização, repasse, fiscalização, prestação de contas e avaliação da aplicação.
Resolução nº 3	2007	Criou o Programa Caminho da Escola (PCE) para renovar a frota de veículos escolares, garantindo segurança e qualidade no transporte, além de reduzir a evasão escolar e ampliar o acesso à escola.
Medida Provisória 455	2009	Ampliou o PNATE para atender também alunos da Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos residentes em áreas rurais.
Programa Caminho da Escola (PCE)	2010	Em parceria com a Marinha do Brasil, lançou o projeto Lancha Escolar para atender crianças ribeirinhas com transporte seguro e adequado.

Fonte: A trajetória da política pública de transporte escolar rural no modo aquaviário, 2020 – Organizado por Santos (2024).

A leitura cronológica das normativas apresentadas no Quadro 6 indica que a consolidação da política de transporte escolar no Brasil ocorreu de forma lenta e progressiva. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha estabelecido o princípio da igualdade de condições para acesso ao ensino, transcorreram quase duas décadas até que instrumentos específicos para o deslocamento de estudantes em áreas rurais

fossem efetivamente instituídos. A LDB reafirmou o transporte escolar em 1996, mas as responsabilidades dos entes federativos só foram definidas com precisão pela Lei nº 10.709/03.

O PNATE, criado em 2004, introduziu mecanismos de assistência financeira para o deslocamento de estudantes rurais, porém sua formulação inicial não diferenciava os contextos socioambientais que configuram as formas de mobilidade escolar no território brasileiro. A Medida Provisória nº 455/2009 ampliou o alcance do programa ao estender sua abrangência à educação infantil, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos. O Programa Caminho da Escola, instituído em 2007, priorizou o transporte terrestre, refletindo parâmetros de deslocamento associados a regiões com infraestrutura viária consolidada.

Somente em 2010, com a introdução do projeto Lancha Escolar em parceria com a Marinha do Brasil, o transporte aquaviário foi reconhecido como modal necessário à garantia do acesso escolar em áreas ribeirinhas; até 2017, foram entregues 938 embarcações no âmbito dessa iniciativa (Brasil, 2017). Esse intervalo de mais de vinte anos entre o princípio constitucional e o instrumento compatível com a realidade da várzea expressa a lentidão com que as especificidades geográficas amazônicas foram incorporadas ao planejamento educacional.

O transporte escolar fluvial compõe um conjunto de objetos e ações que organizam a circulação cotidiana nas áreas de várzea. Na perspectiva de Santos (1994), estruturas como escolas, portos improvisados e pontos de embarque funcionam como suportes materiais para fluxos que envolvem estudantes, professores, embarcações e recursos provenientes de programas institucionais. A Figura 9 apresenta situação observada em campo, na qual estudantes e adultos realizam o deslocamento em embarcação de pequeno porte. A cena contrasta com os parâmetros técnicos previstos pelo Programa Caminho da Escola, sobretudo em localidades onde a mobilidade escolar depende diretamente da navegação

Esse contexto indica que a existência formal de instrumentos institucionais não garante, por si só, sua plena efetivação. A operacionalização da política depende de condições de gestão, manutenção e disponibilidade de recursos, além da articulação

entre diferentes atores institucionais. Também se relaciona às particularidades socioambientais que influenciam a vida nas áreas de várzea.

Nessa perspectiva, o transporte escolar aquaviário pode ser compreendido como componente de uma rede técnica que assume configurações distintas conforme as condições locais de circulação. A materialização dessa rede depende da interação entre infraestrutura disponível, gestão pública e características ambientais. A distância entre o desenho normativo e as condições observadas em campo indica que os instrumentos de transporte escolar precisam ser revisados com base nas variações hidrológicas que reorganizam periodicamente o cotidiano das comunidades ribeirinhas.

Figura 9 - Transporte escolar em embarcação inadequada



Fonte: Acervo do autor, ago. 2024.

A Figura 9 registra uma situação recorrente da vida ribeirinha no Paraná do Curari. Sob o sol intenso do meio-dia, crianças seguem em uma pequena embarcação rumo à escola, protegendo-se como podem com chapéu de palha ou guarda-chuva improvisado. A ausência de equipamentos de segurança, cobertura ou qualquer estrutura de proteção evidencia a precariedade material do deslocamento escolar. O rio funciona simultaneamente como via de circulação e espaço de aprendizado, integrando a rotina escolar ao cotidiano das comunidades.

O percurso diário entre casa e escola sintetiza aspectos do modo de vida ribeirinho. A navegação em pequenas embarcações demanda equilíbrio, atenção e adaptação às condições do ambiente. Sternberg (1998) observa que as variações

sazonais das várzeas impõem às populações locais um exercício permanente de ajustamento às transformações do meio. Dessa convivência prolongada com o ambiente fluvial deriva um conjunto de saberes práticos que orienta as atividades cotidianas e sustenta estratégias de permanência das comunidades.

Ao deslocarem-se para a escola, essas crianças transportam mais do que cadernos e mochilas. Carregam consigo a continuidade de práticas culturais e formas de organização social construídas ao longo de gerações. Cada deslocamento reafirma a presença humana na paisagem amazônica e expressa o valor atribuído à educação pelas famílias ribeirinhas.

Apesar dos avanços associados ao Programa Caminho da Escola, o transporte escolar aquaviário ainda apresenta limitações em áreas de difícil acesso. A padronização das embarcações, realizada por meio de licitações conduzidas pelo FNDE, nem sempre considera as condições ambientais e operacionais da várzea. A continuidade da política depende da incorporação de embarcações compatíveis com as características locais e da articulação entre os níveis federal, estadual e municipal para assegurar soluções adequadas à dinâmica da paisagem amazônica.

Durante períodos de estiagem acentuada, as dificuldades de deslocamento tornam-se ainda mais evidentes. Estudantes percorrem longas distâncias a pé após o desembarque em pontos distantes das comunidades, situação que compromete a frequência escolar e o rendimento acadêmico.

A Figura 10 ilustra esse cenário: crianças desembarcam em áreas sem estrutura de apoio ou segurança e percorrem o restante do caminho por trilhas improvisadas, sob forte calor e com risco de acidentes. O contraste entre as diretrizes da política pública e as condições observadas no campo evidencia a necessidade de ajustes institucionais sensíveis à geografia local.

Dessa forma, a análise da política de transporte escolar nas áreas de várzea indica que a efetivação do acesso à educação depende da interação entre instrumentos legais, infraestrutura disponível e condições ambientais que organizam a circulação cotidiana nas comunidades ribeirinhas. Nessas áreas, a paisagem fluvial condiciona deslocamentos, tempos de percurso e formas de mobilidade, influenciando diretamente a experiência escolar dos estudantes.

Figura 10 - Desembarque escolar sem estrutura adequada



Fonte: Acervo do autor, set. 2024.

A resiliência manifesta-se como a capacidade de indivíduos e comunidades anteciparem, atenuarem ou superarem adversidades impostas pelo meio, reorganizando práticas e reconstruindo rotinas diante de condições adversas (Grotberg, 2005). No contexto amazônico, essa resiliência se expressa nos trajetos escolares, quando a rotina do aprender começa antes mesmo da chegada à sala de aula. As embarcações substituem ônibus, e o rio torna-se estrada e sala de espera. Cada desembarque, como o registrado na Figura 10, retrata a distância entre o direito e a realidade, entre a política formulada e o espaço vivido. O percurso, assim, integra a própria experiência educativa, marcada pelo esforço de chegar e permanecer.

Entretanto, o modelo de financiamento do transporte escolar, operacionalizado por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), baseia-se nos dados do Censo Escolar do ano anterior e em valores per capita definidos pelo FNDE. Tal critério não incorpora as variações sazonais que caracterizam as áreas de várzea, nas quais o regime de cheia e vazante altera distâncias, rotas e modalidades de deslocamento. Durante a estiagem, o surgimento de extensas faixas de solo entre moradias e escolas modifica substancialmente a demanda por transporte, podendo comprometer a continuidade da frequência escolar quando não há alternativa institucional prevista. Observa-se, assim, um descompasso entre os critérios de

repassa financeiro e a dinâmica espacial que organiza a mobilidade nas comunidades ribeirinhas.

Os trajetos fluviais realizados por crianças e adolescentes condensam a interação entre fatores ambientais e condições sociais, produzindo diferentes graus de exposição ao risco. Instabilidade das embarcações, ausência de equipamentos de segurança, insolação intensa e longos percursos sobre terrenos escorregadios articulam-se a renda limitada, moradias dispersas e presença descontínua do poder público no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a vulnerabilidade deixa de ser atributo individual e passa a expressar a configuração do espaço, conforme discutido por Marandola Jr. e Hogan (2005; 2006). O transporte escolar ribeirinho pode, assim, ser interpretado como componente de uma política de gestão do risco: quando não sensível às especificidades geomorfológicas e hidrológicas, amplia a exposição das crianças; quando compatibilizado à paisagem fluvial, contribui para reconfigurar o espaço como lugar de proteção e não de ameaça.

A experiência do Careiro da Várzea indica que a ausência de mecanismos flexíveis para lidar com as variações sazonais limita a capacidade adaptativa do modelo vigente. Embora haja previsão de recursos para manutenção e operação de embarcações, o sistema não contempla de forma sistemática soluções alternativas para períodos de vazante acentuada, nos quais o transporte exclusivamente fluvial se torna inviável. Nessas circunstâncias, muitas famílias reorganizam estratégias próprias de deslocamento, o que indica que a política, tal como estruturada, não alcança integralmente as condições concretas do lugar, deixando os estudantes desamparados nos momentos em que a dinâmica fluvial impõe maiores restrições.

A análise do transporte escolar nas várzeas amazônicas demonstrou, portanto, que sua efetividade depende da articulação entre financiamento, gestão e compreensão das dinâmicas fluviais que configuram o cotidiano ribeirinho.

3.2.2 Atravessando o Rio: A Realidade do Transporte Escolar na Várzea Amazônica

A planície de inundação do médio Amazonas organiza os fluxos de circulação pela lógica dos canais fluviais, cujos regimes de cheia e vazante redefinem, a cada

estação, as distâncias percorridas, os tempos de deslocamento e as condições de acesso a serviços públicos, entre eles a escola.

A Figura 11 registra o deslocamento cotidiano de estudantes ribeirinhos ao longo do Paraná do Curari Grande. As imagens foram produzidas em junho de 2024 e tornam visível como o acesso à escola se organiza segundo a dinâmica fluvial da várzea, mostrando as condições concretas em que o transporte escolar aquaviário se realiza.

Figura 11 - Transporte escolar no Careiro da Várzea



Fonte: Acervo do autor, jun. 2024.

Os percursos que se repetem a cada manhã indicam que o deslocamento antecede e condiciona o próprio processo educativo: o rio é, ao mesmo tempo, caminho e tempo de espera, integrando-se à rotina escolar antes mesmo que a aula comece. Essa condição, contudo, segue sem correspondência no planejamento institucional. A ausência de protocolos técnicos específicos para o transporte aquaviário escolar mantém o percurso dependente de arranjos locais renovados a cada ano letivo, fora do escopo sistemático da política educacional.

Os coletes salva-vidas observados em algumas embarcações não garantem, por si, adequação normativa. A NORMAM-202/DPC (BRASIL, 2023) fixa parâmetros precisos: colete classe III para cada pessoa a bordo, acrescido de quantidade correspondente a pelo menos 10% do total de passageiros destinada a crianças, estivados em local visível, sinalizado e de fácil acesso, certificados conforme a NORMAM-321/DPC. A vida útil do equipamento é o problema silencioso: fabricantes recomendam substituição após aproximadamente cinco anos, prazo que a exposição prolongada ao sol, a umidade constante e o armazenamento inadequado tendem a encurtar. Um colete presente na embarcação pode não oferecer proteção efetiva.

Quando a mobilidade fluvial não é incorporada ao planejamento técnico e financeiro de modo compatível com as características da várzea, o percurso escolar converte-se em trajeto de risco. A análise das imagens, articulada à trajetória normativa discutida, situa essa vulnerabilidade no plano das decisões de gestão do espaço: a vulnerabilidade se produz onde o planejamento público trata a especificidade geográfica da várzea como dado secundário.

A efetividade do transporte escolar aquaviário passa pela incorporação consistente das especificidades geomorfológicas e sazonais da região como dado de planejamento. Em uma várzea cuja dinâmica hídrica organiza o cotidiano e as possibilidades de movimento, o deslocamento escolar compõe a cadeia de garantia do direito à educação, e seu tratamento como logística residual tem consequências registradas nas próprias imagens que esta seção analisa.

3.3 Educação e Regime Fluvial: A Importância de um Calendário Escolar Flexível para as Escolas de Várzea

A Lei Federal n.º 5.692/1971 autorizou, em seu art. 11, § 2.º, a flexibilização do calendário letivo em zonas rurais, admitindo que o ensino se ajuste às variações sazonais locais em vez de impor ao lugar um tempo desenhado fora dele. Nas áreas de várzea do Amazonas, onde as cheias periódicas chegam a inviabilizar o acesso à escola por semanas consecutivas, essa previsão encontra correspondência direta na realidade. Rodrigues (2024) observa que o dispositivo oferece respaldo legal à adequação do calendário às particularidades das comunidades ribeirinhas, mas o que

as escolas do Careiro da Várzea experimentam na prática é distinto do que a norma autoriza.

Nas comunidades do Paraná do Curari Grande, há crianças que caminham até duas horas para chegar à escola. Quando o nível do rio baixa entre julho e outubro, canais secundários ficam rasos e os trajetos que funcionam na cheia ficam interditados na vazante. A interrupção da circulação nesses canais transfere para os estudantes o ônus da adaptação cotidiana às limitações produzidas pela vazante, repercutindo percursos mais extensos e fisicamente desgastantes até as unidades escolares. A rigidez institucional observada em campo é sistemática: entre 2023 e 2024, o modelo temporal aplicado pelas escolas de várzea da rede pública estadual do Amazonas não incorporou qualquer dispositivo de ajuste ao regime fluvial. A legislação autoriza; a norma estadual não seguiu.

A Figura 12, divulgada pela SEDUC-AM em setembro de 2023, registra essa condição. A imagem documenta o nível do rio durante o período de estiagem no município de Careiro da Várzea, com canais visivelmente comprometidos pela redução do volume de água.

Figura 12 - Navegabilidade inviabilizada durante a seca (Careiro da Várzea/AM).



Fonte: SEDUC-AM (setembro, 2023, apud Agência Brasil, 2023).

A seca integra o ciclo regular dos rios amazônicos e, justamente por isso, seu impacto sobre o deslocamento escolar era previsível e poderia ter sido antecipado no planejamento do calendário. Com a redução do nível do rio, canais tornam-se rasos e trajetos antes acessíveis ficam interditados. O resultado é um aumento no tempo de deslocamento e, nos casos mais críticos, a interrupção da frequência escolar por períodos que o calendário oficial não contabiliza. A assiduidade cai sem que o aluno tenha abandonado a escola por opção: o acesso a ela tornou-se fisicamente inviável.

3.3.1 Inflexibilidade Temporal e o Calendário Escolar: Análise Comparativa (2023-2024)

Os calendários escolares oficiais dos anos de 2023 e 2024 da rede pública estadual do Amazonas, reproduzidos nos Apêndices (cf. Apêndices A e B), constituem a evidência documental mais direta do problema descrito. Os dois documentos são estruturalmente idênticos: o calendário de 2024 reproduziu o do ano anterior sem qualquer alteração relativa às condições de acesso nas áreas de várzea. Os meses de julho a outubro, período em que as restrições fluviais são mais severas, não recebem tratamento diferenciado. Professores e estudantes adaptam seus deslocamentos ao ritmo do rio; o documento oficial não.

O que esses documentos registram, ou deixam de registrar, tem correspondência direta com a dinâmica física da várzea. No pico da vazante, que ocorre entre os meses de setembro e novembro, bancos de areia afloram, canais perdem profundidade e trechos antes navegáveis tornam-se intransponíveis para embarcações de maior calado. A cheia recobre caminhos e o entorno das escolas, submetendo a planície à sua condição natural de área sazonalmente inundável e suprimindo as rotas de acesso. Dardel (2011) observa que a paisagem pressupõe a presença humana, mesmo onde ela parece ausente; na várzea, essa presença se mede pelo nível do rio, e o calendário não lê esse nível.

As populações ribeirinhas organizam o tempo de modo distinto do calendário urbano. Hage (2011) analisa que as comunidades do campo seguem lógicas de organização social e produtiva que os calendários pensados para cidades sistematicamente ignoram, gerando o que o autor nomeia como precarização do

direito à educação. No Amazonas, essa precarização tem uma dimensão fluvial precisa: o ano letivo padrão foi desenhado para um espaço onde o acesso à escola não depende do nível do rio. Arroyo (2012) argumenta que reconhecer as dinâmicas próprias das comunidades rurais é condição para que a escola cumpra sua função social. O calendário diferenciado, nesse entendimento, corrige uma omissão do modelo padrão: a realidade ribeirinha nunca foi contemplada no desenho original do ano letivo.

O § 2º do Artigo 11 da Lei n.º 5.692/1971, citado por Rodrigues (2024), estabelece: "na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras". A margem legal existe desde a década de 1970. O que permanece ausente são instrumentos operacionais que a convertam em procedimento exequível para realidades em que a variável sazonal não é agrícola, mas hidrológica. A sazonalidade fluvial ainda não encontrou equivalente normativo nas regulamentações estaduais do Amazonas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fixa o cumprimento mínimo de 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos. Nas áreas de várzea, cumprir essa previsão implica garantir condições de acesso que variam conforme o regime fluvial, e essa variação não é residual. Rodrigues (2024) registra que as adaptações implementadas até o momento permanecem insuficientes por não articularem, de modo integrado, as condições ambientais, culturais e logísticas que caracterizam o espaço amazônico. O calendário escolar no Careiro da Várzea é, antes de tudo, um problema de planejamento geográfico: datas fixas aplicadas a um espaço que muda de feição duas vezes por ano produzem uma fratura que a reposição de aulas não resolve.

3.4 O Livro Didático de Geografia e sua Relação com o Lugar Ribeirinho

Nas escolas ribeirinhas, o livro didático ocupa posição singular: quase sempre constitui o único instrumento pedagógico acessível. Sua elaboração pressupõe uma articulação reflexiva entre o saber científico e o contexto escolar, de modo a tornar o conteúdo compreensível e relevante para os estudantes (Callai, 2011). A geografia acadêmica orienta-se para a construção de conceitos complexos e frequentemente

abstratos, que precisam ser aproximados da realidade prática e cotidiana dos alunos; o livro didático funciona, nesse processo, como mediador entre o conhecimento científico e as vivências locais, na fronteira entre teoria e experiência.

Os livros didáticos utilizados nas comunidades ribeirinhas do Careiro da Várzea carregam uma contradição de base: descrevem o espaço geográfico brasileiro sem reconhecer o espaço em que o aluno vive. Cada sociedade constrói seus próprios significados simbólicos a partir da paisagem que habita, e é por meio dela que se percebe no mundo (Verdum et al., 2012, p. 11). Para o estudante ribeirinho, a paisagem que o livro apresenta é frequentemente a de outro lugar: cidades, rodovias, relevos sem rio. Dardel (2011) sustenta que a realidade geográfica é o ambiente que atrai a presença humana, o que coloca o espaço vivido como ponto de partida para a construção de qualquer conhecimento geográfico. Um livro que ignora a várzea, os igarapés e o pulso de inundação como fenômenos geograficamente relevantes não é neutro: produz uma hierarquia implícita entre o espaço ensinado e o espaço habitado.

Essa contradição tem raízes nas matrizes teóricas que orientam a produção do currículo escolar de Geografia. A geografia tradicional, fortemente marcada por uma perspectiva positivista e descritiva, concentra-se na observação de fenômenos naturais e na memorização de fatos geográficos. Ratzel, ao formular os princípios do determinismo geográfico, sustentava que as condições naturais governam o comportamento humano, restringindo a capacidade de transformação do meio (Moraes, 1994). Essa visão reducionista gerou um currículo escolar baseado em descrições enciclopédicas, com foco na enumeração de elementos como rios, relevo e vegetação, sem articulá-los às dinâmicas sociais e culturais, o que restringe a compreensão crítica do espaço e limita uma leitura mais integrada da realidade geográfica

A corrente possibilista, liderada por Vidal de La Blache, trouxe uma inflexão ao considerar que, embora a natureza ofereça possibilidades, cabe ao homem orientar o ambiente e suas interações com ele. Essa perspectiva abriu espaço para maior flexibilidade no ensino, embora ainda vinculada ao regionalismo, em que o estudo das áreas e sua diferenciação se realizavam, sobretudo, pela descrição dos lugares e das divisões territoriais (Fialho; Machado; Sales, 2014). Os conteúdos permaneceram

fragmentados e desarticulados da vivência cotidiana dos alunos, especialmente em contextos regionais específicos como o do Careiro da Várzea.

A geografia moderna, em contraposição à tradição positivista, trouxe uma abordagem crítica e dialética que reorientou o ensino da disciplina nas escolas. Harvey (1993) e Lacoste (1988) defendem que a geografia deve ser uma ciência politizada, comprometida com a compreensão e a transformação das injustiças sociais. Essa perspectiva torna o currículo geográfico mais contextualizado e voltado para a análise das relações entre sociedade e natureza, incentivando os alunos a refletirem criticamente sobre o espaço que habitam.

O currículo, como observa Mafra (2019) em estudo sobre o Amazonas, tende a ser padronizado, sem considerar as particularidades locais e a diversidade cultural das diferentes regiões do país. Isso resulta em uma abordagem que pouco dialoga com a vivência dos alunos, especialmente em contextos como o das comunidades ribeirinhas do Careiro da Várzea, onde as dinâmicas fluviais e o modo de vida diferem substancialmente das realidades urbanas. Os livros didáticos reproduzem essa desconexão ao apresentar conteúdos de forma homogênea, negligenciando as especificidades vividas pelos estudantes em seus próprios contextos (Mafra, 2019). As críticas da autora convergem com as de Callai, quando esta destaca:

A geografia escolar se constitui como um componente do currículo [...] e seu ensino se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de suas vidas e reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual. (CALLAI, 2011, p. 129).

A crítica recai, portanto, sobre a necessidade de revisão curricular e editorial que incorpore elementos da geografia local e das práticas culturais ribeirinhas, tornando o material didático um recurso mais próximo e relevante para os estudantes dessas regiões. A questão que orienta a análise subsequente é a de qual currículo está norteando a produção do livro didático de Geografia destinado ao Amazonas. Callai (2011, p. 130) observa:

[...] O currículo e o conteúdo escolar são uma produção, e um conhecimento específico, considerados a partir de várias vertentes e que se concretizam na fronteira do conhecimento disciplinar da ciência, na estrutura e cotidiano da escola e na vivência dos sujeitos envolvidos na escola.

A fronteira a que Callai se refere encontra, na geografia crítica, seu referencial mais próximo. Santos (1994) observa que essa corrente foca na compreensão das relações sociais e econômicas que conformam o espaço, orientando uma educação adaptada às realidades locais. Ao integrar fatores econômicos, sociais e culturais no ensino, essa abordagem contribui para que os alunos desenvolvam uma leitura sistêmica do espaço geográfico, considerando tanto seus aspectos físicos quanto humanos (Castellar, 2000). Nos livros didáticos, essa influência se expressa em conteúdos que incentivam a análise crítica do lugar, reconhecem a diversidade das experiências e das interações sociais na produção do espaço geográfico e favorecem a compreensão das dinâmicas fluviais e de suas implicações no modo de vida das comunidades.

A paisagem do Careiro da Várzea, enquanto parte dessa reflexão geográfica, registra suas próprias dinâmicas: transforma-se a cada estação e exprime o equilíbrio entre a terra e os rios. Esse recorte espacial compõe um mosaico cultural no qual a vida ribeirinha se reorganiza a cada cheia, e as vivências de cada ciclo produzem estratégias sensíveis para as vazantes seguintes. Nos anos de 2023 e 2024, a seca extrema trouxe novos desafios, reconfigurando a paisagem e as relações socioespaciais. Esses eventos não se manifestaram como simples anomalias, mas como forças que, ano após ano, demandam novas respostas e forjam um saber local construído na experiência direta com o ambiente.

Esse conjunto de considerações conduz a uma indagação que orienta a análise subsequente: em que medida os fenômenos naturais característicos da várzea amazônica estão presentes nos materiais didáticos e como aparecem no ensino de Geografia. As várzeas constituem ambientes cuja complexidade excede a dimensão física, pois nelas se articulam subsistência, organização social e modos de vida em relação contínua com o regime fluvial. Neste sentido, a perspectiva geossistêmica, ao integrar os aspectos físicos e humanos da paisagem, oferece um caminho conceitual para examinar o problema, sobretudo porque sua incorporação aos livros didáticos ainda permanece em aberto e demanda investigação.

A transposição didática, entendida como processo de inserção do conhecimento científico no ambiente escolar, constitui um desafio para os educadores

que atuam em áreas como o Careiro da Várzea. A integração das fases fluviais, cheia e seca, apontada por Silva (2021), é necessária para a compreensão das dinâmicas socioeconômicas da região. Os alunos que vivem em zonas de várzea mantêm relação indissociável com o lugar, atravessado por transformações contínuas da paisagem. Eles não são meros observadores: são atores e sujeitos de novas formas de viver em paisagens sazonalmente distintas. Reconhecer-se como parte constitutiva do lugar nos livros didáticos pode favorecer o protagonismo e a compreensão das dinâmicas fluviais, culturais e socioeconômicas. Um aprendizado geográfico que se conecte com a vivência dos estudantes, em vez de se restringir à memorização de conceitos abstratos, depende de que o livro didático reconheça o espaço em que esses estudantes vivem.

4 ANÁLISE INTEGRADA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM PAISAGENS RIBEIRINHAS

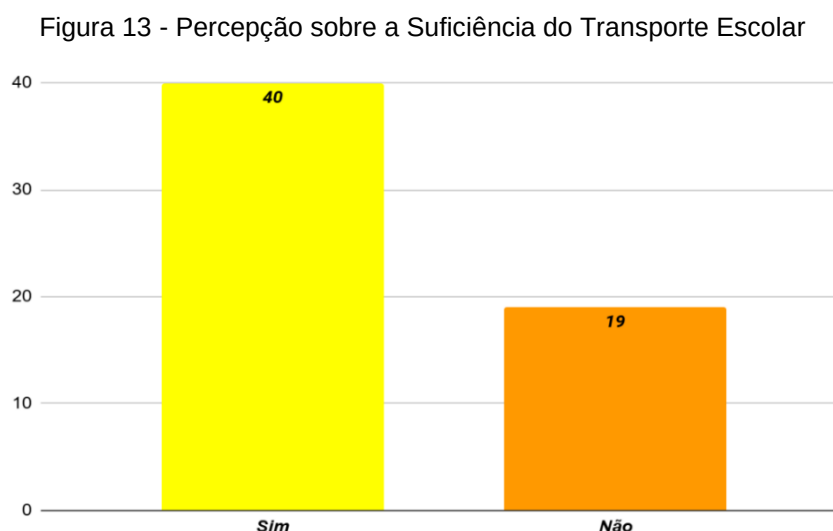
Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos, estruturada em três eixos correspondentes aos objetivos específicos desta pesquisa: transporte escolar, calendário escolar e conteúdo dos livros didáticos. Cada eixo é examinado à luz das categorias Paisagem e Lugar, considerando a abordagem geossistêmica e os níveis metodológicos de Libault (1971). A análise privilegia a interpretação crítica das evidências, articulando-as com referenciais teóricos e indicando implicações para políticas públicas sensíveis à realidade das comunidades ribeirinhas.

4.1 Transporte Escolar e Mobilidade nas Paisagens Fluviais

O transporte escolar no Careiro da Várzea reorganiza-se a cada ciclo hidrológico. Na cheia, a elevação do nível fluviométrico torna navegáveis trechos que, durante a vazante, ficam inacessíveis por água; as embarcações utilizadas, contudo, carecem de padronização técnica e de equipamentos de segurança, expondo os estudantes a condições precárias de deslocamento. Na vazante, o recuo do volume hídrico impede que as lanchas se aproximem das margens, obrigando os alunos a percorrer longas distâncias a pé por áreas de lama ou vegetação, carregando o material escolar sem apoio logístico. Quando o serviço oficial não alcança o ponto de embarque, os custos adicionais com embarcações particulares recaem sobre as famílias, e a ausência de rotas alternativas impõe improvisações que desajustam o calendário letivo e fragilizam a permanência escolar.

Os meses de vazante concentram maior número de faltas e atrasos, mesmo quando o transporte é oficialmente ofertado. O tempo estendido de deslocamento, o esforço físico e as condições do percurso reduzem a regularidade da frequência de forma que o planejamento institucional não registra e não responde. Como Dardel (2011) assinalava, o espaço vivido estabelece ritmos, limites e possibilidades que se impõem à vida social, e os dados de frequência coletados nesta pesquisa confirmam esse princípio: é o comportamento do rio que organiza a presença dos estudantes na escola. Ao desconsiderar a dinâmica fluvial como elemento organizador, a política pública de transporte restringe o acesso ao direito de estudar.

A Figura 13 registra a percepção da comunidade quanto à suficiência do transporte escolar. Os 40 participantes (68%) que avaliam o serviço como suficiente correspondem, em sua maior parte, a moradores do entorno imediato das escolas; os 19 (32%) que apontam limitações são, em geral, moradores de áreas remotas, para quem o trajeto depende da dinâmica fluvial, do tempo e dos meios disponíveis. A avaliação positiva não traduz plenitude: expressa a experiência de quem consegue chegar apesar dos entraves, e não a garantia de acesso contínuo. Quando essas respostas são cotejadas com os relatos de campo e com o regime fluvial da várzea, percebe-se que tal suficiência opera na margem do possível, sustentada por condições variáveis que acompanham os ciclos de cheia e vazante. O dado percentual esconde uma desigualdade espacial que os relatos tornam legível. Uma mãe entrevistada descreveu o que isso significa na prática: "Tenho que deixar minha filha na rota, pra poder embarcar", frase que sintetiza o que nenhum índice de suficiência captura.



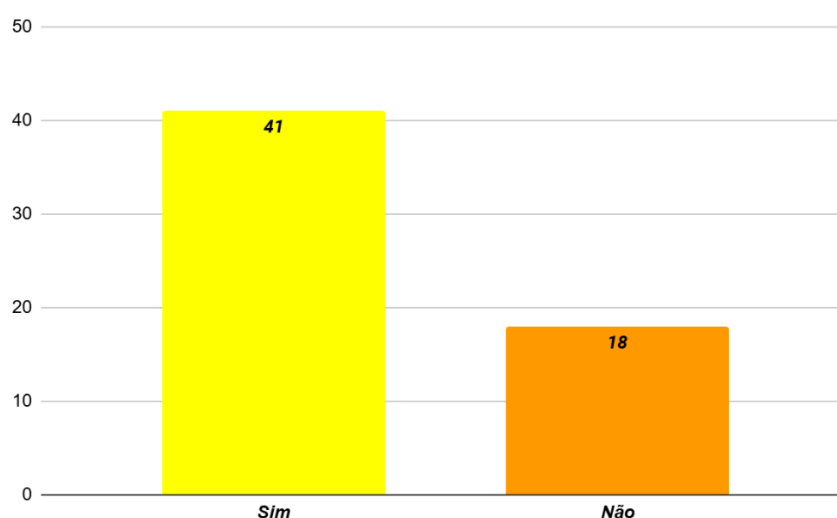
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Uma compreensão mais precisa desses percentuais só se tornou possível quando a pesquisa saiu da margem próxima à escola e alcançou as casas mais distantes, percorridas por longos trechos do canal. As entrevistas com moradores de áreas remotas, articuladas às escutas realizadas com a gestão escolar, tornaram visível que a avaliação positiva do transporte se concentra entre aqueles que vivem no entorno imediato das instituições. Para quem reside perto, chegar é rotina; para

quem vive quilômetros adentro, o trajeto depende da dinâmica fluvial, do tempo e da sorte, e é desse lugar que emergem as respostas que expressam insatisfação.

O predomínio de avaliações positivas coexiste com um contingente expressivo de insatisfações, indicando que o transporte existe, mas não alcança a todos na mesma medida. Há estudantes que percorrem o trajeto em canoas vulneráveis ao alagamento, à correnteza e à profundidade irregular dos canais fluviais; outros dependem de longas caminhadas sob radiação solar intensa quando o nível do rio recua e as embarcações não conseguem aproximar das margens. As distâncias entre residências e pontos de embarque somam-se à instabilidade das rotas, forçando deslocamentos a pé por trechos encharcados ou bancos de areia. Os dados da Figura 14 destacam essa problemática ao registrar a distribuição das dificuldades de acesso entre os períodos de cheia e vazante.

Figura 14 - Dificuldades de Acesso Durante Cheias ou Vazantes do Rio

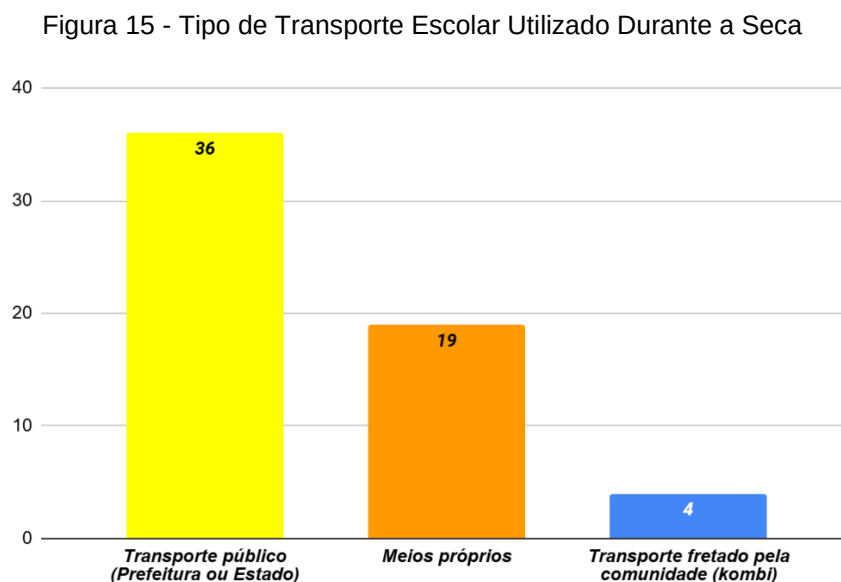


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Configura-se, assim, uma geografia do acesso marcada por contrastes: o transporte existe, mas sua funcionalidade oscila com o pulso do rio; atende, porém nem sempre alcança. Essa condição indica o quanto a política pública ainda precisa reconhecer o regime fluvial como princípio organizador da circulação escolar.

A Figura 15 confirma que os obstáculos ao acesso não correspondem a episódios isolados, mas a um padrão recorrente. Os modos de deslocamento empregados no período de seca distribuem-se entre transporte ofertado pelo poder

público, meios próprios das famílias e transporte organizado pela comunidade., ao passo que a Figura 16 registra a existência ou não de alternativas oficiais nesse período.

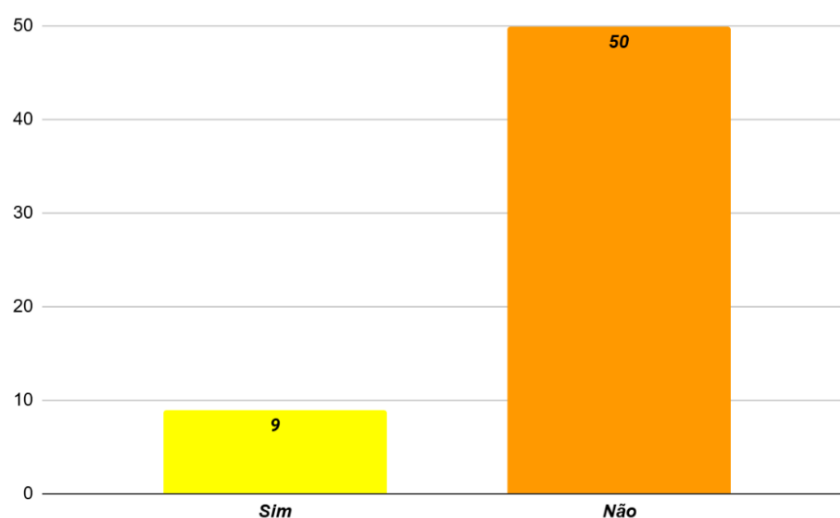


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O acesso fica comprometido porque a política de transporte não contempla as diferentes condições da paisagem fluvial, não por desinteresse dos alunos. Diante disso, cresce o recurso a embarcações próprias, estratégia acionada pelas famílias para assegurar o acesso quando o transporte oficial não acompanha as variações diárias da paisagem fluvial.

A Figura 16 examina a existência ou não de alternativas oficiais nesse período.

Figura 16 - Existência de Transporte Oficial Alternativo Durante a Seca

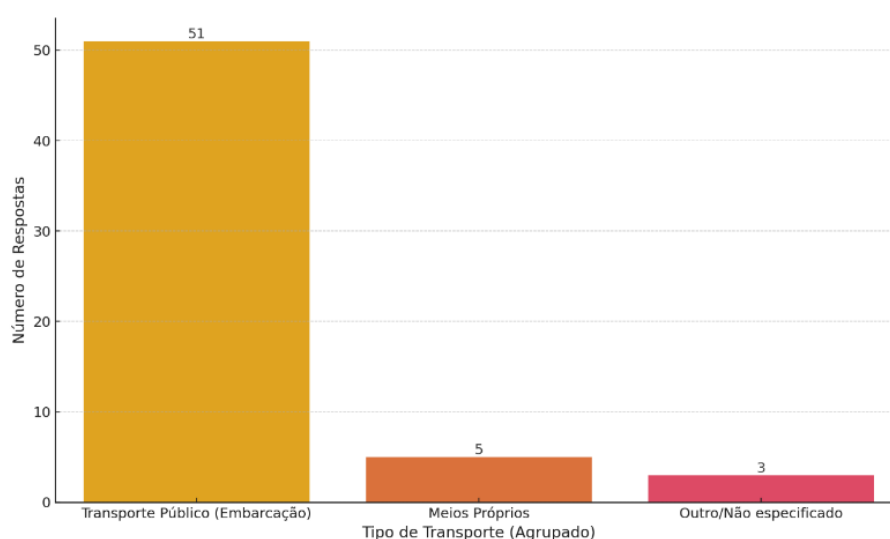


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Conforme registrado na Figura 15, a maior parte dos estudantes alcança a escola por meio dos veículos disponibilizados pelo município, desde que o nível do canal permita às embarcações aproximar-se das residências. Nos meses de estiagem mais intensa, contudo, um número expressivo percorre o trajeto com recursos próprios, sobretudo motocicletas e pequenas kombis que circulam nas superfícies expostas pela vazante.

Assim, parcela expressiva dos participantes afirmou, conforme Figura 16, não dispor de alternativas oficiais de deslocamento durante a estiagem, situação que os dados de credenciamento analisados na seção 4.3 ajudam a explicar. Essa ausência expõe a demanda por caminhos terrestres adaptados às feições da várzea, conforme apontado pelos próprios moradores. A Figura 17 examina como o transporte se reorganiza quando o rio retoma seu alcance espacial no período de cheia.

Figura 17 - Tipo de Transporte Escolar Utilizado Durante a Cheia



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Durante a cheia, o deslocamento escolar concentra-se nas embarcações disponibilizadas pela prefeitura e pelo governo estadual, pois a elevação do nível fluviométrico interrompe a circulação por terra. O transporte escolar, tanto na rede municipal (SEMED) quanto na estadual (SEDUC), é executado por operadores privados contratados por terceirização, incluindo embarcações pertencentes aos próprios moradores, sem padronização ou controle homogêneo de operação. O modelo descentraliza a execução, mas concentra na comunidade os riscos e os custos de um serviço que deveria ser responsabilidade do Estado. As implicações políticas dessa configuração são examinadas na seção 4.3, onde os dados de credenciamento e os relatos da comunidade fundamentam a análise.

Na cheia, persistem deslocamentos por meios próprios mesmo com oferta institucional. As expressões "vai de carona" e "canoas (meios próprios)", registradas nas entrevistas, traduzem o que os dados administrativos não capturam: o serviço contratado não coincide com o tempo hidrológico de todas as comunidades, e o que sobra desse intervalo é preenchido pela iniciativa das famílias. O Quadro 7 - sintetiza as falas representativas sobre deslocamento nos dois períodos.

Quadro 7 - Aspectos Qualitativos: Falas da Comunidade Escolar

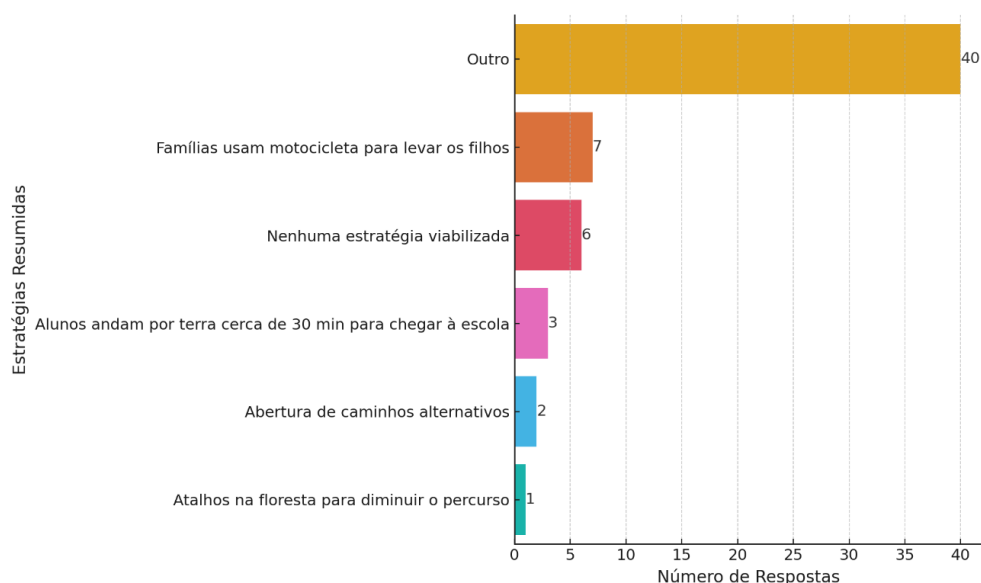
Durante a Seca	Durante a Cheia
"Transporte público (Prefeitura ou Estado)"	"Embarcação pública (Prefeitura ou Estado)"

"Meios Próprios"	"Canoas (meios próprios)"
"Tenho que deixar minha filha na rota, pra poder embarcar"	"Barco"
"Vai de canoa, pois não tem como passar barco"	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O que o Quadro 7 - torna visível é a inversão de responsabilidades: onde o Estado não chega, a família improvisa, e o improvisado, ao longo do tempo, vira rotina sem deixar de ser precariedade. Em outubro de 2023, com o rio a 22 centímetros no Careiro da Várzea, nenhuma embarcação de calado convencional conseguia navegar no canal, dado que os cotogramas das Figuras 20 e 21 registram com precisão. Nessas circunstâncias, o transporte escolar contratado não alcança todas as localidades, e a Figura 18 sistematiza as estratégias comunitárias de circulação que emergem desse vazio.

Figura 18 - Estratégias Comunitárias Durante a Seca (Categorizadas)

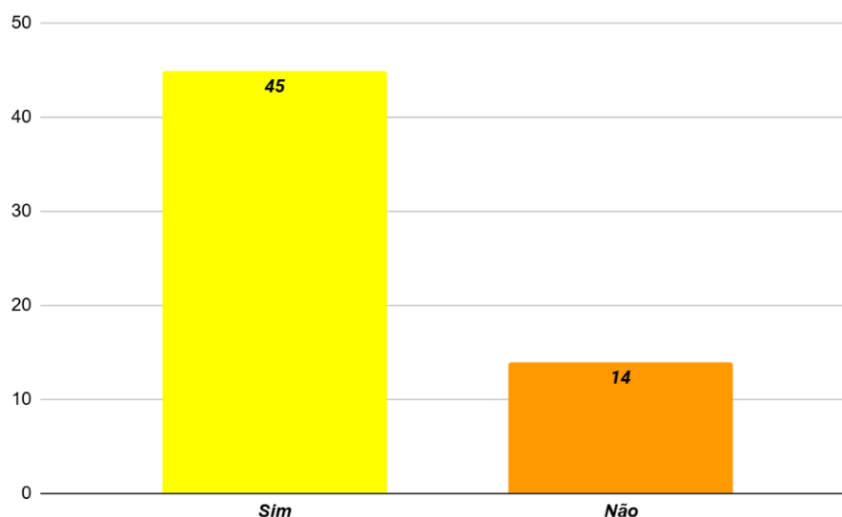


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A Figura 18 confirma que parte expressiva das famílias depende do deslocamento terrestre quando surgem caminhos transitáveis na várzea, sem garantia de regularidade ou suporte público. Esse deslocamento tem caráter alternativo, mas nem sempre é viável, o que aprofunda a disparidade de acesso entre comunidades.

A Figura 19 registra a consequência mais direta desse quadro sobre a continuidade do processo educativo.

Figura 19 - Perda de Aulas Durante o Período de Seca



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A maior parte dos entrevistados relatou perdas de aulas durante o período crítico da seca. A retração do nível do rio fragmenta a conectividade espacial entre residências e escolas, obrigando deslocamentos mais longos ou inviáveis. Os relatos registram trajetos que podem superar uma, duas ou até três horas de caminhada, desgaste que o calendário oficial não contabiliza e que a política de transporte não foi planejada para reduzir. A barreira não é de infraestrutura: é de planejamento.

4.1.1 Percepção da comunidade sobre a efetividade do transporte escolar

O contraste entre os resultados quantitativos e qualitativos indica que a suficiência percebida pela maioria não corresponde a estabilidade ou universalidade. Em períodos de vazante acentuada ou cheia extrema, os relatos registram interrupções, atrasos e riscos à segurança que o dado agregado de 68% encobre. A assimetria geográfica documentada na Figura 13 aprofunda-se justamente quando o regime fluvial atinge seus extremos, e os cotogramas de 2023 e 2024 registram com precisão os períodos em que essa condição se intensifica.

O transporte funciona, mas não para todos e não o tempo todo. Nos meses de vazante extrema, entre setembro e dezembro, a queda acentuada do nível dos rios

inviabiliza a navegação em paranás como o Paraná do Curari Grande, obrigando estudantes a percorrer trilhas e ramais improvisados sem apoio logístico. O serviço existe formalmente; sua eficácia varia conforme a localização da residência e a fase do ciclo fluvial. Essa condição será examinada em sua dimensão política na seção 4.3, onde os mecanismos que a produzem e sustentam são analisados com base nos dados de credenciamento e nos relatos da comunidade.

Os achados desta pesquisa, organizados segundo o nível normativo de Libault (1971), indicam que o planejamento do transporte escolar precisa incorporar a oscilação hidrológica como variável de gestão, não como contingência eventual. Isso implica prever a manutenção dos ramais terrestres para passagem de veículos nos períodos de estiagem, garantir disponibilidade de embarcações adequadas a cada fase do ciclo fluvial e instalar pontos intermediários de embarque que reduzam as distâncias percorridas pelas comunidades mais isoladas. A incorporação formal de barcos comunitários ao serviço público pode estender o alcance operacional e conter as perdas de frequência nos momentos em que o rio reconfigura rotas e interrompe o acesso habitual.

O Quadro 8 - sistematiza esse diagnóstico, relacionando cada situação observada às suas causas geográficas e operacionais, aos efeitos sobre a continuidade escolar e às medidas correspondentes.

Quadro 8 - Diagnóstico e medidas corretivas para o transporte escolar

Problema	Causa Geográfica/Operacional	Efeito Educacional	Medida Corretiva
Interrupção do transporte na vazante	Calado insuficiente; acesso terrestre precário	Queda de frequência; atrasos	Rotas alternativas terrestres e pontos intermediários
Risco durante a cheia	Embarcações inadequadas; ausência de equipamentos	Insegurança; afastamento temporário de alunos	Ampliação e adaptação da frota aquaviária Fiscalização contínua

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.2 Calendário Letivo e Temporalidades da Paisagem

A organização escolar tende a desconsiderar as ausências condicionadas pela dinâmica fluvial, funcionando como se todos os estudantes pudessem manter

frequência contínua independentemente do comportamento do rio. O calendário letivo, concebido para contextos urbanos e aplicado sem adaptação ao ambiente ribeirinho, sobrepõe um cronograma linear a uma paisagem profundamente cíclica. Quando o tempo institucional e o tempo ecológico seguem lógicas distintas, o que se perde não é apenas frequência: é a correspondência entre a escola e o lugar onde ela existe.

Segundo gestores, professores e familiares entrevistados, o Diário Digital da SEDUC-AM dispõe de uma aba denominada Ensino Remoto, acionada nos períodos em que a acessibilidade é interrompida pela vazante mais severa. Cabe registrar que essas informações derivam exclusivamente dos relatos dos sujeitos da pesquisa, uma vez que não houve acesso direto ao sistema. A análise tem, portanto, caráter descritivo-interpretativo, baseado na convergência dos relatos de gestores, docentes e familiares.

Nesses relatos, o Ensino Remoto aparece como mecanismo administrativo que suspende a contabilização das ausências ao final do bimestre, produzindo uma aparência de normalidade que não corresponde à experiência local. A funcionalidade não se traduz em prática pedagógica efetiva: a maior parte dos estudantes não dispõe de infraestrutura tecnológica para aulas à distância, dado confirmado pela ausência de respostas sobre uso de dispositivos digitais nas entrevistas realizadas nas três unidades investigadas. A fala de um professor sintetiza o que o mecanismo produz na prática: "Mesmo quando o rio está muito cheio e ninguém consegue vir, as aulas seguem no papel, como se tudo estivesse normal." Ao formalizar a ausência como presença, o sistema retira do debate público a evidência de que o calendário convencional é incompatível com a vida nas várzeas.

A queda na frequência escolar acompanha a intensificação das restrições de navegabilidade, como registrado e analisado na seção 4.1. Os ajustes que as comunidades realizam no calendário real, pausas informais, reagendamentos e ausências não contabilizadas, expressam a agência dos atores escolares diante do que o planejamento não previu. Embora o calendário oficial permaneça como referência normativa, sua efetividade depende da capacidade das comunidades de reinterpretá-lo segundo as variações sazonais que organizam o cotidiano ribeirinho. A

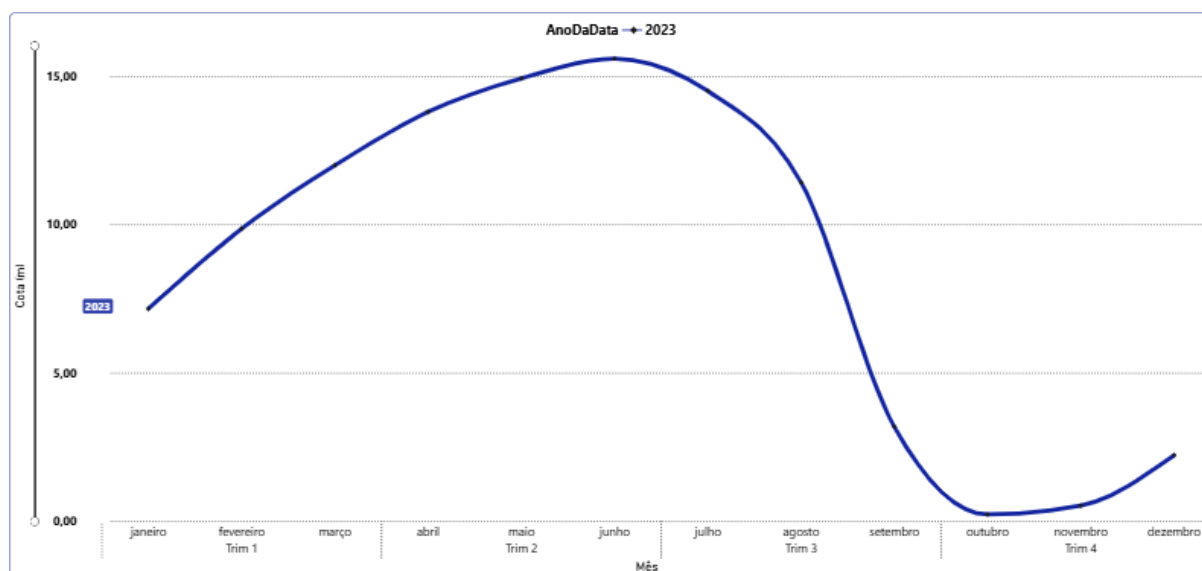
seção seguinte examina essa incompatibilidade com base nos dados hidrológicos de 2023 e 2024.

4.2.1 Exploração crítica da articulação entre tempo institucional e sazonalidade fluvial no Careiro da Várzea.

O regime fluvial interfere no tempo da escola. A compatibilidade entre os calendários letivos de 2023 e 2024 e o ciclo hidrológico do rio Solimões foi examinada por meio da sobreposição entre os períodos escolares e os momentos críticos de cheia e vazante, identificando conflitos que afetam diretamente avaliações, encerramentos de bimestre e etapas de recuperação final.

Com base na curva hidrológica de 2023 obtida da estação do Careiro da Várzea (Figura 20), os principais marcos identificados foram: pico de cheia em junho, com cota em torno de 1.500 cm; início da vazante acentuada a partir de agosto; pico da vazante no final de outubro, atingindo apenas 22 cm em 25/10/2023; e níveis críticos em outubro, comparáveis ao mínimo histórico de 2010, com severo comprometimento da navegabilidade.

Figura 20 - Cotagrama da estação do Careiro da Várzea em 2023.

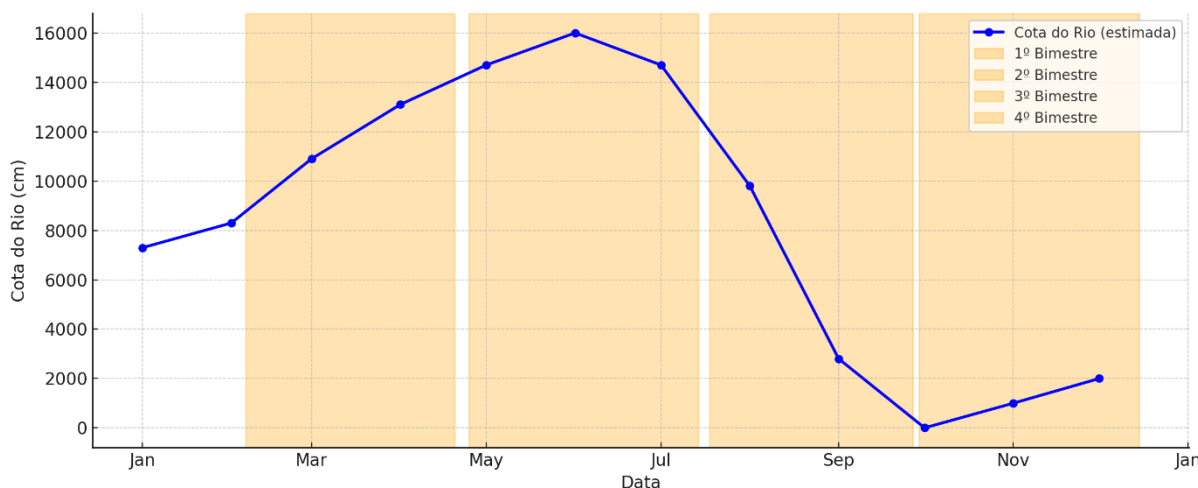


Fonte: Painel do Clima – Governo do Estado do Amazonas (acesso em dezembro de 2023).

O Calendário Escolar de 2023, adotado pela SEDUC-AM para a capital e o interior do estado, estruturou-se da seguinte forma: 1º Bimestre de 06/02 a 20/04; 2º Bimestre de 25/04 a 14/07; 3º Bimestre de 18/07 a 27/09; 4º Bimestre de 29/09 a

15/12; e Recuperação de 18/12 a 22/12. O período entre setembro e novembro, que concentra o encerramento do terceiro bimestre, o início do quarto e as provas finais, coincide exatamente com o intervalo em que a cota do rio desce para níveis inferiores a 100 centímetros, impondo severas restrições à navegabilidade. A Figura 21 sintetiza essa sobreposição.

Figura 21 - Cotograma Careiro da Várzea x Calendário Escolar (2023)



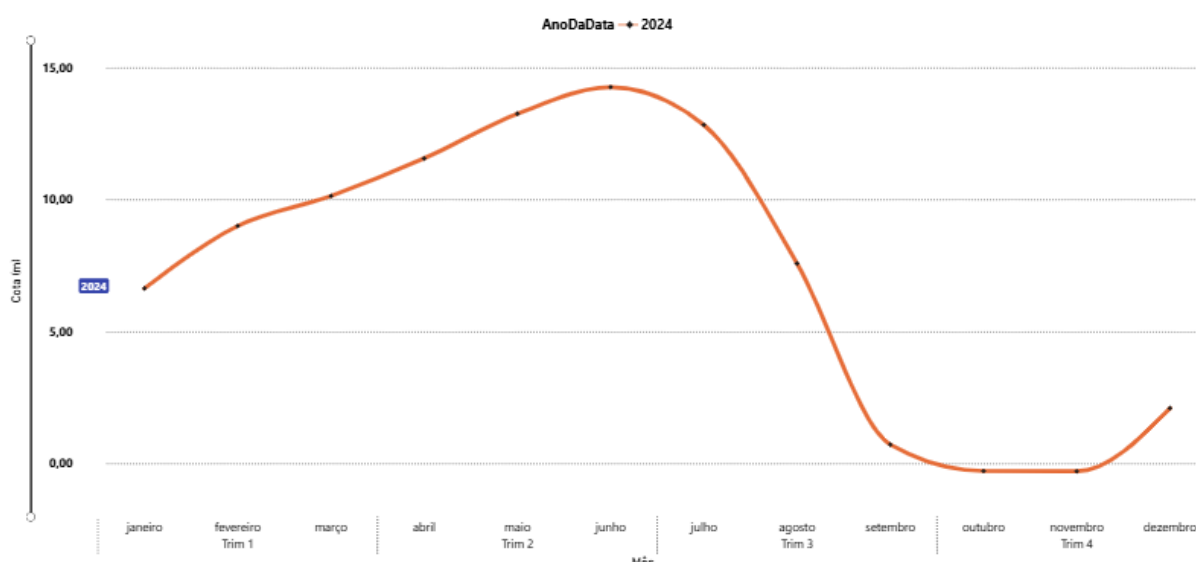
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A linha azul do gráfico registra a variação da cota do rio ao longo de 2023, com pico de cheia em junho seguido de acentuada redução a partir de agosto. As faixas alaranjadas indicam a duração dos quatro bimestres. O segundo bimestre, de maio a julho, transcorre em período de cheia intensa, desconsiderando seus desdobramentos logísticos. O quarto bimestre, junto ao período de recuperação, coincide diretamente com os níveis mais críticos de navegabilidade, comprometendo a realização regular das atividades escolares. Em cenário de alto nível do rio, registros de campo constataram que as crianças realizam o percurso sem coletes salva-vidas, contrariando protocolos básicos de segurança, e que não há transporte padronizado formalmente reconhecido, sendo utilizadas diferentes modalidades fluviais: canoas motorizadas, voadeiras sem cobertura e barcos de carga.

Com base nos dados hidrológicos de 2024 (Figura 22), os principais marcos foram: pico de cheia entre maio e junho, com cotas acima de 1.300 cm; início da vazante acentuada em julho; pico da vazante entre início de setembro e início de dezembro, com cotas em torno de -26 cm. A ocorrência de cota negativa está relacionada à posição arbitrária do zero da régua milimétrica, estabelecida em nível

superior ao fundo do leito do rio, de modo que, durante estiagens extremas, o nível da água situa-se abaixo dessa marca. As condições críticas de navegabilidade estenderam-se de meados de agosto a dezembro, dificultando sistematicamente o transporte escolar.

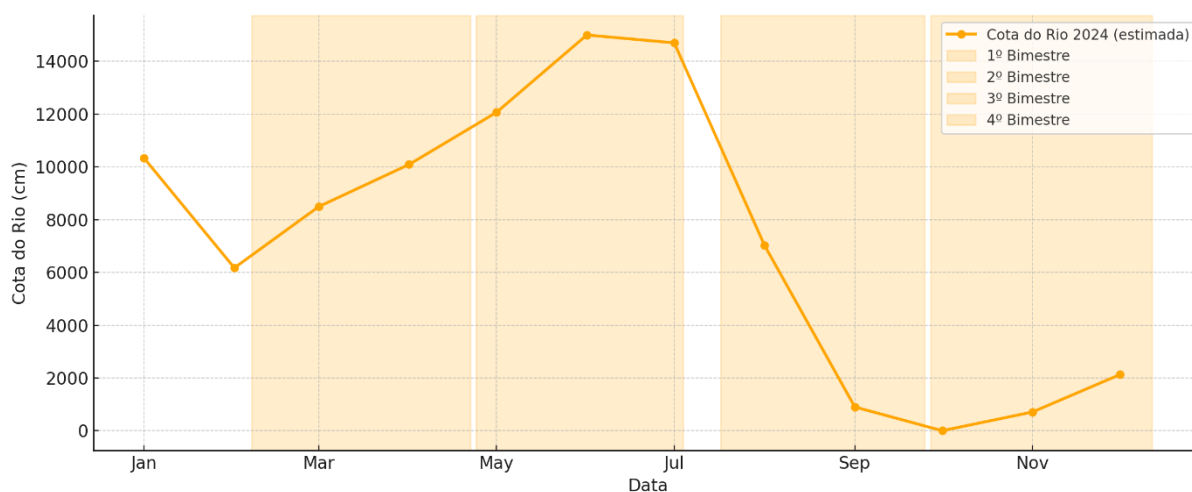
Figura 22 - Cotagrama da estação do Careiro da Várzea em 2024.



Fonte: Painel do Clima – Governo do Estado do Amazonas (acesso em dezembro de 2024).

O Calendário Escolar de 2024, adotado pela SEDUC-AM, organizou-se da seguinte forma: início do ano letivo em 07/02; 1º Bimestre de 07/02 a 22/04; 2º Bimestre de 24/04 a 04/07; 3º Bimestre de 17/07 a 25/09; 4º Bimestre de 27/09 a 12/12. Durante o segundo semestre letivo, observa-se coincidência direta entre a maior vazante do rio e a realização das atividades escolares, abrangendo o 3º bimestre, o início e o desenvolvimento do 4º bimestre e as etapas de avaliação e recuperação. A Figura 23 registra essa sobreposição.

Figura 23 - Cotagrama Careiro da Várzea x Calendário Escolar (2024)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A linha amarela representa a curva real do nível do rio em 2024, com cheia expressiva até julho seguida de queda brusca a partir de agosto. As faixas alaranjadas correspondem aos bimestres letivos. Tanto o segundo quanto o quarto bimestre ocorrem nos períodos mais críticos do ano do ponto de vista logístico, quando os níveis do rio atingem seus extremos e as restrições à navegação se tornam mais severas, aprofundando os impactos já observados em 2023.

A análise integrada dos dados de 2023 e 2024 confirma o desalinhamento entre o calendário escolar convencional e os ciclos que organizam a vida nas comunidades ribeirinhas. A repetição desses conflitos em dois anos consecutivos não é coincidência: é a expressão de um modelo de planejamento que trata o tempo escolar como variável independente do ambiente em que a escola está inserida. Viñao Frago (1998 apud Diego Pérez, 1998, p. 265) demonstra que a organização do tempo escolar não resulta de escolhas pedagógicas neutras, mas de interesses econômicos, sociais e culturais que estruturam silenciosamente os usos e padrões temporais do sistema educativo. Essa construção histórica foi produzida para contextos urbanos e industriais e transplantada para realidades que obedecem a outros ritmos, o que confere ao desalinhamento identificado caráter histórico e político, não meramente técnico.

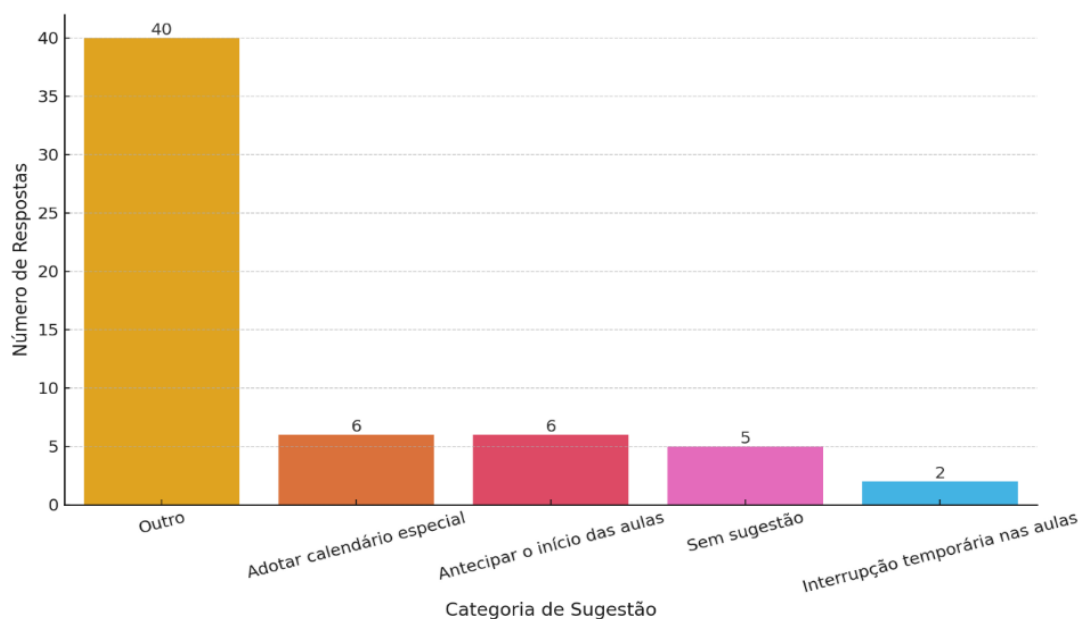
4.2.2 Percepções sobre o calendário escolar frente a dinâmica fluvial

O calendário escolar, analisado a partir das categorias paisagem e lugar, revela uma dimensão pedagógica que vai além de sua função administrativa. A organização do tempo letivo condiciona a frequência, a continuidade das aulas e as práticas docentes de forma que os indicadores oficiais raramente capturam, pois o que não é registrado como ausência não aparece como problema nas estatísticas educacionais.

Na vazante, entre setembro e dezembro, surgem bancos de areia, trechos secos e novas barreiras físicas que produzem mudanças drásticas nos meios e rotas de transporte. O calendário mantém ciclo fixo apesar dessas condições, forçando a continuidade das aulas presenciais em situações de acessibilidade precária. O resultado, documentado nas entrevistas, é a multiplicação de soluções locais não planejadas: pausas informais, reagendamentos internos e o acionamento do Ensino Remoto sem os recursos tecnológicos necessários para sua efetivação.

Os relatos dos sujeitos entrevistados traduzem essa desconexão com precisão. Um gestor escolar relatou: "Na época da seca, os barcos não conseguem chegar perto da escola, e as aulas continuam como se nada tivesse acontecido." Um estudante do 9º ano afirmou: "Já perdi várias semanas de aula porque era impossível sair de casa com o rio baixo." Esses relatos registram o hiato entre o cronograma letivo e o regime fluvial. Esse hiato não aparece nas estatísticas oficiais porque são as comunidades que o absorvem, invisibilizando para o planejamento institucional uma incompatibilidade que as instâncias gestoras deveriam corrigir. A Figura 24 registra o que as próprias comunidades propõem para reduzir essa distância.

Figura 24 - Sugestões para Melhoria do Calendário Escolar



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A maior parte das sugestões defende o início antecipado das aulas, seguida por propostas de encerramento do ano letivo antes da seca, adoção de calendário especial e interrupção temporária das atividades em períodos críticos. Esse conjunto indica que as comunidades identificam o problema com precisão e oferecem soluções viáveis quando consultadas. O dado mais expressivo não está nas sugestões em si, mas no fato de que elas existem: comunidades que propõem reformulações do calendário são comunidades que o planejamento nunca perguntou e que, apesar disso, desenvolveram leitura precisa do problema que o sistema não reconhece nos próprios dados.

4.3 Limites das políticas públicas frente à paisagem ribeirinha

A análise integrada dos dados quantitativos, dos relatos qualitativos e da observação da realidade geográfica do Careiro da Várzea indica que as políticas de transporte escolar e de organização do calendário letivo apresentam limitações por não reconhecerem a paisagem fluvial como elemento organizador. Essa lacuna decorre de uma concepção de espaço que pressupõe ambientes fixos e acessibilidades previsíveis, desconsiderando a natureza dinâmica e sazonal das áreas de várzea amazônica. A crítica de Chaves (2001; 2009) é pertinente nesse contexto, pois políticas voltadas à Amazônia costumam ser formuladas com base em

lógicas distantes das demandas reais e dos modos de vida das populações locais, expressando uma desconexão persistente entre ação estatal e particularidades socioculturais amazônicas.

Como documentado na seção 4.1, a alternância entre cheia e vazante redefine rotas, tempos de deslocamento e condições de acesso de forma que o planejamento convencional não acompanha. O que essa seção acrescenta é a dimensão política desse desencontro, uma vez que os estudantes reorganizam suas rotinas diante dos riscos e improvisações enquanto o Estado mantém a mesma política, produzindo uma inversão de responsabilidades. É a escola que deveria ajustar seu funcionamento às condições vividas, e não as comunidades que deveriam conformar-se a políticas desencontradas de sua experiência cotidiana.

Do ponto de vista geográfico, esse cenário expressa a incapacidade do Estado de reconhecer a paisagem como agente ativo e condicionante das práticas sociais. A política de transporte escolar permanece subordinada a modelos de gestão inspirados em lógicas urbanas, caracterizadas por percursos fixos e estáveis, que ignoram as especificidades dos solos de várzea amazônicos. Essa desconexão aparece de forma direta na fala de um familiar entrevistado:

Na seca extrema a embarcação não quer chegar até os alunos, pois na seca os flutuantes baixam para o Solimões e a embarcação não quer ir buscar os alunos por conta que o contrato é somente até a boca do CURARI. E nessas épocas de cheia e seca é desafio para os alunos chegar na escola. (Familiar)

Essa fala registra o que os contratos de credenciamento de 2022 e 2025 confirmam: o serviço público termina onde o contrato termina. O que está além da boca do Canal do Curari, depende das famílias, e as consequências dessa omissão recaem sobre os estudantes. A própria comunidade registra que, nos períodos de seca mais severa, crianças retornam para casa por trilhas abertas pela própria comunidade, expressando a medida em que a paisagem é negligenciada no planejamento, mas se afirma na realidade cotidiana.

Durante a cheia, os riscos assumem outra configuração. Um professor entrevistado descreveu as condições do transporte com precisão:

Falta barcos com boa estrutura e maior capacidade, lona rasgada, bancos para todos os alunos, existe a super lotação, sem uso de coletes salva vidas, somente o barqueiro sem monitor ou auxiliar.

Os relatos dos familiares e estudantes completam essa realidade:

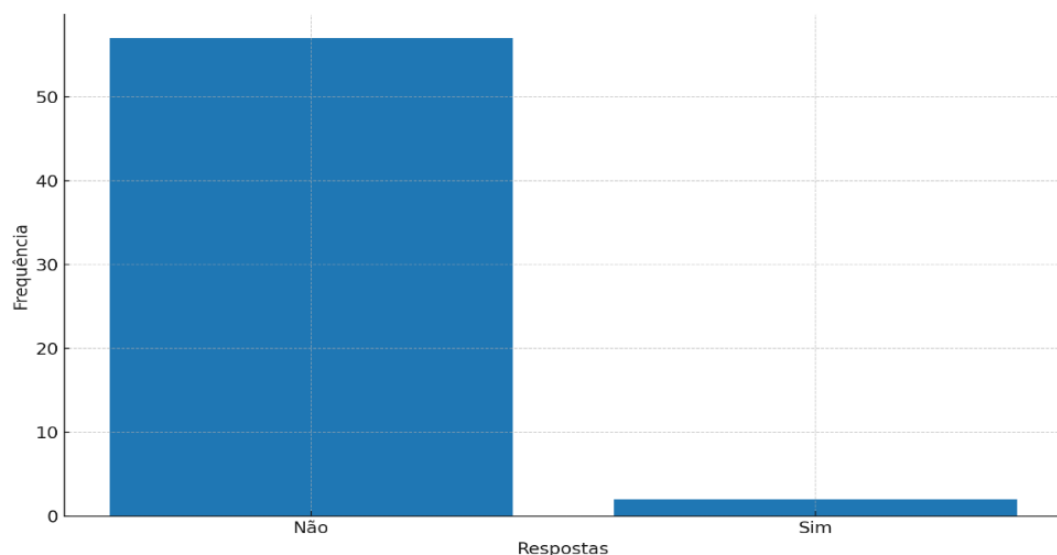
Na seca, o caminho fica seco, mas é longe demais. Os meninos andam muito e chegam cansados ou faltam mesmo. (Familiar)

"Todo ano tem dificuldade, anda a pé, na chuva e no sol." (Estudante)

A terceirização do serviço, realizada por credenciamento de moradores locais com embarcações próprias (Prefeitura Municipal de Careiro da Várzea, 2022; 2025), descentraliza a execução, mas concentra na comunidade os riscos e os custos de um serviço que deveria ser responsabilidade do Estado. Peroni (2013) observa que esse deslocamento da execução para operadores privados tende a precarizar os serviços; Montañó (2002 apud Peroni, 2013, p. 242) acrescenta que as competências são transferidas sem os recursos correspondentes. No transporte escolar ribeirinho, isso se concretiza na ausência de padronização técnica, de fiscalização sistemática e de condições adequadas de segurança nas embarcações credenciadas.

A Figura 25 registra que a comunidade escolar praticamente não foi consultada na elaboração das políticas de transporte, calendário ou material didático.

Figura 25 - Consulta à comunidade sobre políticas educacionais



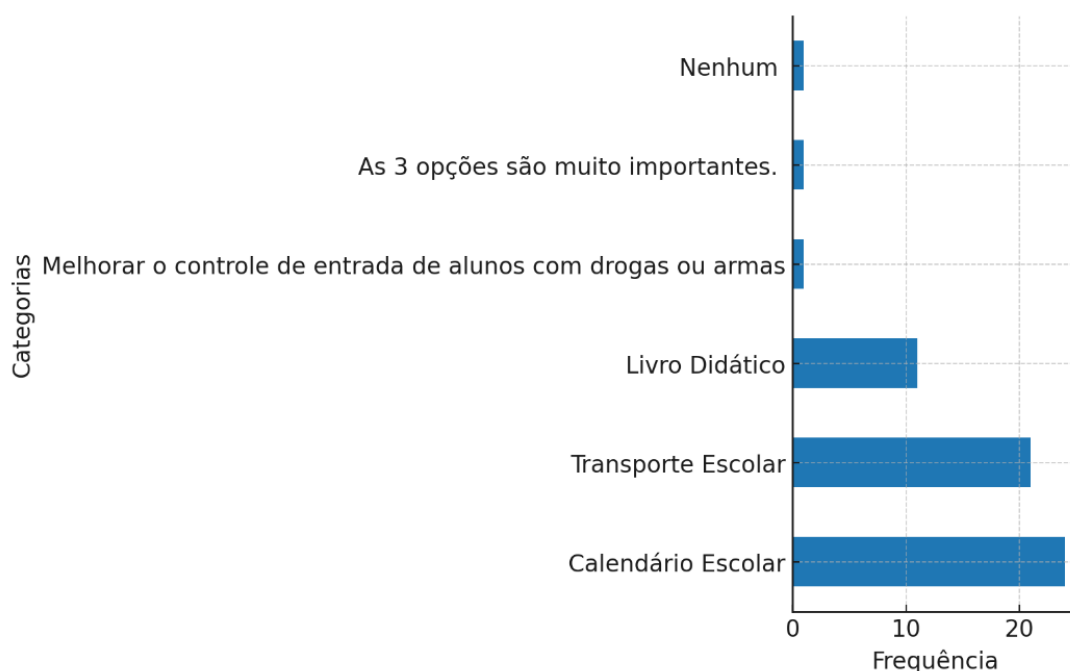
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A ausência de canais formais de escuta mantém as decisões concentradas nas esferas administrativas, sem incorporar a experiência cotidiana de quem vive a escola em meio às variações do regime fluvial. Essa distância indica que a vivência ribeirinha permaneceu fora do debate, limitando a possibilidade de construir políticas que

considerem os tempos, percursos e necessidades das famílias que habitam as várzeas amazônicas. Arroyo (2010, p. 1386) descreve esse mecanismo com precisão: políticas generalistas, concebidas para todos sem distinção, ignoram os coletivos feitos desiguais na formulação e gestão das ações públicas, reproduzindo as desigualdades que se propõem corrigir. É exatamente essa dinâmica que os dados desta pesquisa registram: o direito à educação não se distribui de forma equânime no espaço ribeirinho do Careiro da Várzea.

A Figura 26 registra as áreas consideradas prioritárias pela comunidade escolar para melhorias nas políticas educacionais. Os resultados indicam que calendário escolar e transporte ocupam as primeiras posições, enquanto o livro didático aparece em posição posterior.

Figura 26 - Áreas prioritárias para melhorias segundo a comunidade escolar



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A comunidade hierarquiza os problemas na ordem em que os enfrenta, e essa sequência é, por si mesma, um dado geográfico: o direito à educação se inviabiliza primeiro no trajeto, depois no calendário e depois no conteúdo. Esse ordenamento não indica que o conteúdo didático seja questão secundária, mas que os obstáculos físicos ao acesso escolar se manifestam antes mesmo que o estudante alcance a sala de aula onde o aprendizado deveria começar.

Os limites das políticas públicas frente à paisagem ribeirinha não se restringem à escassez de recursos ou à ausência de infraestrutura. Configuram uma falha de ordem epistemológica, marcada pela dificuldade de reconhecer o lugar vivido como campo dinâmico de práticas, fluxos e experiências que requerem respostas sensíveis, flexíveis e ajustadas à realidade de quem as vive. Enquanto o planejamento tratar o rio como obstáculo a ser administrado e não como condição a ser reconhecida, as políticas continuarão chegando tarde, cobrindo menos do que prometem e deixando nas mãos das comunidades o que deveria ser responsabilidade do Estado.

4.4 Conteúdo Didático e Invisibilização do Lugar

Os livros didáticos de Geografia utilizados nas escolas investigadas organizam-se em lógica abstrata e generalizante, centrada em modelos urbanos e categorias globalizantes que pouco dialogam com a experiência cotidiana dos estudantes ribeirinhos. Essa distância é de ordem epistemológica, pois o material escolar desconsidera o lugar como base de produção de sentido. As falas dos participantes documentam essa ruptura com precisão:

O livro não fala sobre o nosso rio nem sobre como a gente vive aqui.
(Estudante)

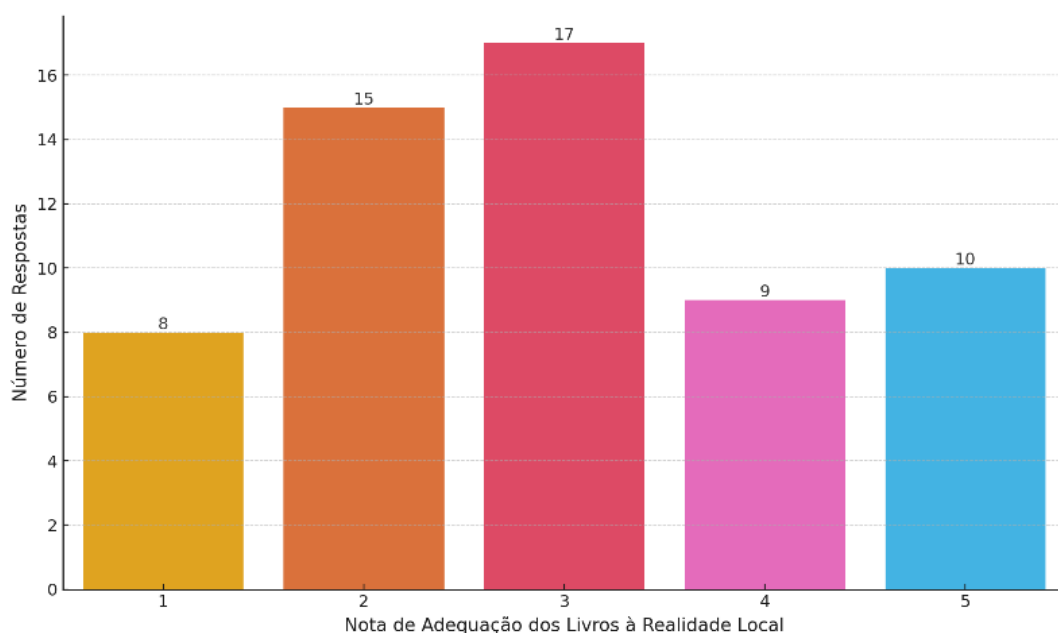
As palavras são difíceis e não têm nada a ver com o que vivemos. (Estudante)

"Parece que quem escreveu nunca viveu na Amazônia. (Professor)

O que essas falas registram não é preferência por conteúdo local: é a ausência de correspondência entre o que o livro apresenta e o mundo que os estudantes habitam. Choppin (1992) observa que o livro didático é instrumento privilegiado de construção simbólica de identidades; quando não incorpora as referências culturais e paisagísticas dos estudantes, fragiliza sua função formadora. Freire (1989) sustenta que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra; quando o material escolar ignora esse mundo, rompe-se o elo entre experiência, linguagem e aprendizagem. Os dados desta pesquisa confirmam esse princípio pelo avesso: é justamente onde o livro silencia sobre o rio que o desengajamento dos estudantes se torna mais visível.

A Figura 27 registra a percepção da comunidade sobre a adequação dos livros didáticos à realidade local em escala de 1 a 5.

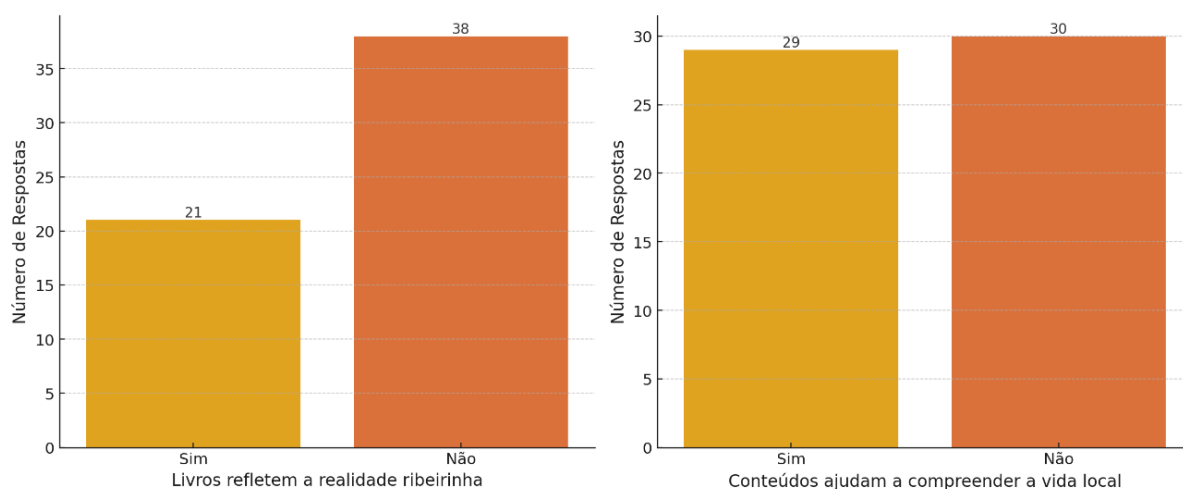
Figura 27 - Percepção da adequação dos livros didáticos à realidade local



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A concentração das respostas nos níveis 2 e 3, com percentual expressivo no nível 1, não expressa aprovação parcial: expressa inadequação percebida com intensidade variável. Reconhece-se algum valor informativo nos livros, mas o distanciamento entre o conteúdo e o cotidiano ribeirinho é transversal entre professores, familiares e estudantes. Temas como a dinâmica fluvial, a mobilidade por água, o trabalho sazonal e as práticas comunitárias seguem ausentes ou tangenciados. A Figura 28 demonstra esse diagnóstico ao registrar especificamente a percepção sobre a presença da realidade ribeirinha nos livros de Geografia.

Figura 28 - Percepção sobre a realidade ribeirinha nos livros didáticos



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A maior parte dos participantes avaliou que os livros didáticos não dialogam com as experiências vividas nas comunidades. Marinho e Conceição (2024) observam que currículos que ignoram as especificidades culturais e socioespaciais do campo enfraquecem a autonomia dos sujeitos e desarticulam o vínculo entre escola e comunidade. Os resultados desta pesquisa confirmam essa direção: o afastamento entre o conteúdo escolar e o modo de vida nas várzeas compromete tanto a relevância pedagógica quanto a legitimidade do conhecimento geográfico ensinado.

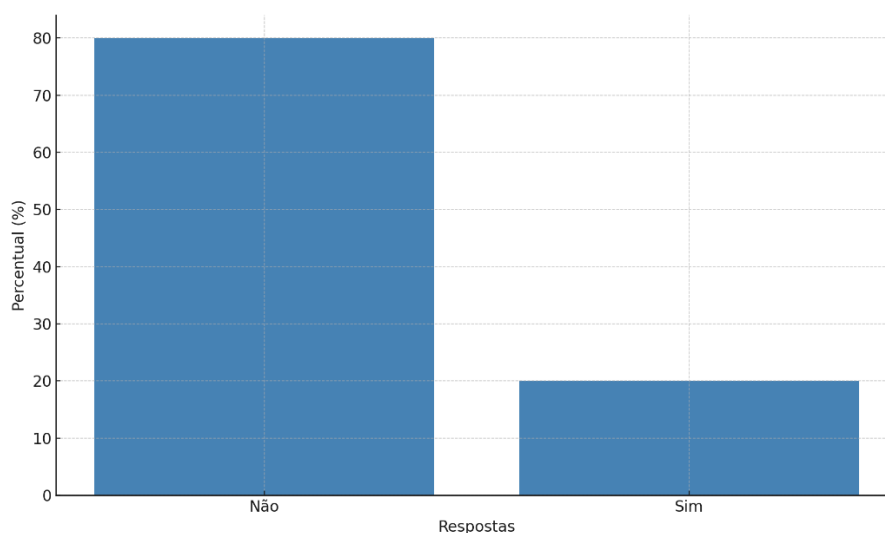
Bourdieu e Passeron (1975) acrescentam que a ação pedagógica não é neutra: opera por meio de códigos de transmissão cultural que dialogam mais intensamente com grupos urbanos e escolarizados, produzindo silenciamentos das culturas populares. Quando o livro didático é o principal mediador do conhecimento, sua inadequação restringe a participação plena das crianças e jovens no processo formativo, reforçando fronteiras sociais em vez de mediá-las. Esse silenciamento, no contexto desta pesquisa, não é acidente editorial: é o resultado de um processo em que as decisões sobre o que merece estar no livro são tomadas sem considerar quem vai lê-lo nem onde.

A ausência de temas relacionados ao modo de vida ribeirinho produz um apagamento simbólico do lugar. Nogueira (2007) sustenta que o lugar é tecido pelas relações que os habitantes constroem com o ambiente que habitam, inscrevendo gestos, rotinas, memórias e símbolos que emergem do convívio cotidiano entre pessoas, rio e terra. Quando o livro não faz eco ao ambiente que os estudantes percorrem diariamente, o conhecimento perde referência: o estudante não se reconhece no que aprende e não aprende o que reconhece.

A distância entre o que se ensina e o que se vive aponta para uma opção curricular pouco permeável às experiências das comunidades ribeirinhas. Bourdieu e Passeron (1975) descrevem esse processo como mecanismo de filtragem simbólica que define quais conhecimentos ganham legitimidade e quais permanecem à margem. No contexto das várzeas amazônicas, essa filtragem tem consequência direta: o livro didático chega às escolas como produto de decisões formuladas sem considerar o lugar onde será lido, e os estudantes que não se reconhecem nele não são reconhecidos por ele.

A Figura 29 sintetiza a percepção da comunidade sobre o atendimento das necessidades locais pelo calendário escolar e pelo transporte nos períodos de cheia e vazante.

Figura 29 - Percepção sobre o atendimento nos períodos de cheia e vazante



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A maior parte dos participantes (80%) não reconhece nesses dois eixos uma relação satisfatória com as condições vividas no cotidiano ribeirinho. Quando esse dado é lido em conjunto com as percepções sobre o livro didático registradas nas Figuras 25 e 26, o quadro se completa: os três eixos investigados, transporte, calendário e conteúdo, são percebidos pela comunidade como distantes da realidade da várzea. O livro didático integra, portanto, o terceiro elo de uma cadeia em que os dois primeiros obstáculos, acesso físico e organização temporal, ainda não foram resolvidos. O conteúdo que não reconhece a várzea chega a quem já percorreu horas de caminhada ou espera por um barco que nem sempre aparece, e é nessa acumulação de distâncias, física, temporal e simbólica, que o direito à educação se fragmenta.

4.4.1 Propostas da comunidade escolar

As contribuições da comunidade, expressas nas respostas abertas, organizam-se em três eixos propositivos que não devem ser tratados como sugestões informais,

mas como insumos críticos que indicam os limites dos materiais pedagógicos e a força de um saber geográfico enraizado na experiência cotidiana.

O primeiro eixo converge para a inserção de elementos do cotidiano ribeirinho nos conteúdos. Aspectos como o uso do rio para transporte, pesca e abastecimento, além das formas de organização social local, são mencionados como ausentes ou pouco explorados. Um familiar registrou:

Falar mais sobre as dificuldades que todos os anos enfrentamos com o rio, sobre a cheia, a seca, a forma como vivemos, ajudaria a gente a se enxergar no que aprendemos. (Familiar)

Essa proposta expressa a demanda por uma abordagem geográfica que parta da vivência para a sistematização do saber, reconhecendo a paisagem como dimensão estruturante do conhecimento e como agente participante do processo educativo.

O segundo eixo destaca a importância de integrar à educação formal os valores, narrativas e práticas culturais da Amazônia:

Deveriam ser baseados pelo menos na região Norte. Falta falar de como é viver aqui, das festas, das nossas histórias, da cultura da beira do rio. (Familiar)

Essa abordagem introduz a dimensão subjetiva da categoria lugar e destaca seu papel na construção de vínculos com o conhecimento escolar.

O terceiro eixo aponta para a necessidade de consulta e escuta ativa às comunidades na produção dos conteúdos didáticos:

Nunca perguntaram pra nós como é estudar aqui. O livro vem pronto e parece de outro mundo. (Professor)

A proposição de escuta comunitária na produção pedagógica alinha-se à perspectiva geográfica da valorização do espaço vivido como base de construção do conhecimento. O Quadro 9 - sistematiza essas sugestões.

Quadro 9 - Sugestões para tornar o livro didático um reflexo da cultura local

Categoria Temática	Sugestão Original
Inserir realidade ribeirinha	“Abordar mais tema da nossa realidade”
Mostrar dificuldades locais	“Sim mostrando a dificuldade do povo regional”
Outro	“Falar mais sobre as dificuldades que todos os anos sofremos com as enchentes gigantescas e as vazantes”

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Essas propostas indicam que, para as políticas educacionais terem alcance real nas regiões de várzea, é necessário repensar a forma como o conhecimento escolar é estruturado. A adoção de livros produzidos a partir de referenciais universais, quando não atravessados pela experiência local, limita o potencial formativo da Geografia, cujo propósito reside na leitura crítica do espaço e na compreensão das dinâmicas que afetam a vida cotidiana. Como afirma Tuan (2013, p. 10), a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência, o que situa a experiência ribeirinha não como complemento ao currículo, mas como sua condição de sentido.

4.5 Análise do livro didático de Geografia do 8º ano

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) constitui a principal política pública de fornecimento de materiais pedagógicos às escolas públicas brasileiras, com papel relevante na consolidação do currículo escolar e na organização das práticas docentes. Embora suas diretrizes reforcem o compromisso com o respeito à diversidade cultural, social e regional, persistem desafios em sua implementação em regiões como a Amazônia, onde as especificidades socioambientais e culturais seguem pouco representadas nos conteúdos aprovados. A análise a seguir avalia a pertinência do conteúdo do livro de Geografia do 8º ano adotado pela Escola Estadual Vital de Brandão Andrade durante o ciclo vigente do PNLD, circunscrevendo-se à edição utilizada no contexto investigado, sem pretensão de generalização para o conjunto de obras aprovadas nacionalmente. O estudo organiza-se nos quatro níveis metodológicos de Libault (1971): compilatório, correlativo, semântico e normativo.

O Quadro 10 - apresenta a organização temática do livro, indicando as unidades, capítulos, assuntos abordados e habilidades da BNCC correspondentes.

Quadro 10 - Organização Temática do Livro de Geografia — 8º Ano

Unidade Temática	Capítulo	Assuntos Abordados	Habilidades da BNCC
1. Geopolítica e Economia Política Mundial	1. Desenvolvimento do capitalismo	Etapas do capitalismo, multinacionais, crescimento econômico	EF08GE05, EF08GE07
	2. Estados nacionais na ordem mundial	Fronteiras, ONU, geopolítica	EF08GE06, EF08GE08
2. População Mundial	3. Distribuição da população	Distribuição da população e da diversidade cultural	EF08GE01, EF08GE02
	4. Movimento de pessoas	Migração, refúgio, turismo internacional	EF08GE03, EF08GE04
3. Desenvolvimento e Regionalização	5. Desenvolvimento humano	Indicadores, desigualdades, renda	EF08GE05, EF08GE06
	6. Regionalização do espaço mundial	Critérios e classificações geográficas, geopolítica	EF08GE07, EF08GE08
4. África	7. Aspectos físicos e ambientais	Relevo, clima, hidrografia	EF08GE19, EF08GE20
	8. Sociedade e conflitos	Urbanização, conflitos, problemas sociais	EF08GE11, EF08GE13
	9. Economia africana	Agropecuária, indústria, investimentos	EF08GE24
5. América do Sul	10. Aspectos físicos e ambientais	Clima, relevo, hidrografia	EF08GE23
	11. População e diversidade cultural	Colonização, indicadores sociais	EF08GE02, EF08GE03
	12. Economia	PIB, setores produtivos	EF08GE24
6. América Central	13–15	História, economia, população, relevo	EF08GE15, EF08GE22
7. América do Norte	16–18	Relevo, urbanização, economia (EUA, NAFTA)	EF08GE12, EF08GE13
8. Antártica	19–20	Ocupação humana, meio ambiente	EF08GE21

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nível Compilatório

A estrutura do livro segue a lógica tradicional da Geografia escolar, partindo de temas globais — capitalismo, fronteiras, geopolítica — e avançando para regiões específicas, como África, Américas e Antártica. As habilidades da BNCC estão explicitadas por capítulo, e o conteúdo é denso em dados técnicos e geopolíticos, com forte presença de conceitos como regionalização, urbanização, industrialização e

migração. Do ponto de vista técnico, o livro está bem organizado, mas não contempla dados, exemplos ou paisagens ligados ao cotidiano de estudantes da Amazônia ribeirinha. Essa ausência não é uma lacuna acidental, mas o resultado de uma escolha editorial que pressupõe um leitor urbano, conectado a fluxos globais de informação e situado em contextos metropolitanos. O nível correlativo examina as consequências dessa escolha para os estudantes do Careiro da Várzea.

Nível Correlativo

Ao comparar os conteúdos globais do material com as experiências locais da Amazônia, o distanciamento torna-se mensurável. O Quadro 11 - resume as correlações possíveis entre variáveis presentes no livro e variáveis locais correspondentes, registrando a ausência de conexão entre ambas.

Quadro 11 - Variáveis identificadas para estudo de correlação

Variável no Livro	Variável Local (Amazônia Ribeirinha)	Correlação Possível
Migração internacional	Migração sazonal devido a cheias/vazantes	Não explorada no livro
Urbanização	Dispersão populacional fluvial	Ignorada
Produção industrial global	Produção artesanal ribeirinha (pesca, farinha, extrativismo)	Nenhuma referência
Transporte global (rodovias, ferrovias)	Transporte fluvial e escolar via rios e alternativos	Ausência completa
Desigualdades sociais globais	Desigualdade territorial e exclusão escolar	Pouco abordado

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nos capítulos 1 e 5, o desenvolvimento econômico é explicado quase exclusivamente a partir do crescimento do PIB e dos fluxos de capitais entre grandes potências, sem qualquer menção às formas de produção camponesa ou ribeirinha. No capítulo 10, ao tratar da América do Sul, o Brasil é reduzido a indicadores macroeconômicos e polos industriais do Sudeste, sem referência às dinâmicas socioambientais da região Norte. Atividades sobre migração, consumo e circulação espacial partem invariavelmente de realidades metropolitanas, desconsiderando modos de vida baseados na mobilidade fluvial, na produção artesanal e na organização comunitária típica das várzeas amazônicas. As percepções registradas nas Figuras 25 e 26, já analisadas na seção 4.4, confirmam no plano empírico o distanciamento identificado neste nível correlativo.

Nível Semântico

O livro apresenta uma narrativa urbana, eurocêntrica e economicista da Geografia. O estudante implícito no material é urbano, consumidor de mídia global e desconectado das dinâmicas naturais locais. Seus rios e lagos não são mencionados; sua realidade sazonal, ignorada. As ideias de paisagem vivida e lugar de vivências, presentes nas orientações da BNCC, são desconsideradas no material analisado. Essa constatação sustenta a crítica de que há distanciamento entre o que as normativas afirmam como ideal e o que efetivamente chega às comunidades ribeirinhas amazônicas.

O conteúdo desconsidera epistemologias locais e invisibiliza as realidades amazônicas como espaços de produção legítima de conhecimento geográfico, produzindo uma ruptura entre a epistemologia ensinada e a epistemologia do mundo vivido. Essa ruptura é o que a abordagem geossistêmica adotada nesta tese busca superar, ao recusar a separação entre Geografia Física e Geografia Humana e ao tratar o lugar como base de produção de sentido. A Amazônia, como região de alta complexidade socioambiental, não pode ser compreendida a partir de abordagens generalistas, e a ausência de sua inserção mais substancial nos livros didáticos de Geografia compromete a legitimidade do conhecimento escolar nas comunidades ribeirinhas.

Nível Normativo

A análise do livro à luz das orientações da BNCC, dos PCN e do Referencial Curricular Amazonense indica que o potencial formativo dessas normativas não se expressa no material adotado. As lacunas identificadas convergem com as demandas já sistematizadas no Quadro 9, onde a comunidade escolar indicou a necessidade de inserção da realidade ribeirinha nos conteúdos, de integração dos valores culturais amazônicos e de escuta comunitária na produção pedagógica. No contexto amazônico, a ausência dessas representações aprofunda desigualdades históricas e dificulta o reconhecimento do conhecimento escolar como expressão do lugar vivido.

O Quadro 12 - sistematiza as lacunas identificadas na análise e as estratégias correspondentes.

Quadro 12 - Recomendações para contextualização do conteúdo

Lacuna Identificada	Impacto	Estratégia Proposta
Abordagem genérica da paisagem fluvial	Baixo engajamento	Inserir estudos de caso locais
Ausência de cartografia do lugar	Falta de apropriação do espaço vivido	Mapas temáticos elaborados com participação dos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Superar o distanciamento entre o livro didático e o contexto amazônico requer mais do que a inclusão pontual de exemplos regionais. Requer uma reorientação editorial e curricular que compreenda a Amazônia como matriz de produção do conhecimento, incorporando de forma contínua as dinâmicas fluviais, as práticas culturais ribeirinhas e os saberes locais na elaboração dos materiais. Essa reorientação passa pelas decisões do PNLD na avaliação das obras, pelas editoras na concepção dos conteúdos e pelas redes de ensino na produção de materiais complementares que dialoguem com o lugar. A geografia apresentada no livro e a geografia vivida pelos estudantes do Careiro da Várzea coexistem sem estabelecer diálogo, e essa desconexão compromete a equidade no acesso ao conhecimento geográfico escolar.

4.6 Integração geossistêmica: transporte, calendário e conteúdo

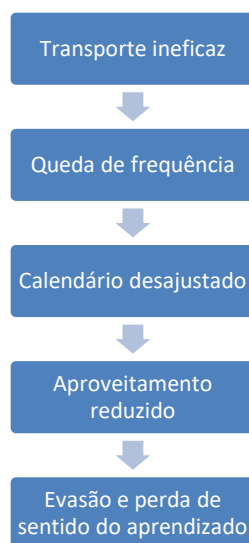
Em 25 de outubro de 2023, quando a cota do rio no Careiro da Várzea atingiu 22 centímetros, o calendário escolar da SEDUC-AM previa o encerramento do terceiro bimestre e o início do quarto, com provas finais e recuperação se estendendo até dezembro. Essa coincidência não foi circunstancial: repetiu-se em 2024, quando condições críticas de navegabilidade se estenderam de agosto a dezembro, abrangendo integralmente o segundo semestre letivo. Transporte, calendário e conteúdo não funcionam como dimensões independentes da experiência escolar ribeirinha. Examinados sob abordagem geossistêmica, esses três eixos configuram um sistema de interdependências no qual cada componente afeta os demais de forma contínua: o transporte condiciona a frequência; a frequência interfere na efetividade do calendário; e o calendário, quando desarticulado da sazonalidade do regime fluvial, repercute diretamente na forma como o conteúdo é apreendido. Limitações em um

eixo produzem fragilidades nos demais, e o resultado é um circuito de vulnerabilidades que se retroalimenta ao longo do ano letivo.

O trabalho de campo tornou essa interdependência concreta. Um professor sintetizou: *"as aulas seguem, mesmo com poucos alunos na escola."* Essa frase descreve o que os dados confirmam: quando o transporte falha, o acesso à escola se interrompe; quando o calendário segue parâmetros urbanos, o ano letivo se fragmenta; quando os conteúdos permanecem desvinculados do lugar, a aprendizagem perde correspondência com as práticas de navegação, pesca e deslocamento que estruturam a rotina das comunidades. Compreender essa experiência requer uma leitura capaz de relacionar ambiente, tempo e formação, reconhecendo que a sala de aula alcança o rio, os barrancos e os percursos diários. A análise geossistêmica oferece à pesquisa geográfica um método capaz de captar essas interdependências entre sociedade e natureza (Neves et al., 2014).

A Figura 30 sintetiza esse encadeamento. Conforme documentado na seção 4.3, o serviço contratado não avançava além da boca do Paraná do Curari, deixando os alunos sem transporte nos períodos de maior demanda escolar. O colapso não era de um eixo isolado, mas simultâneo. O transporte não chegava, o calendário seguia e o conteúdo continuava sendo ensinado para quem conseguia aparecer. A interdependência entre os três eixos é a condição de qualquer política que pretenda alcançar as comunidades ribeirinhas do Careiro da Várzea.

Figura 30 - Fluxo de impacto



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O conjunto dos achados indica que o direito à educação, nesse recorte amazônico, se realiza ou se inviabiliza antes mesmo de o estudante cruzar o portão da escola: depende de chegar até ela, de permanecer nela e de construir sentido sobre o que nela se aprende. Quando o regime fluvial, o lugar e a organização do tempo escolar são tratados como variáveis independentes, as políticas resultantes respondem a problemas que não existem na várzea e ignoram os que existem de fato.

4.6.1 A paisagem como categoria estruturante da política educacional

A várzea organiza quando a escola funciona, quem consegue chegar até ela e o que faz sentido aprender dentro dela. Os rios, lagos e canais fornecem água, alimento e rotas de circulação que sustentam economias locais e urbanas (Goulding et al., 1996; Junk, 2000). A pesca, a agricultura de pequena escala e o transporte fluvial compõem um sistema regulado pelas cheias e vazantes. Nas comunidades visitadas durante o trabalho de campo, esse sistema sustentava produtos presentes nas feiras locais: frutos, hortaliças e pescado que chegam às mesas pelo mesmo rio que ora facilita, ora impede o trajeto dos estudantes.

Fraxe, Pereira e Witkoski (2007) documentaram que os ribeirinhos organizaram suas atividades nos diferentes níveis da várzea: alto, médio e baixo, cada qual com funções distintas de moradia, cultivo e pesca. Essa divisão não é administrativa. É uma leitura do ambiente acumulada ao longo de gerações, transmitida pela observação e pela prática, que orienta decisões cotidianas sobre quando plantar, quando pescar e quando mover a família para terreno mais alto. É também o tipo de conhecimento que o currículo escolar raramente reconhece.

O estudante amazônico chega à escola com um repertório espacial elaborado antes mesmo da alfabetização formal: reconhece os tempos do rio, percebe a vazante pelos sinais das margens e compreende percursos de circulação que os modelos convencionais de transporte raramente consideram. Esse repertório raramente encontra correspondência no conteúdo ensinado ou na organização do tempo escolar, como os dados desta pesquisa documentam. É justamente onde o conteúdo ignora o rio que o desengajamento dos estudantes se torna mais visível, como confirmam os relatos coletados nas três escolas investigadas. Callai (2011) sustenta que o ensino

de Geografia deve partir do espaço vivido pelo estudante; a experiência ribeirinha expõe esse princípio pelo avesso, ao revelar situações em que a organização escolar desconhece as condições concretas do lugar em que a vida escolar se realiza.

Dardel (2011) e Bertrand (1968) sustentam, cada um a seu modo, que a paisagem é experiência sensível e dinâmica, resultante da combinação entre elementos naturais e ações humanas. No Careiro da Várzea, essa combinação tem consequências diretas para a política educacional: o transporte escolar, o calendário letivo e os conteúdos didáticos se fragilizam quando elaborados a partir de modelos estáticos, indiferentes aos ciclos de cheia e vazante que organizam a vida nas comunidades. Reconhecer a articulação entre técnica, cultura e ambiente como referência para o planejamento implica compreender a escola como parte de um ecossistema cujas práticas, quando acompanham a dinâmica do rio, favorecem uma educação enraizada na observação e na continuidade da vida amazônica. Essa condição ainda não se realiza nas unidades investigadas, o que confere às recomendações desta pesquisa caráter propositivo, não descritivo.

4.6.2 O lugar como mediador entre vivência e saber escolar

A paisagem estrutura as condições objetivas da prática educacional: define quando a escola funciona, quem chega até ela e em que condições o ensino ocorre. O lugar opera em outra dimensão, mais próxima do sujeito: oferece os elementos subjetivos e simbólicos que explicam como o espaço é atribuído de sentido e incorporado ao processo formativo. O lugar, conforme Dardel (2011), é o espaço apropriado, reconhecido, narrado e experienciado, uma dimensão existencial que não se reduz à localização geográfica. Quando a escola desconsidera essa dimensão, perde a capacidade de promover pertencimento, identidade e relevância no processo de ensino.

O problema vai além da dimensão temática. Um professor entrevistado foi direto: *"Parece que quem escreveu nunca viveu na Amazônia."* O que está em jogo é a forma como o conhecimento escolar constrói ou dissolve o vínculo entre o sujeito e o espaço que habita. Mafra (2019, p. 119) observa que desenvolver o sentimento de

pertencimento a uma região requer recursos didáticos que priorizem o estudo do contexto local. Um estudante sintetizou essa ruptura:

"O livro é difícil porque fala de lugares que a gente não conhece e não tem nada a ver com a nossa vida." (Estudante)

O que deveria ser ponte entre a experiência de deslocamento fluvial, de pesca e de convívio comunitário e o conhecimento sistematizado converte-se em obstáculo. O estudante não se reconhece nos exemplos, nas imagens, nos textos, tampouco nas temporalidades impostas pelo planejamento institucional. O resultado é um esvaziamento do sentido da escola como espaço de formação que os números de frequência não capturam inteiramente, mas que os relatos tornam inequívoco. Em diálogo com Merleau-Ponty (2012, p. 4), "buscar a essência da percepção é afirmar que ela constitui acesso à verdade": a escola só se torna formativa quando o conhecimento sistematizado encontra eco no mundo habitado pelos estudantes.

A escola que habita o lugar precisa também reconhecê-lo. O processo de ensino-aprendizagem se fortalece quando o conteúdo encontra correspondência nas práticas que os estudantes já dominam: navegar, identificar os sinais do rio, organizar o tempo conforme a cheia. O lugar funciona como referência interpretativa para integrar o saber escolar à rotina de deslocamento, às percepções das margens e aos ciclos que organizam a vida nas comunidades. As rodas de conversa realizadas nas três unidades investigadas registraram que, nas situações em que professores adotaram referências locais, ainda que de forma pontual e sem suporte institucional, os estudantes relataram maior identificação com os conteúdos trabalhados.

Incorporar o lugar ao planejamento pedagógico e à elaboração de livros didáticos é uma escolha epistemológica e política, não uma adequação regional de menor relevância. Os relatos coletados nas três escolas investigadas indicam que essa escolha ainda não foi feita: o conteúdo ensinado desconhece o rio, o calendário ignora a várzea e o planejamento do transporte não conversa com o regime fluvial. Enquanto o lugar não for reconhecido como referência para a formulação das políticas, e não apenas como contexto onde elas são aplicadas, o distanciamento entre o que se ensina e o que se vive continuará produzindo os mesmos efeitos

documentados nesta pesquisa: frequência irregular, evasão sazonal e conhecimento escolar sem correspondência com a experiência dos estudantes.

4.7 Contribuições da Geografia para Políticas Educacionais na Paisagem de Várzea

A compreensão das paisagens de várzea amazônica deve orientar, de modo sistemático, a formulação de políticas educacionais. Um passo inicial consiste na reformulação dos calendários escolares em alinhamento às oscilações fluviais: a análise das curvas sazonais do rio Solimões no município do Careiro da Várzea identificou sobreposições recorrentes entre momentos de avaliação, encerramentos de bimestre e períodos de vazante extrema, quando a locomoção até as escolas se torna quase inviável. Os próprios gestores entrevistados indicaram que os períodos de menor restrição hidrológica coincidem com maior regularidade de frequência, o que sustenta a necessidade de cronogramas flexíveis que reduzam os prejuízos pedagógicos e reforcem o vínculo entre alunos, docentes e a instituição escolar.

A delimitação de zonas hidroeducacionais, definidas por dados hidrológicos combinados a indicadores educacionais, configura uma alternativa para o planejamento de políticas ajustadas à dinâmica ribeirinha. Esse recorte operacional organiza calendários adequados às condições de navegabilidade e acesso, apoiando-se nas variações do regime fluvial, e não em limites formais que pouco dialogam com a realidade do lugar.

Propõe-se a criação dos Pontos de Apoio Fluvial Escolar (PAFE), estruturas simples de embarque e desembarque adaptadas à sazonalidade dos rios amazônicos. A proposta integra soluções articuladas ao transporte, ao calendário flexível e aos conteúdos contextualizados, voltadas à garantia do direito à educação em áreas de várzea. As estruturas devem ser construídas com materiais disponíveis na região, compatíveis com as técnicas construtivas já presentes nas comunidades ribeirinhas do Careiro da Várzea, caracterizadas no capítulo 1 deste estudo, priorizando baixo custo e manutenção acessível. Ajustadas à morfologia das margens, podem assumir formas variadas, assegurando o mínimo necessário de infraestrutura para um desembarque seguro e digno. Fundamentada na abordagem geossistêmica, a

proposta considera variáveis físicas, sociais e institucionais, devendo ser implantada de forma escalonada e com envolvimento das comunidades, respeitando as variações fluviais e o conhecimento local.

A flexibilização do tempo letivo em contextos ribeirinhos marcados pela sazonalidade fluvial articula estratégias ajustadas às especificidades de cada zona fluvial. Calendários com início e término ajustáveis organizam o ano letivo conforme os períodos de cheia e vazante de cada localidade; nos meses de maior estabilidade hídrica, módulos de ensino podem ser implementados, aproveitando as janelas de acessibilidade. Nos períodos em que o acesso às escolas se torna severamente limitado, recessos escolares estratégicos, definidos antecipadamente a partir de informações hidrológicas e logísticas, devem compor o planejamento. A inclusão de semanas móveis e atividades compensatórias garante o cumprimento da carga horária legal sem desconsiderar as dinâmicas da paisagem que orientam o cotidiano das comunidades ribeirinhas.

As revisões periódicas do calendário constituem momentos de reavaliação do tempo escolar ao longo do ano. Nesses encontros, que reúnem gestores, professores, lideranças locais e famílias em função consultiva, analisam-se informações sobre o nível dos rios obtidas tanto pelo monitoramento local quanto por fontes oficiais como a ANA, além das condições de acessibilidade, frequência, evasão sazonal e demandas pedagógicas específicas. Com base nesses elementos, a escola ajusta o tempo letivo de modo contextualizado, evitando que períodos de maior instabilidade coincidam com etapas críticas do calendário. Trata-se de uma estratégia que fortalece a articulação entre gestão educacional e realidade local, favorecendo a permanência dos estudantes e a continuidade das atividades escolares diante das limitações impostas pela dinâmica fluvial amazônica.

No que tange à mobilidade, recomenda-se a regionalização das políticas de transporte escolar, com prioridade para rotas desenhadas a partir dos fluxos locais e que combinem modais alternativos ajustados à morfologia da paisagem. Canoas motorizadas, embarcações comunitárias, rotas complementares terrestres ou fluviais e protocolos de segurança elaborados com as comunidades compõem esse conjunto de possibilidades. O protagonismo executivo dos moradores, já identificado em

soluções autônomas frente à ausência estatal, deve integrar o planejamento oficial, com reconhecimento dos saberes e práticas locais. Essa incorporação distingue-se da simples consulta: trata-se de reconhecer formalmente arranjos que as comunidades já sustentam por conta própria, atribuindo-lhes suporte institucional sem substituir sua lógica interna.

Os materiais didáticos devem representar a geografia vivida pelos estudantes. A presença dos rios, a dinâmica fluvial, as atividades de subsistência e os modos de vida locais podem e devem figurar como conteúdo escolar. Ao integrar os saberes do lugar ao currículo, a escola fortalece sua função social, efetiva a função formativa dos conteúdos e reconhece a diversidade como eixo estruturante de uma educação pública e equitativa.

As recomendações desenvolvidas ao longo desta seção organizam-se em três eixos interdependentes. O primeiro trata da mobilidade e do transporte escolar; o segundo, da organização do tempo letivo; o terceiro, dos materiais didáticos e do currículo. Cada eixo foi construído a partir dos achados empíricos da pesquisa e das lacunas identificadas nas políticas vigentes. O Quadro 13 - sintetiza os problemas diagnosticados no eixo do transporte escolar, as recomendações de política pública correspondentes e os encaminhamentos institucionais em diferentes níveis de implementação, do planejamento estatal à execução local.

Quadro 13 - Eixo 1: Transporte Escolar

Problema Identificado	Recomendação de Política Pública",	Encaminhamento Institucional
Rotas inadequadas às variações de cheia e vazante, com riscos e interrupções no acesso escolar.	Diversificar estratégias de mobilidade com modais adaptados às paisagens sazonais.	Mapear rotas diferenciadas para períodos de cheia/vazante; incluir embarcações, trajetos terrestres complementares e protocolos de segurança comunitários.
Planejamento de transporte baseado em lógica urbana, sem considerar fluxos locais.	Delimitar zonas hidroeducacionais como base para organização do transporte escolar.	Criar zonas de atendimento escolar segundo navegabilidade e acesso; distribuir recursos, rotas e horários diferenciados por zona.
Falta de infraestrutura para embarque e desembarque seguros ao longo do ano.	Implantar Pontos de Apoio Fluvial Escolar (PAFE) adaptados ao regime fluvial.	Construir trapiches, flutuantes ou estruturas móveis com materiais regionais e manutenção comunitária supervisionada.
Ausência de participação comunitária nas decisões sobre rotas e funcionamento do transporte escolar.	Fortalecer o diálogo e o planejamento compartilhado com as comunidades ribeirinhas.	Criar comissões locais de transporte escolar com representantes da escola, pais, lideranças ribeirinhas e gestão municipal.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As limitações do transporte escolar estão diretamente articuladas à organização do calendário letivo: quando as rotas falham, as ausências se acumulam; quando o calendário ignora os períodos críticos de navegabilidade, as ausências se tornam estruturais. Os dados de frequência registrados nos períodos de vazante extrema, analisados na seção 4.2, sustentam a urgência das recomendações reunidas no Quadro 14 - , que trata dos problemas e encaminhamentos relativos ao calendário escolar, com atenção particular ao monitoramento hidrológico e à participação das comunidades como condições para sua reformulação.

Quadro 14 - Eixo 2: Calendário Escolar

Problema Identificado	Recomendação	Possível Ação do Gestor
Calendário escolar uniforme, desconectado das oscilações de cheia e vazante, resultando em evasão e perdas de aprendizagem.	Reorganizar o ano letivo considerando a dinâmica fluvial, priorizando presencialidade nas janelas de maior acesso.	Organizar calendários flexíveis, concentrando atividades presenciais nos períodos de melhor acesso e prevendo recessos nos momentos críticos do regime fluvial, com início e término do ano letivo ajustados por zona fluvial.
Falta de monitoramento das condições fluviais e de seus impactos na rotina escolar.	Implantar planejamento intersetorial com monitoramento contínuo dos efeitos das variações fluviais.	Criar comitê integrado (Educação + Defesa Civil + Meio Ambiente + Comunidades) com reuniões mensais e boletins de navegabilidade para decisões escolares.
Decisões de calendário feitas sem escuta das comunidades e sem dados locais.	Realizar revisões periódicas participativas com base em dados ambientais e escolares.	Organizar assembleias trimestrais com pais e professores para reorganizar o calendário com base nos dados atualizados (nível do rio, frequência, acessibilidade).
Desigualdade de aprendizagem durante períodos de dificuldade de acesso.	Garantir acompanhamento pedagógico complementar, sem contabilizar atividades remotas como dias letivos.	Ofertar reforço escolar, plantões pedagógicos e materiais de apoio após retorno às aulas, conforme possibilidades dos estudantes presencial ou semipresencial.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A desconexão entre o tempo institucional e o tempo da paisagem encontra correspondência direta no conteúdo do que se ensina. Quando o material didático desconhece o rio, a cheia e o modo de vida ribeirinho, a escola se distancia do lugar mesmo quando está fisicamente presente nele. O Quadro 15 reúne os problemas identificados no eixo curricular e as recomendações para aproximar o saber escolar da experiência dos estudantes, incluindo a participação diagnóstica das famílias na

indicação dos saberes e referências do lugar que devem orientar o trabalho pedagógico.

Quadro 15 - Eixo 3: Material Didático e Currículo

Problema Identificado	Recomendação	Possível Ação do Gestor
Material didático descontextualizado, distante da geografia vivida pelos estudantes ribeirinhos.	Produzir e utilizar materiais didáticos contextualizados ao ambiente ribeirinho.	Criar caderno suplementar local com temas da várzea; incentivar produção docente e parcerias com universidades e comunidades.
Formação docente pouco sensível ao lugar e à paisagem na prática pedagógica.	Formação continuada que prepare docentes para organizar experiências de aprendizagem enraizadas no lugar e na paisagem ribeirinha.	Ofertar cursos formativos sobre educação ribeirinha e práticas pedagógicas contextualizadas.
Ausência de participação da comunidade na construção do que é abordado.	Incluir a comunidade na definição dos temas e experiências locais que devem integrar o ensino.	Criar espaços de participação comunitária para que famílias e estudantes indiquem saberes, práticas e referências do lugar que devem orientar o trabalho pedagógico, sem transferir à comunidade a escolha técnica dos materiais didáticos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A implementação das proposições acima pressupõe condições que nem sempre estão dadas: capacidade orçamentária municipal, continuidade de gestão entre mandatos e disposição institucional para tratar o regime fluvial como variável de planejamento, reconhecendo-o como elemento estruturante da vida ribeirinha e incorporando-o ao planejamento educacional. Desconsiderar esses entraves seria reduzir recomendações à retórica. A pesquisa sinaliza a necessidade de reconfigurações que vão além dos ajustes técnicos: trata-se de construir políticas públicas que se deixem interpelar pela geografia viva das margens ribeirinhas, que escutem e que dialoguem com os pulsos do lugar. A escola se inscreve nessa paisagem como condição de permanência das comunidades que a habitam, desde que o Estado reconheça que planejar para a várzea requer, antes de qualquer técnica, aceitar que o rio é o contexto a partir do qual qualquer solução precisa ser construída.

4.8 Considerações Finais

Esta tese investigou a relação entre a dinâmica fluvial e as políticas educacionais no município de Careiro da Várzea, Amazonas. O problema principal

consistiu em analisar como o transporte escolar, o calendário letivo e os conteúdos dos livros didáticos de Geografia se articulam ao regime hidrológico, compreendido como elemento organizador da paisagem, do modo de vida e da experiência escolar ribeirinha. O objetivo geral foi examinar as aproximações e os distanciamentos entre essas políticas e as condições fluviais que influenciam a vida das comunidades. Os objetivos específicos orientaram três frentes analíticas complementares: as percepções da comunidade escolar sobre as políticas investigadas, a caracterização da dinâmica fluvial que incide sobre a paisagem das escolas e das comunidades do Paraná do Curari Grande, e a relação entre os conteúdos dos livros didáticos de Geografia e o modo de vida local.

O que a pesquisa confirmou não era óbvio no ponto de partida. A abordagem geossistêmica tratou paisagem e lugar como categorias interpretativas ativas, e a paisagem fluvial organizou percursos, tempos e possibilidades de acesso segundo as variações do ciclo hidrológico, enquanto o lugar funcionou como referência de memória, pertencimento e identidade. Foi essa capacidade de articular dimensões físicas e humanas da paisagem que tornou a abordagem pertinente ao problema investigado. O método de Libault articulou os quatro níveis de interpretação em sequência progressiva, de modo que o inventário compilatório viabilizou o mapeamento correlativo das lacunas, a leitura interpretativa das omissões em cada um dos três eixos investigados, transporte escolar, calendário letivo e conteúdo didático, preparou o terreno para o diagnóstico normativo das políticas públicas examinadas, e cada etapa produziu o que a seguinte precisava para avançar.

Questionários, observações de campo e registros da paisagem fluvial compuseram os instrumentos de coleta, combinados com rodas de conversa nas três comunidades investigadas. Acompanhar o trajeto dos estudantes desde a saída de casa até a chegada à escola foi determinante para a reorientação da pesquisa: ficou claro que os solos inconsolidados da planície concentravam as experiências que a investigação precisava alcançar; os corredores da escola eram insuficientes como ponto de observação.

A paisagem do Careiro da Várzea organiza os processos escolares de modo direto e recorrente. Durante a cheia, caminhos terrestres se convertem em rotas

navegáveis; na vazante, o recuo fluvial expõe trajetos extensos em terrenos instáveis, com desgaste físico e emocional expressivo para estudantes e famílias. O transporte escolar segue modelos fixos incapazes de acompanhar a variabilidade dos percursos: rotas e horários são definidos sem considerar a sazonalidade dos rios, cabendo às próprias famílias sustentar o acesso à escola quando o serviço público recua. O calendário letivo reproduz o modelo urbano de organização do tempo sem reconhecer os períodos críticos de cheia e vazante; o resultado são interrupções recorrentes que o sistema registra como ausências individuais, quando se trata de uma política que não foi pensada para o ambiente onde vigora.

Os três eixos investigados confirmaram que o descompasso entre as políticas educacionais e o regime fluvial não é episódico nem circunstancial. É o resultado de um planejamento que trata a várzea como exceção a ser contornada, quando ela é a condição de vida de quem frequenta essas escolas.

A análise das diretrizes curriculares identificou abertura formal para a contextualização ribeirinha nos três documentos examinados, sem que nenhum deles a garantisse por si mesmo. Na BNCC, as competências 1, 3, 4 e 7 apresentam maior grau de articulação com o espaço vivido; as demais operam em escala ampla sem referência ao cotidiano local. Os Parâmetros Curriculares Nacionais oferecem margens de adaptação regional, mas sua efetivação depende da mediação docente e das condições institucionais de cada escola. O Referencial Curricular Amazonense avança ao nomear os modos de vida ribeirinhos como objeto legítimo de educação; sua concretização nos materiais didáticos, contudo, depende de decisões editoriais que o texto normativo não assegura. O que os três documentos compartilham é a distância entre o currículo prescrito e o praticado: a contextualização ao lugar ribeirinho permanece possibilidade formal que a própria norma não garante.

O livro de Geografia do 8º ano adotado na Escola Estadual Vital de Brandão Andrade, analisado pelos quatro níveis de Libault (1971), confirmou o que as percepções da comunidade haviam antecipado. O material pressupõe um leitor urbano, não explora correlações com a realidade fluvial, sustenta narrativa eurocêntrica na qual a Amazônia é invisível como espaço de produção de conhecimento geográfico, e não traduz o potencial formativo da BNCC, dos PCN e do

Referencial Curricular Amazonense em conteúdo que dialogue com as comunidades ribeirinhas.

As percepções coletadas nas três escolas do Paraná do Curari Grande documentam ruptura entre as políticas investigadas e o cotidiano ribeirinho. Oitenta por cento dos participantes não reconheceram relação satisfatória entre o transporte escolar, o calendário letivo e as condições vividas nos períodos de cheia e vazante. A avaliação dos livros didáticos concentrou-se nos níveis 2 e 3 de uma escala de 1 a 5; a concentração nesses valores indica inadequação percebida com intensidade variável, sem que se possa interpretar os resultados como aprovação parcial do material. Estudantes registraram que o livro não trata do rio nem do modo de vida local; professores avaliaram que o material parece escrito por quem nunca viveu na Amazônia.

Os dados da comunidade colocam o livro didático em terceiro lugar, depois do transporte e do calendário, e essa ordem diz algo sobre como o direito à educação se desfaz na várzea. Quando o acesso físico e o calendário seguem sem solução, o conteúdo que chega ao estudante ribeirinho já carrega o peso de uma escola que ele alcançou apesar do rio, do barro e do tempo. Cada obstáculo não resolvido reduz o que o seguinte ainda pode oferecer, de modo que o trajeto exaustivo e o calendário cego ao regime fluvial chegam antes do livro e já comprometeram a experiência de quem o vai receber. Um currículo que não reconhece a várzea pesa mais quando o estudante que o recebe chegou exausto, atrasado ou com a frequência já fragmentada pelo percurso. Os três problemas não se somam: se acumulam sobre o mesmo corpo, no mesmo dia, no mesmo ano letivo.

O estudante que remava por mais de quarenta minutos até alcançar a escola, conforme registrado nas rodas de conversa, não aparece nas estatísticas como caso de risco; a família que organizou o transporte com recursos próprios não gera demanda registrada por política pública. Nas comunidades de Conjunto São Francisco, São Sebastião do Curari Grande e Divino Espírito Santo, o esforço de garantir a permanência escolar é intenso e cotidiano. Ao compensar as lacunas de gestão, as comunidades tornam essas lacunas menos visíveis. O sistema aparenta funcionar porque as famílias absorvem os custos do que o Estado não cobre, e ao

fazê-lo reduzem involuntariamente a pressão para que as condições que tornam esse esforço necessário sejam corrigidas. Reconhecer esse mecanismo é condição para que o protagonismo das famílias seja interpretado pelo que realmente representa, a prova acumulada de uma dívida que segue sem reconhecimento formal.

A consistência dos relatos de gestores, professores e familiares das três unidades investigadas configura um padrão reconhecível de uso do Ensino Remoto no Diário Digital da SEDUC-AM. Se esse acionamento é registrado por escola e por período, como os relatos sugerem, o Estado acumula dados sobre a interferência do regime fluvial no funcionamento escolar sem reconhecê-los como insumo de política. Esses dados existem, dispersos em registros de navegabilidade e frequências escolares, mas carecem de uma estrutura interpretativa capaz de articulá-los para o planejamento educacional. Os cotogramas produzidos nesta pesquisa comprovam a viabilidade desse cruzamento entre dados hidrológicos e registros escolares. A proposta das zonas hidroeducacionais busca oferecer precisamente essa estrutura, delimitando recortes organizados pela navegabilidade e pelo comportamento hidrológico local e fornecendo a categoria operacional que articula os dados existentes às decisões de gestão. Tratar o regime fluvial como variável de planejamento é uma decisão que os dados já autorizam; o que falta é a disposição institucional de tomá-la.

A contribuição desta tese ao campo da Geografia e das políticas educacionais amazônicas organiza-se em três planos distintos. O primeiro é empírico: os achados situam a experiência escolar ribeirinha como expressão de processos socioambientais que participam da organização do espaço amazônico, confirmando que o desencontro entre políticas e realidade é o resultado de uma escolha sobre quais saberes orientam o planejamento educacional. O segundo é metodológico: a aplicação dos quatro níveis de Libault à análise do livro didático e a construção dos cotogramas oferecem instrumentos replicáveis para estudos similares em outros contextos de várzea. O terceiro é propositivo: as zonas hidroeducacionais constituem categoria operacional que articula regime fluvial, navegabilidade e planejamento escolar em recorte interpretativo inexistente até então na literatura sobre educação ribeirinha amazônica.

O estudo apresenta limites que precisam ser reconhecidos. O recorte espacial abrange três comunidades de um único município, o que restringe a generalização

dos achados para outros contextos da calha do Solimões e do Amazonas. A análise dos livros didáticos circunscreveu-se a uma obra do 8º ano adotada em uma das comunidades investigadas, sem abranger a totalidade dos materiais em uso nem as demais disciplinas. Conforme já mencionado, o acesso ao Diário Digital da SEDUC-AM foi indireto, mediado pelos relatos de gestores, professores e familiares, o que impediu a verificação sistemática de um dos padrões descritos. Nossa análise reconhece esse limite sem minimizá-lo, pois a consistência do conjunto se sustentou pela convergência entre fontes, e essa convergência foi suficiente para sustentar as conclusões apresentadas.

Os achados têm implicações concretas para a gestão das políticas educacionais em ambientes de várzea. O calendário letivo requer adaptação que reconheça os períodos de cheia e vazante como variáveis de planejamento; o transporte escolar demanda rotas e horários capazes de responder à variabilidade da navegabilidade ao longo do ciclo hidrológico. A revisão do mecanismo do Diário Digital da SEDUC-AM, de modo que funcione como instrumento de registro e diagnóstico em vez de regularizar administrativamente as ausências, constitui mudança de baixo custo e alto impacto potencial. A produção de materiais didáticos que incorporem as dinâmicas fluviais, as práticas culturais ribeirinhas e os saberes locais requer reorientação editorial comprometida com a justiça curricular. Incorporar a Amazônia como referência de produção do conhecimento geográfico implica reconhecer que os estudantes ribeirinhos precisam se reconhecer no que aprendem.

Esta pesquisa abre perspectivas de aprofundamento em pelo menos três direções. O acompanhamento longitudinal de experiências escolares sensíveis ao regime fluvial, com análise de seus efeitos sobre permanência e aprendizagem em ciclos hidrológicos completos, constitui a mais imediata. Estudos comparativos com municípios da calha do Solimões e do Amazonas verificariam o alcance dos padrões identificados no Careiro da Várzea, testando a replicabilidade das zonas hidroeducacionais em outros contextos ribeirinhos. A aplicação da abordagem geossistêmica e do método de Libault a outros componentes da política educacional, como alimentação escolar, infraestrutura, formação docente e livros de outras disciplinas, alargaria o escopo do diagnóstico aqui iniciado e fortaleceria as bases de uma agenda de pesquisa sobre educação ribeirinha amazônica.

A distância entre o planejamento institucional e a realidade da várzea é, antes de tudo, uma escolha sobre quais saberes orientam as políticas públicas e quais realidades essas políticas estão dispostas a reconhecer. Ao incorporar paisagem, lugar e geossistema como categorias interpretativas e ao aplicar o método de Libault como estrutura analítica, esta tese buscou contribuir para uma educação responsiva às condições específicas das comunidades ribeirinhas do Paraná do Curari Grande. Essa responsividade requer do Estado abertura efetiva para dialogar com os modos de vida que se organizam às margens do Solimões e do Amazonas, reconhecendo que o regime fluvial é a condição de sentido das políticas educacionais em contextos de várzea, e não uma variável ambiental a ser contornada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Dilcéia Rodrigues; BITTENCOURT, José; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. A educação do campo articulada aos projetos educativos dos povos ribeirinhos. *Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 21, n. 12, p. 1-18, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n12-074.
- AMAZONAS. Governo do Estado do Amazonas. Painel do Clima. Disponível em: <https://www.paineldoclima.am.gov.br>. Acesso em: dez. 2024.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Referencial Curricular Amazonense: educação infantil e ensino fundamental. Manaus: SEDUC/AM, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/referencial-curricular-amazonense>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado do Meio Ambiente. Boletim climático anual: precipitação e temperatura no Amazonas - 2024. Manaus: SEMA, 2024.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado do Meio Ambiente. Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de Careiro da Várzea - PMGIRS. Manaus: SEMA, 2024. Disponível em: <https://www.sema.am.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/PMGIRS-CAREIRO-DA-VARZEA.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- APPLE, M. W. Currículo é um processo democrático. *Zero Hora*, Porto Alegre, n. 17.498, jul. 2013. Entrevista.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. Perspectivas para o ensino de geografia no contexto das novas proposições curriculares da BNCC. *Revista Amazônica sobre Ensino de Geografia*, v. 2, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2020.
- ARENZ, K. R. *Cultura popular ribeirinha na Amazônia: estudos sobre a pajelança*. São Paulo: Edusp, 2000.
- ARROYO, M. G. *Política e educação do campo*. Brasília: MEC, 2004.
- ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: mar. 2024.
- AZAMBUJA, L. D. de. O ensino de Geografia na BNCC: os percursos didáticos, das habilidades às competências. In: *ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA*, 14., 2019. Anais [...]. p. 3643-3654, 2019.
- BARROS, A. J. D. S.; LEHFELD, N. A. D. S. *Fundamentos da metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

- BARROSO, M. A. Economia de subsistência e comunidades tradicionais. Belém: NAEA, 2015.
- BATOCCHIO, A.; BIAGIO, L. A. Plano de negócios: estratégia para micro e pequenas empresas. São Paulo: Manole, 2005.
- BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. D. V. Introdução à engenharia: conceitos, ferramentas e comportamentos. Florianópolis: UFSC, 2009.
- BERNARDI, L. A. Manual de empreendedorismo e gestão: fundamentos, estratégias e dinâmicas. São Paulo: Atlas, 2010.
- BERTRAND, G. Le paysage entre nature et société. Paris: Hachette, 1972.
- BERTRAND, G. Paisagem e geossistema: uma abordagem integrada. Paris: CNRS, 1968.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar e os conteúdos da geografia. Anekumene: Revista Virtual de Geografía, Cultura y Educación, Bogotá, v. 1, n. 1, p. 128-139, fev. 2011.
- CARVALHO, V. S. Geomorfologia fluvial na várzea amazônica. In: SILVA, L. A. et al. (org.). Dinâmicas ambientais na Amazônia. Manaus: Edua, 2006. p. 123-133.

- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Alfabetização em geografia. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, 2000.
- CASTRO, I. E. de. Geografia: conceitos e temas. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CASTRO, R. M. Ensino de Geografia e a construção do lugar. Terra Livre, v. 28, n. 1, p. 117-132, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: [s. n.], 2010. p. 1-16.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHOPPIN, A. A história dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- CHOPPIN, A. L’histoire des manuels et des éditions scolaires: bilan et perspectives. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1992.
- CLAVAL, Paul Charles Christophe. Geografia cultural: um balanço. Geografia (Londrina), Londrina, v. 20, n. 3, p. 5-24, set./dez. 2011.
- COLLOT, Michel. Poesia, paisagem e sensação. Tradução de Fernanda Coutinho. Revista de Letras, Fortaleza, v. 34, n. 1, p. 17-26, jan./jun. 2015.
- CORRÊA, R. L. O espaço urbano. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- DARDEL, E. O homem e a terra: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. de. Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.
- DIEGO PÉREZ, Carmen. [Resenha de: VIÑAO FRAGO, Antonio. Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Ariel, 1998. 156 p.]. Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación, Santiago de Compostela, n. 2, p. 265-266, 1998.
- DIEGUES, A. C. O mito moderno da natureza intocada. 2. ed. São Paulo, SP: Hucitec, Nupaub/USP, 2008.
- DOLABELA, F. O segredo de Luísa. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- DUARTE, Fabíola Rocha; FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. A geograficidade e percepção ambiental de estudantes, moradores da várzea do Rio Solimões. Terceira Margem Amazônia, v. 6, n. 15, p. 74-89, jul./dez. 2020.
- DYE, Thomas R. Understanding public policy. 5. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

- FERNANDES, Joyce Sampaio Neves; MOSER, Liliane. Comunidades tradicionais: a formação socio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 532-541, set./dez. 2021.
- FIALHO, Lia; MACHADO, Charliton; SALES, José Álbio Moreira de. As correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada no Ensino Fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 203-224, jul./set. 2014.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FURTADO, L. G. Comunidades tradicionais: sobrevivência e preservação ambiental. In: D'INCÃO, M. A.; SILVEIRA, I. M. da. (org.). *A Amazônia e a crise da modernização*. Belém, PA: ICSA-UFPA, 2009. p. 65-72
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, P. C. da C. Geografia e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- GOULDING, M.; SMITH, N. J. H.; MAHAR, D. J. *Floods of fortune: ecology and economy along the Amazon*. New York: Columbia University Press, 1996.
- GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A. et al. (org.). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.
- GUIMARÃES, S. T. et al. Caracterização e classificação de gleissolos da várzea do rio Solimões (Manacapuru e Iranduba), Amazonas, Brasil. *Revista Brasileira de Ciência do Solo*, v. 37, n. 2, p. 317-326, 2013.
- 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 multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005. p. 61-68.
- HAGE, Salomão Mufarrej; CARDOSO, Leandro Ribeiro. Educação do campo na Amazônia: interfaces com a educação quilombola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-442, abr./jun. 2013.
- HARVEY, David. *The nature of environment: dialectics of social and environmental change*. *Socialist Register*, v. 29, p. 1-51, 1993.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- HOLZER, W. O conceito de lugar na geografia cultural-humanista. *GeoGraphia*, v. 5, n. 10, p. 41-60, 2003.

- HOREL, J. D.; HAHMANN, A. N.; GEISLER, J. E. An investigation of the annual cycle of convective activity over the tropical Americas. *Journal of Climate*, v. 2, n. 11, p. 1388-1403, 1989.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS DA AMAZÔNIA. “A seca de 2023 ainda não acabou”, afirma pesquisador do Inpa. *Gov.br*, 25 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inpa/pt-br/assuntos/noticias/201ca-seca-de-2023-ainda-nao-acabou201d-afirma-pesquisador-do-inpa>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- IRIONDO, M. H.. Geomorfologia da planície Amazônica. In: SIMPÓSIO DO QUATERNÁRIO NO BRASIL, 4., 1982, Rio de Janeiro. Atas. Rio de Janeiro: Sbg/se, 1982. p. 323 - 348.
- JARDIM, M. S.; OLIVEIRA, J. L. As contradições da política de nucleação no Amazonas. *Educação & Fronteiras*, v. 7, n. 22, p. 56-70, 2017.
- JUNK, W. J. Neotropical floodplains: a continental-wide view. In: JUNK, W. J. (org.). *The central Amazon floodplain*. Berlin: Springer, 1997. p. 11-35.
- JUNK, W. J. et al. *Amazonian floodplain forests: ecophysiology, biodiversity and sustainable management*. Dordrecht: Springer, 2010. DOI: 10.1007/978-90-481-8725-6.
- JUNK, W. J.; BAYLEY, P. B.; SPARKS, R. E. The flood-pulse concept in river-floodplain systems. In: DODGE, D. P. (ed.). *Proceedings of the International Large River Symposium*. Ottawa: Canadian Special Publication of Fisheries and Aquatic Sciences, 1989. p. 110-127.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: declaração 2002. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 11-17. Apud: ALVES, Dilécia Rodrigues; BITTENCOURT, José; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. A educação do campo articulada aos projetos educativos dos povos ribeirinhos. *Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 21, n. 12, p. 1-18, 2024.
- LACOSTE, Yves. *A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Tradução de Maria Cecília França. 19. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2011.
- LATRUBESSE, E. M.; FRANZINELLI, E. Late Quaternary alluvial sedimentation in the upper Rio Negro Basin, Amazonia, Brazil. In: SERVANT, M.; SERVANT-VILDARY, S. (org.). *Palaeohydrology and environmental change*. Paris: ORSTOM, 1998. p. 259-270.
- LIBAULT, André. *Os quatro níveis da pesquisa geográfica*. São Paulo: Instituto de Geografia, Universidade de São Paulo, 1971. (Série Tribuna Metodológica: Métodos em Questão).

- LIMA, J. E. F. W. et al. Comparative hydrology: relationships among physical characteristics, hydrological behavior, and results of the SWAT model in different regions of Brazil. *Revista Brasileira de Geografia Física*, v. 7, n. 6, p. 1187-1195, 2015.
- LIMA, Maria Socorro; FORTES, Mírcia R.; NOGUEIRA, Marilene. Estudos preliminares da geomorfologia da Ilha do Careiro da Várzea. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMORFOLOGIA, 1996.
- LIRA, T. de M.; CHAVES, M. do P. S. R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. *Interações*, [S. l.], 2016.
- LOPES, A. R. et al. A abordagem geossistêmica na geografia brasileira. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 92, p. 153-168, 2014.
- LOPES, L. G. N.; SANTOS, R. C.; FONSECA, F. M. M. Paisagem e geossistema: abordagem integrada a partir da Geografia Física. *GOT*, n. 6, p. 156-159, 2014.
- LOPES, L. G. N.; SILVA, A. G.; GOULART, A. C. O. Novos caminhos na análise integrada da paisagem: abordagem geossistêmica. *Natureza On-line*, v. 12, n. 4, p. 156-159, 2014.
- MACIEL, C. S.; MARINHO, A. M. A paisagem no ensino de geografia. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 1, p. 53-72, 2012.
- MAFRA, S. A. Geografia e ensino: o lugar como categoria de análise. *Revista de Educação Geográfica*, v. 5, n. 2, p. 12-29, 2019.
- MAGALHÃES, S. F.; CUNHA, M. R. Identidades ribeirinhas e práticas culturais. *Revista Brasileira de Geografia Cultural*, v. 4, n. 8, p. 55-71, 2017.
- MARANDOLA JR., E.; HOGAN, D. J. As dimensões da vulnerabilidade. In: HOGAN, D. J.; MARANDOLA JR., E. (org.). *Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006. p. 23-50.
- MARANDOLA JR., E.; HOGAN, D. J. Vulnerabilidades e riscos: entre geografia e demografia. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 22, n. 1, p. 29-53, 2005.
- MARINHO, F. C.; CONCEIÇÃO, F. S. O campo-território da educação do campo na Amazônia ribeirinha. *Revista Geopolítica Transfronteiriça*, v. 9, n. 2, p. 1-19, 2025.
- MARTINI, M. et al. Geomorfologia fluvial do rio Solimões: aspectos físicos e implicações socioambientais. *Cadernos de Geociências*, v. 6, n. 1, p. 22-36, 2008.
- MARTINI, P. P.; PEREIRA, A. P.; FERREIRA, F. C. A geomorfologia fluvial da Bacia Amazônica: processos de erosão, transporte e deposição. *Revista de Estudos Amazônicos*, v. 10, n. 2, p. 45-67, 2008.

- MATOS, L. A. F.; CURSINO, M. T. Estratégias de adaptação nas comunidades da várzea amazônica. *Campo-Território*, v. 7, n. 2, p. 118-134, 2012.
- MERLEAU-PONTY, M. *Phenomenology of perception*. London: Routledge, 2012.
- MERTES, L. A. K.; DUNNE, T.; MARTINELLI, L. A. Channel-floodplain geomorphology along the Solimões-Amazon River, Brazil. *Geological Society of America Bulletin*, v. 108, n. 9, p. 1089-1107, 1996.
- MONTAÑO, Carlos. Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002. Apud: PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1994
- NASCIMENTO, A. C. L. Resiliência e adaptabilidade dos sistemas socioecológicos ribeirinhos frente a eventos climáticos extremos na Amazônia Central. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.
- NASCIMENTO, F. R.; SAMPAIO, C. S. *Geossistemas: uma abordagem integrada da paisagem*. Fortaleza: Edições UFC, 2005.
- NETO, A. R.; FURTADO, L. M. Ribeirinhos: identidade sociocultural e resistência. *Revista de Estudos Interdisciplinares da Amazônia*, v. 1, n. 2, p. 110-129, 2015.
- NEVES, C. E. das et al. A importância dos geossistemas na pesquisa geográfica: uma análise a partir da correlação com o ecossistema. *Sociedade & Natureza*, v. 26, n. 2, p. 271-284, 2014.
- NEVES, R. A. et al. Transporte escolar e vulnerabilidade na Amazônia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, n. 11, p. 1-17, 2020.
- NOGUEIRA, A. P. Educação ribeirinha e política pública no Amazonas. *Revista Eletrônica de Políticas Educacionais*, v. 14, n. 3, p. 55-68, 2023.
- NOGUEIRA, A. R. B. Lugar e cultura: a produção da vida no Careiro da Várzea-AM. *Acta Geográfica*, v. 1, n. 2, 2007.
- NOGUEIRA, A. R. B. Percepção e representação gráfica: a “geograficidade” nos mapas mentais dos comandantes de embarcações no Amazonas. 2001. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; HAGE, Salomão Mufarrej. A socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de educação do campo. *Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 139-159, maio/ago. 2011.

- PEREIRA, D. F. et al. Cheias e vazantes: impactos na rotina escolar ribeirinha. *Revista Amazônica de Educação e Meio Ambiente*, v. 8, n. 2, p. 33-47, 2017.
- PEREIRA, H. P. A dinâmica socioambiental das várzeas do rio Solimões-Amazonas. In: FRAXE, T. J. P.; PEREIRA, H. S.; WITKOSKI, A. C. (org.). *Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais*. Manaus: Edua, 2007.
- PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: abr. 2024
- PINHEIRO, I.; LOPES, C. S. A geografia na Base Nacional Comum Curricular. *Geo UERJ*, n. 39, p. e45521, 2021.
- POJO, M. et al. A pesca artesanal e o cotidiano ribeirinho no Amazonas. *Revista de Extensão Universitária da UFAM*, v. 12, n. 1, p. 15-29, 2014.
- PONTUSCHKA, N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. *Para ensinar e aprender Geografia*. 2007.
- PRADANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CAREIRO DA VÁRZEA. Ato de autorização de contratação direta n. 002/2025 para serviços de transporte fluvial e terrestre de alunos da rede municipal de ensino. Careiro da Várzea, 3 fev. 2025. Disponível em: <https://diariomunicipalaam.org.br/visualizar-publicacao/250217134118688211/FXPUIKSUK>. Acesso em: abr. 2024.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CAREIRO DA VÁRZEA. Despacho de homologação e autorização de contratação direta n. 001/2022 para serviços de transporte fluvial e terrestre de alunos da rede municipal de ensino. Diário do Município, Careiro da Várzea, 14 fev. 2022; 3 fev. 2025. Disponível em: <https://portalopoder.com.br/wp-content/uploads/2022/02/DIARIO-DO-MUNICIPIO.pdf>. Acesso em: abr. 2024.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SALATI, Eneas; MARQUES, José. Climatology of the Amazon region. In: SIOLI, Harald (ed.). *The Amazon: limnology and landscape ecology of a mighty tropical river and its basin*. Dordrecht: Dr. W. Junk Publishers, 1984. p. 85-126.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.
- SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

- SANTOS, M. A. Clima e dinâmica atmosférica na Amazônia. In: Geografia do Amazonas. Manaus: Edua, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.
- SENE, E.; MOREIRA, J. C. Geografia: espaço e vivência - 8º ano. São Paulo: Scipione, 2020. (Coleção PNLD 2020).
- SENE, E.; MOREIRA, J. C. Geografia: espaço e vivência - 9º ano. São Paulo: Scipione, 2020. (Coleção PNLD 2020).
- SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL. Boletim Hidrológico do Amazonas - previsão 2024. Brasília, DF: SGB, 2024.
- SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL; AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS. Operação do Sistema de Alerta Hidrológico da Bacia do Amazonas - 2023. Manaus: SGB/CPRM, 2023.
- SILVA, C.; AZAMBUJA, C. As competências específicas de Geografia na BNCC: elementos para repensar o trabalho pedagógico na escola. Revista de Geografia da UEG, v. 10, n. 1, p. 49-69, 2021. Disponível em: <https://revistas.ueg.br/index.php/revistageo/article/view/13213>. Acesso em: nov. 2023.
- SILVA, L. A. et al. Geossistemas na Amazônia: potencialidades e desafios. Boletim de Geografia da Amazônia, v. 5, n. 1, p. 28-39, 2016.
- SILVA, L. A.; PINHO, R. M. A paisagem na geografia brasileira: revisitando conceitos. Revista Geográfica de Educação, v. 11, n. 2, p. 75-93, 2019.
- SOCHAVA, V. B. Introdução à teoria dos geossistemas. Moscou: Nauka, 1978.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.
- STERNBERG, H. O'R. A água e o homem na várzea do Careiro. 2. ed. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1998.
- STERNBERG, T. Impactos da erosão fluvial na Amazônia. Revista Brasileira de Geomorfologia, v. 9, n. 1, p. 83-91, 1998.
- SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço geográfico uno e múltiplo: ensaios sobre a produção do espaço. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- SUERTEGARAY, D. M. A. O espaço geográfico: território usado e representações sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- SUERTEGARAY, D. M. A. Paisagem como categoria de análise geográfica. Terra Livre, v. 17, n. 2, p. 143-158, 2001.
- TUAN, Y.-F. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 2013.
- TUCCI, C. E. M. Hidrologia: ciência e aplicação. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

- TUCCI, C. E. M. Regionalização de vazões. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- UCHOA, C. B.; MOURÃO, J. R. L.; MOURA, C. J. O fechamento das escolas multisseriadas no Amazonas. *Educação & Sociedade*, v. 44, e0230174, 2023.
- VAN DYNE, G. The ecosystem concept in natural resource management. [S. l.]: Elsevier, 1969.
- VERDUM, Roberto et al. (org.). Paisagem: leituras, significados e transformação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Ariel, 1998. 156 p. Apud: DIEGO PÉREZ, Carmen. [Resenha]. Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación, Santiago de Compostela, n. 2, p. 265-266, 1998.
- WITTMANN, F.; WITTMANN, A. Várzeas amazônicas: ecossistemas complexos e essenciais à sociobiodiversidade. *Acta Amazonica*, v. 40, n. 1, p. 1-12, 2010.

**APÊNDICE A – CALENDÁRIO ESCOLAR OFICIAL DA REDE PÚBLICA DO
ESTADO DO AMAZONAS – ANO 2023**

2023 calendário escolar

Ensino Fundamental e Médio - Capital e Interior

JANEIRO

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

1 - Confraternização Universal

FEVEREIRO - 14 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28				

21 - Carnaval

MARÇO - 23 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

ABRIL - 17 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

7 - Paixão de Cristo 21 - Tiradentes

MAIO - 22 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

1 - Dia do Trabalhador

JUNHO - 19 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

8 - Corpus Christi

JULHO - 15 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

AGOSTO - 23 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

SETEMBRO - 18 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

5 - Elevação do Amazonas à Categoria de Província
7 - Independência do Brasil

OUTUBRO - 20 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

12 - Dia da Padroeira do Brasil - Nossa Sra. Aparecida 15 - Dia do Professor
24 - Aniversário da cidade de Manaus 28 - Dia do Servidor Público

NOVEMBRO - 19 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

2 - Dia de Finados 15 - Proclamação da República
20 - Dia Nacional da Consciência Negra

DEZEMBRO - 10 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

8 - Dia da Padroeira do Amazonas - Nossa Sra da Conceição
25 - Natal

LEGENDA

- Início do Ano Escolar: 01.02.2023
- Início do Ano Letivo: 06.02.2023
- Jornada Pedagógica: 01 a 02.02.2023
- Início do Bimestre
- Término do Bimestre
- Término do Ano Escolar: 27.12.2023
- Término do Ano Letivo: 15.12.2023
- Recuperação: 18 a 22.12.2023
- Conselho de Classe: 26 e 27.12.2023
- Planejamento
- Painel Gerencial Escolar
- Avaliação de Verificação de Aprendizagem do Amazonas (AVAM)
- Recesso Escolar
- Férias
- Feriado

ATIVIDADE BIMESTRAL

BIMESTRES	PLANEJAMENTO	PAINEL GERENCIAL ESCOLAR	AVAM
1º Bimestre: 06.02 a 20.04.2023	03.02.2023	03.02.2023	10 a 14.04.2023
2º Bimestre: 25.04 a 14.07.2023	24.04.2023	24.04.2023	19 a 23.06.2023
3º Bimestre: 18.07 a 27.09.2023	17.07.2023	17.07.2023	11 a 15.09.2023
4º Bimestre: 29.09 a 15.12.2023	28.09.2023	28.09.2023	

DATA LIMITE DE AVALIAÇÕES G1 (AV1, AV2 e AV3); G2 (AV2 e AV3); G3 (AV3)

1º Bimestre	Av1: 01.03.2023	Av2: 22.03.2023	Av3: 13.04.2023
2º Bimestre	AV1: 16.05.2023	AV2: 06.06.2023	AV3: 28.06.2023
3º Bimestre	AV1: 07.08.2023	AV2: 28.08.2023	AV3: 20.09.2023
4º Bimestre	Av1: 20.10.2023	Av2: 14.11.2023	Av3: 07.12.2023

IMPORTANTE

O Lançamento de Notas da AV1/RP; AV2/RP e AV3/RP deve ser feito no Diário Digital, OBRIGATORIAMENTE, até cinco dias letivos após a aplicação das mesmas.

- G1 - Componentes com obrigatoriedade mínima de 3 Avs
- G2 - Componentes com obrigatoriedade mínima de 2 Avs
- G3 - Componentes com obrigatoriedade mínima de 1 AV

DATAS COMEMORATIVAS

01 a 07.02 - Semana de Prevenção da Gravidez na Adolescência (Lei Nº 4.951 de 04/10/19)
21.02 - Carnaval
07 a 14.03 - Semana Escolar de Combate à violência contra mulher (Lei Federal Nº 14.164 de 10/06/2021)
21.03 - Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (Lei Federal Nº 10.639/03) Res. N°01/2004 CNE/CEB
20 a 24.03 - Semana de Luta contra Tuberculose
07.04 - Paixão de Cristo
07.04 - Dia Nacional de Combate ao Bullying (Lei Federal Nº 13.277/16)
18.04 - Dia do Livro
19.04 - Dia do Índio
21.04 - Tiradentes
01.05 - Dia do Trabalhador
05.05 - Dia do Campo
13.05 - Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo (Lei Federal Nº 10.639/03)
08.06 - Corpus Christi
26.06 - Dia Inter. de Combate às Drogas (Lei Estadual Nº2.965/2005) Res. N° 32/2006 CEE/AM
12 a 16.06 - Semana Antidrogas (Lei Estadual Nº 2.965/2005) Res. N° 32/2006 CEE/AM
27.06 - Dia do Mestiço (Lei Estadual Nº3.044/2006)
07 a 11.08 - Semana de conscientização sobre os tipos de violências doméstica e familiar contra a mulher (Lei Estadual Nº 4.947 de 04/10/2019)

14 a 18.08 - Semana de educação, conscientização e orientação sobre a Síndrome de Berardinelli (Lei Estadual Nº 4.944 de 04/10/2019)
09.08 - Dia Internacional das Populações Indígenas - Res. N° 49/2014
11.08 - Dia do Estudante
21 a 28.08 - Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla (Lei 13.585/2017)
05.09 - Elevação do Amazonas à categoria de Província
07.09 - Independência do Brasil
03 a 07.10 - Semana Estadual de Prevenção da Gravidez na Adolescência (Lei Estadual nº4.951/2019)
12.10 - Dia da Padroeira do Brasil - Nossa Sra Aparecida
16 a 20.10 - Semana de combate à agressão ao professor (Lei Estadual Nº 4.914 de 12/09/2019)
15.10 - Dia do Professor
24.10 - Aniversário da cidade de Manaus
28.10 - Dia do Servidor Público
15.11 - Proclamação da República
20.11 - Dia Nacional da Consciência Negra
08.12 - Dia da Padroeira do Amazonas- Nossa Sra da Conceição

Semana do Empreendedorismo Cooperativista - A ser realizada uma vez ao ano (Lei Estadual Nº 4.943 de 04/10/2019)
Semana de Educação para a Vida - A ser realizada uma vez ao ano (Lei Federal Nº 11.988/2009)
Dia da Família na Escola - A ser realizado duas vezes ao ano (06/05/2022 e 05/08/2022) Lei Estadual Nº 3.529/10

**APÊNDICE B – CALENDÁRIO ESCOLAR OFICIAL DA REDE PÚBLICA DO
ESTADO DO AMAZONAS – ANO 2024**

Calendário 2024 Escolar

Ensino Fundamental e Médio - Capital e Interior

JANEIRO

D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

1 - Confraternização Universal

FEVEREIRO - 14 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29		

13 - Carnaval

MARÇO - 20 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

29 - Paixão de Cristo

ABRIL - 21 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

21 - Tiradentes

MAIO - 21 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

1 - Dia do Trabalhador 30 - Corpus Christi

JUNHO - 20 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

JULHO - 15 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

AGOSTO - 22 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

SETEMBRO - 19 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

5 - Elevação do Amazonas à Categoria de Província
7 - Independência do Brasil

OUTUBRO - 20 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

12 - Dia da Padroeira do Brasil - Nossa Sra. Aparecida
15 - Dia do Professor
24 - Aniversário da cidade de Manaus
28 - Dia do Servidor Público

NOVEMBRO - 19 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

2 - Dia de Finados
15 - Proclamação da República
20 - Dia Nacional da Consciência Negra

DEZEMBRO - 09 dias

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

8 - Dia da Padroeira do Amazonas - Nossa Sra da Conceição
25 - Natal

LEGENDA

- Início do Ano Escolar: 01.02.2024
- Início do Ano Letivo: 07.02.2024
- Jornada Pedagógica: 01 e 02.02.2024
- Planejamento 06.02.2024
- Início do Bimestre
- Término do Bimestre
- Término do Ano Letivo: 12.12.2024
- Término do Ano Escolar: 20.12.2024
- Recuperação Final: 13, 16, 17, 18 e 19.12.2024
- Conselho de Classe: 16.07 e 20.12.2024
- Reunião Escolar: 05.02, 23.04, 05.07, 26.09.2024
- Avaliação de Verificação de Aprendizagem do Amazonas (AVAM)
- Recesso Escolar
- Feriado
- Férias

DATA LIMITE PARA A REALIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES

1º Bimestre	AV1: 01.03.2024	AV2: 22.03.2024	AV3: 15.04.2024
2º Bimestre	AV1: 15.05.2024	AV2: 06.06.2024	AV3: 27.06.2024
3º Bimestre	AV1: 06.08.2024	AV2: 27.08.2024	AV3: 18.09.2024
4º Bimestre	AV1: 18.10.2024	AV2: 12.11.2024	AV3: 05.12.2024

ATIVIDADE BIMESTRAL

ATIVIDADES BIMESTRAIS	PAINEL GERENCIAL ESCOLAR	PLANEJAMENTO
1º Bimestre: 07.02 a 22.04.2024 - 50 dias	1º Painel Gerencial: 19 a 23.02.2024	A ser realizado nos dias de HTP*, com entrega para a Equipe Pedagógica/Gestora até o quinto dia útil que antecede o início dos 2º, 3º e 4º Bimestre.
2º Bimestre: 24.04 a 04.07.2024 - 50 dias	2º Painel Gerencial: 06 a 10.05.2024	*Conforme Instrução Normativa nº 002/2023/SEDUC, que disciplina os procedimentos para o HTP, a partir do ano 2023.
3º Bimestre: 17.07 a 25.09.2024 - 50 dias	3º Painel Gerencial: 22 a 26.07.2024	
4º Bimestre: 27.09 a 12.12.2024 - 50 dias	4º Painel Gerencial: 07 a 11.10.2024	
AVAM	O Lançamento de Notas da AV1/RP; AV2/RP e AV3/RP deve ser feito no Diário de Classe (Digital e Físico), OBRIGATORIAMENTE, até cinco dias letivos após a aplicação.	Componentes de 1 a 3 horas-aula* Fazem AV2 e AV3 Componentes de 4 a 12 horas-aula* Fazem AV1, AV2, AV3
08 a 12.04.2024	12 a 16.08.2024	*Conforme Instrução Normativa 003/2022, que regulamenta o Sistema de Avaliação de Aprendizagem dos Estudante, a partir do ano de 2022.

IMPORTANTE

O Diário Digital não permitirá o lançamento no Bimestre em curso:

Se o Professor não lançar pelo menos 75% de frequência e conteúdo no Bimestre anterior:

Se o Professor não lançar 100% das notas das AVs definidas para o componente no Bimestre anterior.

ANO ESCOLAR:
214 DIAS

ANO LETIVO:
200 DIAS

DATAS COMEMORATIVAS

01 a 07.02 - Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência - Lei Nº 4.951 de 04/10/2019
13.02 - Carnaval
07 a 14.03 - Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher - Lei Federal Nº 14.164 de 10/06/2021
21.03 - Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial - Lei Federal Nº 10.639/03, Parecer Nº 003/04-CNEP/CP e Res. Nº 01/2004 CNE/CP
18 a 22.03 - Semana de Luta contra Tuberculose
29.03 - Paixão de Cristo
02.04 - Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo - a ser celebrado anualmente - Lei Federal nº 13.653/2018
07.04 - Dia Nacional de Combate ao Bullying - Lei Federal Nº 13.277/2016
18.04 - Dia do Livro
19.04 - Dia dos Povos Indígenas - Lei 14.402/2022 de 08/07/2022
21.04 - Tiradentes
01.05 - Dia do Trabalhador
10.05 - Dia do Campo - Decreto Lei Nº 1,146/1970
13.05 - Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo - Lei Federal Nº 10.639/03, Parecer Nº 003/04 CNE/CP e Resolução Nº 01/04- CNE/CP
30.05 - Corpus Christi
10 a 14.06 - Semana Antidrogas - Lei Estadual Nº 2.965/2005, Res. Nº 32/2006 CEE/AM
26.06 - Dia Internacional de Combate às Drogas - Resolução Nº 42/112, de 07/12/1987
27.06 - Dia do Mestizo - Lei Estadual Nº 3.044 de 21 de março de 2006.
07 a 13.08 - Semana de Conscientização sobre os Tipos de Violências Doméstica e Familiar contra a Mulher - Lei Estadual Nº 4.947 de 04/10/2019

09.08 - Dia Internacional dos Povos Indígenas - UNESCO, Resolução Nº 49/2014, de 23/12/1994
11.08 - Dia do Estudante
12 a 16.08 - Semana Estadual de Educação, Conscientização e Orientação sobre a Síndrome de Berardinelli - Lei Estadual Nº 4.944 de 04/10/2019
21 a 28.08 - Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla - Lei Nº 13.585/2017
05.09 - Elevação do Amazonas à categoria de Província
07.09 - Independência do Brasil
03 a 07.10 - Semana Estadual de Prevenção da Gravidez na Adolescência - Lei Estadual Nº 4.951/2019
10.10 - Dia Nacional de Segurança e de Saúde nas Escolas - Lei nº 12.645 de 16/05/2012.
12.10 - Dia da Padroeira do Brasil - Nossa Sra Aparecida
14 a 18.10 - Semana de Combate à Agressão ao Professor no Estado do Amazonas - Lei Estadual Nº 4.914 de 12/09/2019
15.10 - Dia do Professor
24.10 - Aniversário da cidade de Manaus
28.10 - Dia do Servidor Público
15.11 - Proclamação da República
20.11 - Dia Nacional da Consciência Negra - Artigo 79-B da LDB, Leis Federais 9.9394/96 e 10.639/03
08.12 - Dia da Padroeira do Amazonas- Nossa Senhora da Conceição
Semana do Empreendedorismo Cooperativista - A ser realizada uma vez ao ano - Lei Estadual Nº 4.943 de 04/10/2019
Semana de Educação para a Vida - A ser realizada uma vez ao ano - Lei Federal Nº 11.988/2009
Dia da Família na Escola - A ser realizado duas vezes ao ano (10/05/2024 e 09/08/2024) Lei Estadual Nº 3.529/2010

RESOLUÇÃO Nº 139/2023 - CEE/AM APROVADA em 07/11/2023

CABE A CADA MUNICÍPIO OBSERVAR OS FERIADOS MUNICIPAIS E RELIGIOSOS COMPENSANDO EM DATA ESTABELECIDA PELA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

APÊNDICE C – MODELO DO QUESTIONÁRIO

Instrumento de Coleta de Dados - Pesquisa de Doutorado

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGEQG

Título da Pesquisa: DINÂMICA FLUVIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS:
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NO CAREIRO DA VÁRZEA - AM

Objetivo do Questionário: Compreender a percepção das autoridades locais e da comunidade sobre as políticas públicas educacionais, focando nas ações de transporte escolar, calendário acadêmico e adequação do material didático.

Instruções:

Responda com sinceridade. Todas as informações são confidenciais e serão usadas exclusivamente para fins acadêmicos.

É importante que você faça contribuições nos itens que solicitam "sugestões de melhorias" para compreensão das necessidades da comunidade.

* Indicates required question

1. Sua escola é: *

☐ Estadual

☐ Municipal

2. Identificação do entrevistado: *

☐ Gestor(a) Escolar

☐ Professor(a)

☐ Pedagogo

☐ Aluno(a)

☐ Familiar de Aluno(a)

Seção 1: Transporte Escolar

3. 1. O transporte escolar público é suficiente para atender à comunidade durante todo o ano? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Other: _____

4. 2. Durante o período extremos de cheia ou vazante do rio, você já teve dificuldade para chegar à escola? Conte-nos sobre! *

☐ Sim

☐ Não

☐ Other: _____

5. 3. Como se caracteriza o transporte escolar em atendimento à comunidade no período da "seca" do rio? *

☐ Transporte público (Prefeitura ou Estado)

☐ Meios próprios

☐ Transporte fretado pela comunidade (kombi)

☐ Other: _____

6. 4. Como se caracteriza o transporte escolar em atendimento à comunidade no período da "cheia" do rio? *

- ☐ Embarcação pública (Prefeitura ou Estado)
- ☐ Canoas (meios próprios)
- ☐ Embarcação fretada pela comunidade
- ☐ Other: _____

7. 5. Sugestão para melhoraria da qualidade do antedimento do transporte escolar:

Calendário Escolar e Acesso na Vazante

8. 1. O calendário letivo é adaptado às cheias e secas do rio, existindo assim, um calendário específico? *

- ☐ Sim, pois a escola interrompe as aulas presenciais conforme calendário
- ☐ Não, as aulas seguem, mesmo com poucos alunos na escola

9. 2. Você já perdeu aulas no período de seca do rio? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. 3. Por que razão você perdeu aulas na seca do rio? *

- ☐ Não perdi aulas
- ☐ Ausência de transporte escolar
- ☐ Other: _____

11. 4. Existe algum transporte alternativo ao barco durante a seca do rio? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

12. 5. Quais estratégias a comunidade costuma viabilizar para criar acesso das crianças até a escola nos períodos de seca do rio? *

13. 6. Sugestão para melhorarias quanto a adaptação do calendário escolar: *

Seção 3: Livro Didático de Geografia

14. 1. Os livros didáticos de geografia refletem a realidade ribeirinha? *

- ☐ Sim, completamente
- ☐ Não, são muito distantes da realidade local

15. 2. Os conteúdos dos livros ajudam a compreender a vida nas comunidades ribeirinhas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

16. 3. Como você avalia a adequação dos livros didáticos à realidade local? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pés:	☐	☐	☐	☐	☐	Excelente

17. 3 Sugestão para tornar o livro didático de geografia um reflexo da cultura local: *

Seção 4: Participação e Impressão Geral

18. 1. Você ou a comunidade já foram consultados na elaboração das políticas de transporte, calendário escolar ou material didático? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Other: _____

19. 2. Qual destas áreas você considera mais urgente para melhorias? *

- ☐ Transporte Escolar
- ☐ Calendário Escolar
- ☐ Livro Didático
- ☐ Other: _____

20. 3. Você sente que o calendário escolar e o transporte escolar, atendem às necessidades geradas nos períodos de seca e cheia? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Other: _____

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!!

Muito obrigada por participar desta pesquisa.
