REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

O TEMPO DO RIO E O TEMPO DA ESCOLA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NO AMAZONAS EM TEMPOS DE EVENTOS CLIMÁTICOS EXTREMOS

RIVER TIME AND SCHOOL TIME: CHALLENGES OF RIVERSIDE EDUCATION IN AMAZONAS IN TIMES OF EXTREME CLIMATE EVENTS

Ciências Humanas • 06/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793689572

Ananias Nascimento de Oliveira[1]

Bruna Cristina Soares Pinheiro[2]

Francisco das Chagas Ferreira de Lima[3]

Isaac Gadelha Maia[4]

Kamila Nascimento Lyra Soares[5]

Kleber Silva[6]

Rithyele Tavares Duarte[7]

RESUMO

Este artigo discute os desafios da educação escolar ribeirinha no Amazonas diante da intensificação dos eventos climáticos extremos, com destaque para as estiagens severas de 2023 e 2024 e para a fumaça das queimadas que levou à suspensão de aulas em Manaus em 2026. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, que reúne produções acadêmicas recentes sobre a educação do campo na Amazônia, a legislação educacional brasileira e registros institucionais e jornalísticos sobre os impactos do clima nas escolas. A análise foi organizada em quatro eixos: o reconhecimento legal dos povos das águas; a relação entre o ciclo hidrológico e o calendário escolar; as classes multisseriadas e o currículo; e a resiliência pedagógica. Os resultados indicam que, embora o arcabouço normativo reconheça os ribeirinhos como sujeitos de direito e admita a flexibilização da organização escolar, as respostas aos eventos extremos têm sido predominantemente emergenciais e transferem a professores, estudantes e famílias o ônus da adaptação. Conclui-se que a garantia do direito à educação na Amazônia ribeirinha exige políticas permanentes, sensíveis ao clima e ao território, que articulem calendário, transporte, conectividade, infraestrutura, formação docente e currículos que dialoguem com os saberes tradicionais.

Palavras-chave: educação do campo; educação ribeirinha; eventos climáticos extremos; Amazonas; resiliência pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses the challenges of riverside school education in the state of Amazonas in the face of increasingly frequent extreme climate events, especially the severe droughts of 2023 and 2024 and the wildfire smoke that led to the suspension of classes in Manaus in 2026. It is a qualitative study based on bibliographic and

documentary research, gathering recent academic production on rural education in the Amazon, Brazilian educational legislation, and institutional and press records on the impacts of climate on schools. The analysis was organized into four axes: the legal recognition of river peoples; the relationship between the hydrological cycle and the school calendar; multigrade classes and the curriculum; and pedagogical resilience. The results indicate that, although the legal framework recognizes riverside populations as rights holders and allows school organization to be adapted, responses to extreme events have been mostly emergency-driven and shift the burden of adaptation to teachers, students, and families. It concludes that guaranteeing the right to education in the riverside Amazon requires permanent policies, sensitive to climate and territory, that combine calendar, transportation, connectivity, infrastructure, teacher education, and curricula in dialogue with traditional knowledge.
Keywords: rural education; riverside education; extreme climate events; Amazonas; pedagogical resilience.

1. INTRODUÇÃO

A Amazônia brasileira guarda uma singularidade que desafia os modelos educacionais concebidos a partir da realidade urbana: em grande parte de seu território, o caminho até a escola é feito pelas águas. Nas comunidades ribeirinhas do Amazonas, o ritmo da vida, que envolve a pesca, o roçado e a circulação de pessoas e mercadorias, é regido pelo ciclo hidrológico, composto pelas fases de enchente, cheia, vazante e seca (Fraxe; Pereira; Witkoski, 2007). A escola, inserida nesse território, também é atravessada por esse tempo próprio, que nem sempre coincide com o tempo administrativo dos sistemas de ensino.

Nos últimos anos, essa relação tornou-se ainda mais tensa. As estiagens extremas de 2023 e 2024 levaram o rio Negro, em Manaus, às menores cotas registradas em mais de um século de medição, isolando comunidades e interrompendo o transporte escolar fluvial (Pantoja; Borges, 2026). Em 2024, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) alertou que mais de 1.700 escolas brasileiras da bacia amazônica estavam fechadas ou inacessíveis em decorrência da seca (Ramos, 2024). Os eventos climáticos extremos deixaram, assim, de ser episódios excepcionais e passaram a compor o cotidiano das escolas do campo amazônicas.

O ano de 2026 acrescentou um novo elemento a esse quadro. Em outubro, a fumaça de queimadas ocorridas no interior do estado encobriu Manaus e levou à suspensão das aulas presenciais nas redes estadual e municipal da capital, além de escolas estaduais de Autazes e Nova Olinda do Norte e das atividades da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) (Diniz, 2026). A escola amazônica passou a ser interrompida não apenas pela falta de água nos rios, mas também pela qualidade do ar, o que evidencia a amplitude dos efeitos da crise climática sobre o direito à educação.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo discutir os desafios da educação escolar ribeirinha no Amazonas, considerando a relação entre o ciclo das águas, os eventos climáticos extremos, a organização escolar e o direito à educação. Parte-se do pressuposto de que assegurar esse direito às populações ribeirinhas exige reconhecer o rio não como obstáculo, mas como elemento constitutivo do território, da cultura e do próprio currículo escolar.

A relevância do tema reside no fato de que os eventos climáticos extremos tendem a se tornar mais frequentes e intensos, o que transforma em questão permanente aquilo que, até pouco tempo, era tratado como excepcionalidade. Discutir a escola ribeirinha nesse contexto significa discutir o futuro do direito à educação para milhares de crianças e jovens que vivem às margens dos rios amazônicos. Significa, também, reconhecer que os professores dessas comunidades vêm produzindo respostas criativas às adversidades, ainda pouco registradas pela literatura e pouco consideradas pelas políticas públicas.

O texto está organizado em cinco seções. Após esta introdução, discutem-se os fundamentos legais e conceituais da educação do campo e dos povos das águas. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico. A quarta seção reúne os resultados e a discussão, organizados em eixos temáticos, e a quinta traz as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS POVOS DAS ÁGUAS

2.1. O Reconhecimento Legal dos Ribeirinhos

Durante longo período, a educação destinada às populações rurais brasileiras foi pensada como uma extensão precária da escola urbana. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, representou um avanço ao determinar, em seu art. 28, que os sistemas de ensino promovam adaptações de conteúdos, metodologias e organização escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região, e ao admitir, no art. 23, § 2º, que o calendário escolar seja ajustado às condições locais, inclusive climáticas e econômicas,

sem redução da carga horária prevista (Brasil, 1996). Mais recentemente, a Lei nº 14.767/2023 alterou o referido art. 28 para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo, ampliando as possibilidades de organização do tempo escolar (Brasil, 2023).

O marco normativo que reconhece de modo mais direto a diversidade dos sujeitos do campo, contudo, é a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que define a abrangência dessa modalidade nos seguintes termos:

> *A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008, art. 1º).*

O dispositivo é significativo por nomear explicitamente os ribeirinhos como sujeitos de direito da educação do campo, reconhecimento posteriormente reforçado pelo Decreto nº 7.352/2010, que instituiu a política nacional de educação do campo (Brasil, 2010). Entretanto, como observam Pantoja e Borges (2026), há uma distância considerável entre a garantia formal desses direitos e sua materialização, pois as próprias ações do Estado frequentemente contradizem aquilo que os instrumentos normativos asseguram.

2.2. Território, Tempo e Identidade Ribeirinha

A educação do campo não se reduz a uma modalidade administrativa de ensino. Caldart (2012) a compreende como um projeto construído a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, que reivindica uma escola situada no lugar onde as pessoas vivem e vinculada à sua cultura, ao seu trabalho e às suas formas de organização. Nessa perspectiva, o território não é apenas o endereço da escola, mas a matéria-prima da formação humana que nela se realiza.

Na Amazônia, essa compreensão ganha contornos específicos. Porto-Gonçalves (2001) adverte que a região não admite leituras homogêneas, pois é composta por múltiplas "amazônias", com modos de vida, territorialidades e dinâmicas próprias. As comunidades ribeirinhas, conforme descrevem Fraxe, Pereira e Witkoski (2007), organizam a pesca, o extrativismo e a agricultura de várzea a partir do comportamento das águas, acumulando saberes sobre o rio, a floresta e o clima que são transmitidos entre gerações. Reconhecer esse tempo do rio como tempo legítimo de vida e de aprendizagem é condição para que a escola ribeirinha deixe de ser uma cópia empobrecida da escola urbana.

3. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica concentrou-se em artigos publicados em periódicos científicos entre 2021 e 2026 que abordam a escola ribeirinha e a educação do campo no Amazonas, com atenção especial aos estudos empíricos realizados em municípios do estado, como Manaus, Careiro da Várzea e

Humaitá. A essas produções somaram-se obras de referência sobre a Amazônia, os modos de vida ribeirinhos e a educação do campo, que sustentam a discussão teórica.

A pesquisa documental contemplou a legislação educacional brasileira referente à educação do campo, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, o Decreto nº 7.352/2010 e a Lei nº 14.767/2023, consultados em suas versões oficiais. Também foram considerados registros institucionais e jornalísticos recentes sobre a estiagem de 2024 e a suspensão de aulas provocada pela fumaça em 2026, utilizados como evidência contextual dos fenômenos discutidos. O material foi lido e organizado em quatro eixos de análise: reconhecimento legal, tempo escolar e ciclo hidrológico, multisseriação e currículo, e resiliência pedagógica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. O Tempo do Rio e o Tempo da Escola

Em Manaus e em outros municípios amazonenses, as escolas ribeirinhas adotam calendário diferenciado. Na bacia do rio Negro, o ano letivo da rede municipal inicia em janeiro e se encerra na primeira quinzena de outubro, antes do período mais severo da vazante (Pantoja; Borges, 2026). Essa adaptação, embora legítima e amparada pela LDB, tem se mostrado insuficiente diante da intensificação das secas. Na pesquisa realizada por Pantoja e Borges (2026) em uma escola municipal do rio Tarumã-Açu, com quinze estudantes do Ensino Fundamental II e dez professores, quase metade dos alunos (47,4%) relatou acréscimo de 50 minutos a uma hora no trajeto, percorrido a pé pelo leito exposto e lamacento do rio.

Os autores registraram, ainda, que 46,7% dos estudantes tiveram dificuldade em acompanhar os conteúdos e que igual proporção não dispunha de equipamentos adequados para participar das aulas remotas adotadas como alternativa emergencial. Entre os docentes, predominaram relatos de cansaço, exposição ao calor extremo e risco de acidentes no percurso.

Estudo anterior de Alencar e Costa (2021), desenvolvido em uma escola ribeirinha de Careiro da Várzea, já indicava que a seca constitui o período mais crítico do ano letivo. Com o afastamento do leito do rio, estudantes e professores precisavam caminhar longos trechos após o desembarque, o que contribuía para a evasão escolar. Para minimizar as perdas, os docentes reduziam os conteúdos, priorizando aqueles considerados pré-requisitos para o ano seguinte, estratégia que, segundo as autoras, carecia de sistematização metodológica.

Do ponto de vista da gestão pública, a resposta à estiagem de 2024 foi estruturada como plano emergencial. A Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (Seduc-AM) anunciou, em maio daquele ano, medidas como a distribuição antecipada de materiais didáticos, a atualização de guias de estudo para impressão nas escolas, o reforço dos programas de aulas e de merenda em casa, a transmissão de videoaulas e a criação de uma comissão intersetorial voltada às crises climáticas (Pereira, 2024). Tais iniciativas são relevantes, mas revelam que o enfrentamento da seca ainda se dá, sobretudo, pela substituição temporária da escola presencial, e não pela reorganização permanente do tempo e dos meios de acesso escolar. Percebe-se, portanto, que o calendário diferenciado, isoladamente, não resolve o problema: é necessário

pensar currículo, infraestrutura, transporte e formação docente a partir das condições sazonais do território.

4.2. Fumaça e Calor: Quando o Ar Também Fecha a Escola

Se a seca afasta a escola do rio, as queimadas que a acompanham afetam a própria possibilidade de permanecer nela. Em outubro de 2026, com a fumaça de incêndios florestais agravados pelo fenômeno El Niño (Fenômeno [...], 2026), o monitoramento da qualidade do ar da UEA classificou as condições em Manaus entre “ruim” e “muito ruim”. A Seduc-AM suspendeu as aulas presenciais na capital com base em procedimento operacional padrão fundamentado em nota técnica conjunta das autoridades estaduais de saúde, medida que alcançou também unidades do interior (Diniz, 2026).

O episódio mostra que os eventos climáticos extremos produzem efeitos encadeados: a estiagem reduz a navegabilidade, favorece a propagação do fogo e eleva as temperaturas, e a fumaça compromete a saúde de crianças e professores. Para as comunidades ribeirinhas, que muitas vezes já enfrentavam o isolamento fluvial, a interrupção das aulas por motivos sanitários soma-se às demais barreiras de acesso. Esse cenário reforça a necessidade de que os planos de contingência escolar considerem o conjunto dos riscos climáticos, e não apenas a variação do nível dos rios, incluindo protocolos de saúde, adequação térmica dos prédios e estratégias pedagógicas para a continuidade da aprendizagem.

4.3. Classes Multisseriadas e Currículo

Outro traço marcante da escola ribeirinha amazônica é a predominância das classes multisseriadas. Hage (2011) caracteriza

essas turmas pela unidocência e pela reunião, em um mesmo espaço, de estudantes de diferentes idades e anos escolares, defendendo a superação do paradigma seriado urbano que as trata como forma inferior de ensino. No contexto amazônico, Benigno, Vasconcelos e Franco (2023) destacam que esses arranjos se tornaram indispensáveis para garantir o acesso à escola às crianças que residem distantes das sedes municipais.

Os dados de Humaitá, no sul do Amazonas, ilustram essa realidade: das 55 escolas do campo do município, 35 reúnem Educação Infantil e Ensino Fundamental em turmas multietapas (Ferreira; Neves; Franco, 2024). Tal organização contraria a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, segundo a qual "em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental" (Brasil, 2008, art. 3º, § 2º). As autoras reconhecem, todavia, que a junção tem sido a forma encontrada pela gestão municipal para evitar o deslocamento das crianças por percursos longos e perigosos, o que evidencia um dilema entre a norma e as condições concretas do território.

Somam-se a esses desafios as questões curriculares. Franco e Ponce (2022) constataram que as práticas pedagógicas com crianças ribeirinhas em Humaitá conferem pouca ênfase ao contexto local e recorrem a materiais apostilados produzidos para o meio urbano. De modo semelhante, Alencar e Costa (2021) verificaram que o currículo da escola investigada reproduzia a estrutura das escolas da cidade e que os professores não possuíam formação específica para atuar na educação ribeirinha. Em revisão sobre o ensino de ciências em contextos ribeirinhos do Amazonas, Melo, Camargo e Lima (2024) identificaram que as pesquisas defendem currículos contextualizados e interculturais, mas apontam a dificuldade dos

docentes em articular os saberes locais, como os conhecimentos sobre plantas medicinais, hortas e roçados, aos conteúdos escolares.

Essas constatações não significam que a multisseriação deva ser vista apenas como problema. Quando acompanhada de planejamento, materiais adequados e formação docente, a convivência entre estudantes de diferentes idades pode favorecer a cooperação, a tutoria entre pares e o trabalho com projetos ligados à vida da comunidade. O desafio está em deixar de tratar a turma multisseriada como solução improvisada e passar a reconhecê-la como forma legítima de organização escolar no campo, com orientações pedagógicas e investimentos próprios (Hage, 2011).

4.4. Resiliência Pedagógica: Entre Potência e Omissão

É nesse ponto que o conceito de resiliência pedagógica ganha relevância. Compreendida como a capacidade de professores e estudantes de se adaptarem às adversidades do ambiente educativo, mobilizando criatividade, autonomia e instrumentos pedagógicos (Alencar; Costa, 2021), a resiliência tem sido a principal resposta das comunidades escolares às variações do rio. Contudo, é preciso cautela: quando a adaptação recai exclusivamente sobre os sujeitos da escola, a resiliência corre o risco de naturalizar a omissão do poder público. Pantoja e Borges (2026) comparam as escolas ribeirinhas a embarcações à deriva, desamparadas pelas políticas públicas.

A fragilidade da oferta educacional no interior do estado não se limita aos períodos de seca. Em 2025, o Ministério Público Federal recomendou à Seduc-AM o início imediato das aulas em aldeias e comunidades tradicionais, após constatar que centenas de

estudantes indígenas e ribeirinhos permaneciam sem aulas ou com ensino precário, e afirmou que limitações orçamentárias não justificam a ausência de ensino regular, alimentação e transporte escolar (Brasil, 2025). Quando a precariedade estrutural já existe, os eventos climáticos extremos aprofundam desigualdades preexistentes.

A resiliência deve, assim, ser entendida como potência pedagógica, capaz de incorporar ao currículo os saberes da pesca, do roçado e do ciclo das águas, e não como substituta de investimentos em transporte, infraestrutura, conectividade e formação docente. A experiência acumulada pelos professores ribeirinhos na reorganização de conteúdos, no uso de atividades domiciliares e no diálogo com as famílias constitui um conhecimento valioso, que precisa ser sistematizado e apoiado institucionalmente.

4.5. Caminhos para uma Escola Que Aprenda com o Rio

A análise permite apontar alguns caminhos para as políticas educacionais no Amazonas. O primeiro diz respeito ao tempo escolar. Calendários diferenciados já existem, mas tendem a ser fixados com antecedência e de modo uniforme para grandes áreas. Diante da variabilidade crescente do clima, propõe-se que esses calendários sejam definidos com a participação das comunidades e revistos anualmente a partir das previsões hidrológicas e climáticas, como admite a LDB, de modo que a reorganização do ano letivo seja planejada, e não improvisada no auge da crise.

O segundo caminho refere-se às condições materiais de acesso e permanência. Isso envolve a diversificação do transporte escolar, com embarcações adequadas às diferentes fases do rio e

alternativas terrestres para os períodos de vazante; a ampliação da conectividade nas comunidades, sem a qual o ensino remoto emergencial reproduz desigualdades; e a adequação dos prédios escolares ao calor e à fumaça, articulada a protocolos de saúde construídos em conjunto com as equipes de saúde locais.

O terceiro caminho é pedagógico. A formação inicial e continuada de professores precisa contemplar a educação do campo, a multisseriação e a educação ambiental, preparando os docentes para trabalhar com o território como conteúdo. Currículos que tomem o rio, a floresta e o clima como objetos de estudo podem transformar a experiência dos eventos extremos em oportunidade de reflexão crítica sobre as causas e as consequências da crise climática, valorizando os saberes das famílias ribeirinhas sobre as águas e as estações. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas atingida pelo clima e passa a ser também espaço de compreensão e de enfrentamento dele.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão evidenciou que a educação escolar ribeirinha no Amazonas se constitui na tensão entre o tempo do rio e o tempo da escola. O arcabouço legal brasileiro, formado pela LDB, pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008, pelo Decreto nº 7.352/2010 e pela Lei nº 14.767/2023, reconhece os ribeirinhos como sujeitos de direito e admite a flexibilização do calendário e da organização escolar. As pesquisas recentes demonstram, porém, que esse reconhecimento formal ainda não se traduz plenamente em condições concretas de acesso, permanência e aprendizagem.

As secas extremas de 2023 e 2024 e a fumaça das queimadas de 2026 tornaram visível a vulnerabilidade de um modelo que depende das condições ambientais e que, muitas vezes, transfere a professores, estudantes e famílias a responsabilidade de superar obstáculos estruturais. As respostas governamentais, embora necessárias, têm se concentrado em medidas emergenciais. As classes multisseriadas, por sua vez, revelam-se ao mesmo tempo garantia de acesso e expressão da carência de investimentos, exigindo formação docente específica e currículos contextualizados.

Conclui-se que assegurar uma educação de qualidade na Amazônia ribeirinha requer políticas públicas permanentes que articulem calendário escolar sensível ao ciclo hidrológico e às mudanças climáticas, transporte adequado às diferentes fases do rio, conectividade, infraestrutura e formação docente, além de currículos que valorizem os saberes tradicionais. Mais do que adaptar a escola ao rio, trata-se de construir uma escola que aprenda com ele.

Como limite, registra-se que este estudo se baseou em fontes bibliográficas e documentais. Recomenda-se, como desdobramento, a realização de pesquisas empíricas que acompanhem os efeitos das estiagens e da fumaça sobre a frequência e os indicadores de aprendizagem nas redes de ensino do interior do Amazonas, bem como estudos que deem voz aos professores e estudantes ribeirinhos sobre as estratégias que construíram para manter a escola viva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Danielle Golvim da Silva; COSTA, Francimara Souza da. Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de

seca e cheia do Rio Amazonas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 47, e230347, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147230347.

BENIGNO, Beatriz Lima; VASCONCELOS, Simone Maria Oriente; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Educação infantil do campo: docência em turmas multisseriadas no interior do Amazonas. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 43, n. 119, p. 109-118, jan./abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 out. 2026.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2008.

*_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil*03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 24 out. 2026.

_____. **Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

_____. Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Amazonas. **Recomendação do MPF busca garantir educação de alunos em aldeias e comunidades tradicionais no Amazonas.** Manaus: MPF, 2 jul. 2025. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/o-mpf/unidades/pr-am/noticias/recomendacao-do-mpf-busca-garantir-educacao-de-alunos-em-aldeias-e-comunidades-tradicionais-no-amazonas. Acesso em: 24 out. 2026.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

DINIZ, Gabriel. Aulas nas redes municipal e estadual em Manaus são suspensas devido à qualidade do ar. **Midiamax,** Campo Grande, 19 out. 2026. Disponível em: https://midiamax.com.br/brasil/2026/aulas-redes-municipal-estadual-manaus-sao-suspensas-devido-qualidade-ar/. Acesso em: 24 out. 2026.

FENÔMENO El Niño provoca nuvens de fumaça no Amazonas. **Jornal do Comércio,** Porto Alegre, 13 out. 2026. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/geral/2026/10/1266719-fenomeno-el-nino-provoca-nuvens-de-fumaca-no-amazonas.html. Acesso em: 24 out. 2026.

FERREIRA, Camila Jheovana Almeida; NEVES, Elen Mara da Silva; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Direito à educação das crianças do campo: Educação Infantil nas classes multisseriadas no município de Humaitá – Amazonas. **Revista Cocar,** Belém, ed. esp., n. 25, p. 1-21, 2024.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; PONCE, Branca Jurema. Diálogo entre currículo e territórios das crianças ribeirinhas. **Debates em Educação,** Maceió, v. 14, n. esp., p. 421-444, 2022. DOI: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEspp421-444.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; PEREIRA, Henrique dos Santos; WITKOSKI, Antônio Carlos. **Comunidades ribeirinhas amazônicas:** modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto,** Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

MELO, Paula Regina Humbelino de; CAMARGO, Tatiana Souza de; LIMA, Renato Abreu. Produção científica acerca da articulação de saberes tradicionais ao ensino de ciências em contextos ribeirinhos no Amazonas. **Revista EDUCAmazônia:** Educação, Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, v. 17, n. 2, p. 394-401, jul./dez. 2024.

PANTOJA, Rildo Alberto; BORGES, Heloisa da Silva. O rio abandonou o território, como vou chegar à escola?: pedagogia e resiliência em uma escola do campo na Amazônia ribeirinha. **Revista Tamoios,** São Gonçalo, v. 22, n. 1, p. 492-507, jan./jun. 2026. DOI: https://doi.org/10.12957/tamoios.2026.87758.

PEREIRA, Ivanildo. Seduc-AM define plano de ação para minimizar impactos da estiagem em 2024. **Rede Onda Digital,** Manaus, 17 maio 2024. Disponível em: https://redeondadigital.com.br/amazonas/seduc-am-define-plano-minimizar-impactos-estiagem-2024. Acesso em: 24 out. 2026.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, amazônias.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

RAMOS, Giovanne. Seca extrema na Amazônia afeta 420 mil crianças indígenas, alerta Unicef. **Alma Preta,** São Paulo, 7 nov. 2024. Disponível em: https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/seca-extrema-na-amazonia-afeta-420-mil-criancas-indigenas-alerta-unicef/. Acesso em: 24 out. 2026.

---

[1] Tecnólogo em Petróleo e Gas e Especialista em Quimica Geral e Industrial, Graduado pela Faculdade Metropolitana de Manaus. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (Seduc/AM) e Professora Pesquisadora pela FAPEAM. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Graduado em Lingua Portuguesa pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[4] Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[5] Licenciada em Pedagogia pela FAMETRO, é Professora da SEDUC AM E SEMED MANAUS. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[6] Licenciado em Historia pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[7] Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail