



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA DE MORAIS LIMA

**O SENTIR-PENSAR DOS DOCENTES DAS MULTISSÉRIES DAS ÁGUAS, NA
AMAZÔNIA MAZAGANENSE/AP**

MACAPÁ
2026

LUCIANA DE MORAIS LIMA

**O SENTIR-PENSAR DOS DOCENTES DAS MULTISSÉRIES DAS ÁGUAS, NA
AMAZÔNIA MAZAGANENSE/AP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá(UNIFAP), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raimunda Kelly Silva Gomes.

Área de concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

MACAPÁ
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

Lima, Luciana de Moraes.
L732s O sentir-pensar dos docentes das multisséries das águas, na Amazônia
Mazaganense/AP. / Luciana de Moraes Lima. - Macapá, 2026.
1 recurso eletrônico.
139 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do
Curso de Mestrado em Educação, Macapá, 2026.
Orientadora: Raimunda Kelly Silva Gomes.

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação do Campo. 2. Pedagogias das águas. 3. Multisséries. I. Gomes, Raimunda
Kelly Silva, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.91734

LUCIANA DE MORAIS LIMA

**O SENTIR-PENSAR DOS DOCENTES DAS MULTISSÉRIES DAS ÁGUAS, NA
AMAZÔNIA MAZAGANENSE/AP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá(UNIFAP), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raimunda Kelly Silva Gomes.

Área de concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Data de aprovação em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raimunda Kelly Silva Gomes
Universidade do Estado do Amapá- UEAP
Presidente

Profa. Dra. Débora Mate Mendes
Universidade Federal do Amapá-UNIFAP
Titular Interno

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarref Hage
Universidade Federal do Pará-UFPA
Titular Externo

MACAPÁ
2026

A Deus,
por me sustentar e guiar em todos os momentos.

Aos meus pais,
Valdemar Ferreira Lima(in memoriam) e,
Carmelina de Morais Lima,
pelos ensinamentos e saberes compartilhados ao longo da vida,
que foram fundamentais para minha formação humana
e para que eu chegasse até aqui.

À minha irmã,
Helena Lúcia de Morais Lima Esteves,
que sempre acreditou na educação como caminho de transformação
e nunca me deixou desistir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo de toda esta caminhada.

À minha família, e de forma especial à minha mãe Carmelina de Moraes Lima e à minha irmã Helena Lúcia de Moraes Lima Esteves, que nos gestos, palavras e silêncios, ensinaram-me a resistir e a acreditar.

À minha orientadora, Kelly Gomes, pelo incentivo, pelo olhar atento e pelo direcionamento sensível que conduziu esta dissertação e pela amizade construída ao longo dessa caminhada.

Aos professores(as) do PPGED/UNIFAP, pelas aprendizagens, diálogos e reflexões que ampliaram meu olhar e fortaleceram minha formação acadêmica e humana.

Ao grupo de Pesquisa GISAE, espaço de encontros, partilhas e aprendizagens que foram essenciais para trilhar esse caminho da pesquisa.

Aos colegas do curso de mestrado pelas trocas, escutas e apoios que tornaram o percurso mais leve.

À Secretaria Municipal de Educação de Mazagão, em especial ao diretor de ensino Edson Medina Duarte e ao coordenador das escolas do campo, Valdemar de Souza Figueiredo, pelo apoio, receptividade e colaboração, bem como pela disponibilização das informações referentes às escolas, fundamentais para a realização desta pesquisa.

Aos sujeitos desta pesquisa, professores(as) das escolas multisseriadas do município de Mazagão, por compartilharem suas histórias, saberes e vivências, dando vida, voz e sentido a este trabalho.

Por fim, a todos e todas os(as) amigos(as) que, direta ou indiretamente, caminharam comigo e contribuíram para que esta travessia se tornasse possível.

(...)
Da população de meu amado Mazagão
Torrão de histórias, cultura, tradição
Tuas margens alagadas e povoadas
De paisagem natural e preservada
Formadas de aturiá, barranco, mururé
És berço de ribeirinhos, bons vizinhos
Feito passarinhos, em seus ninhos
Apreço, de quem parte e chega
(...)
Simeonis Pinheiro, (2025)

RESUMO

A educação do campo na Amazônia constitui um espaço de luta e resistência frente à histórica exclusão das populações ribeirinhas, afirmando práticas educativas contextualizadas que articulam saberes territoriais e escolares. Nessa perspectiva, a Pedagogia das Águas compreende a Amazônia como território de vida, no qual rios, florestas e relações socioculturais orientam os processos educativos, rompendo com currículos homogêneos e urbanocêntricos. Diante disso, este estudo analisa como educadores das escolas multisseriadas da Rota I, no território das águas do município de Mazagão, compreendem e representam suas práticas docentes em diálogo com as múltiplas realidades amazônicas. A metodologia adotada é um estudo de caso do tipo múltiplo com abordagem qualitativa, realizada com docentes das multisséries e segue as seguintes etapas metodológicas: 1) Levantamento bibliográfico, 2) Pesquisa documental, 3) Observação direta, 4) Aplicação de questionário socioeducativo, 5) Círculo de cultura, com a utilização de temas geradores e roda de conversa e 6) Análise de dados a Teoria das Representações Sociais. Os resultados evidenciam a insuficiência de apoio pedagógico contínuo, a ausência de formação continuada voltada às especificidades territoriais e das multisseriadas, além de limitações estruturais e da heterogeneidade das turmas, que exigem dos educadores múltiplas estratégias metodológicas. Nesse contexto, a pesquisa amplia a compreensão sobre o fazer docente nas escolas das águas e oferece subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, sensíveis às especificidades socioterritoriais e às realidades das escolas multisseriadas amazônicas mazaganense.

Palavras Chaves: Educação do Campo. Pedagogias das Águas. Multisséries. Prática Docente.

ABSTRACT

Rural education in the Amazon constitutes a space of struggle and resistance against the historical exclusion of riverside populations, affirming contextualized educational practices that articulate territorial and school knowledge. From this perspective, the Pedagogy of the Waters understands the Amazon as a territory of life, in which rivers, forests, and sociocultural relations guide educational processes, breaking with homogeneous and urban-centric curricula. Therefore, this study analyzes how educators from multi-grade schools on Route I, in the water territory of the municipality of Mazagão, understand and represent their teaching practices in dialogue with the multiple realities of the Amazon. The methodology adopted is a multiple case study with a qualitative approach, carried out with teachers from the multi-grade schools and follows the following methodological steps: 1) Bibliographic survey, 2) Documentary research, 3) Direct observation, 4) Application of a socio-educational questionnaire, 5) Culture circle, using generating themes and round table discussions, 6) Data analysis using the Theory of Social Representations. The results highlight the insufficiency of continuous pedagogical support, the absence of continuing education focused on territorial specificities and multigrade teaching, in addition to structural limitations and the heterogeneity of classes, which require educators to employ multiple methodological strategies. In this context, the research broadens the understanding of teaching practice in water-based schools and offers subsidies for the construction of more contextualized pedagogical practices, sensitive to the socio-territorial specificities and realities of multigrade Amazonian schools in Mazagan.

Keywords: Rural Education. Water-based Pedagogies. Multigrade Teaching. Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Comunidade do retiro Jito Pequeno, município de Mazagão-AP.....	17
Figura 2 - Escola Municipal Samaúma, anexa da Escola Urubuená.....	21
Figura 3 - Escola Municipal Samaúma, ficava localizada no terreno da família do Jito Pequeno.....	21
Figura 4- Escola Municipal nucleada Urubuená, Mazagão-AP.....	24
Figura 5- Localização do município de Mazagão- AP.....	40
Figura 6- Localização das escolas multisseriadas nos territórios das águas da rota I do município de Mazagão-AP.....	45
Figura 7- Mapa mental das etapas da pesquisa.....	56
Figura 8 - Aplicação dos questionários com os docentes durante a Jornada Pedagógica.....	58
Figura 9: Apresentação da árvore do conhecimento no centro da roda de conversa com os docentes.....	59
Figura 10- Construção da árvore do conhecimento.....	60
Figura 11-Produção final da árvore do conhecimento elaborado pelos docentes.....	61
Figura 12- Lazer dos educadores: banho de rio.....	70
Figura 13- Escola Municipal Poção do Rio Preto construída em 2023.....	72
Figura 14- Infraestrutura da Escola Municipal Urubuená. a) Pátio com necessidade de reforma. b) Espaço com infiltrações e goteiras que integra as salas de aula.....	74
Figura 15: a) Escola. b) Alojamento: funcionando no mesmo prédio.....	76
Figura 16- Seca dos rios amazônicos, dificultando o acesso às escolas ribeirinhas.....	79
Figura 17- Materiais confeccionados de recursos da natureza a) Molduras feitas de talas de buritis. b) Ninho da Cabatatu.....	84
Figura 18-Cabelo maluco produzido de flores, sementes e folhas de açaí.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Organização das escolas do campo, das águas e das florestas do município de Mazagão por rotas pedagógicas, ano 2025.....	43
Quadro 2-Número de alunos e docentes das escolas multisseriadas selecionadas ano de 2023 à 2025.....	46
Quadro 3 -Condições do trabalho docente em escolas multisseridas de Mazagão.....	72
Quadro 4-Avaliação docente sobre o Apoio Pedagógico recebido nas Escolas Multisseriadas de Mazagão-AP.....	93

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- SEMED– Secretaria Municipal de Educação de Mazagão
- E.M.E.I.F– Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
- E.M.E.F – Escola Municipal de Educação Fundamental
- GISAE – Grupo de Integração Socioambiental e Educacional
- CEP- Comitê de Ética em Pesquisa
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Consentimento
- BNCC– Base Nacional Comum Curricular
- EJA– Educação de Jovens e Adultos
- UNIFAP– Universidade Federal do Amapá
- UEAP– Universidade Estadual do Amapá
- UFPA– Universidade Federal do Pará
- UVA– Universidade Vale do Acaraú
- PPGED- Programa de Pós-Graduação em Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- INEP- Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa em Educação
- PARFOR- Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- EaD- Educação a distância
- INEP/MEC- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/
Ministério da Educação
- RO- Rondônia
- AP – Amapá
- AM – Amazonas

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO: O SENTIR-PENSAR SOBRE AS VIVÊNCIAS DE UMA EDUCADORA DA AMAZÔNIA MAZAGANENSE-AP.....	15
1.1 O re-existir de uma ribeirinha amazônica.....	17
1.2 Caminho escolar pelas multisséries até as lutas acadêmicas.....	21
1.3 Entre saberes e decisões: Experiências como educadora amazônica.....	29
1.4 Ribeirinha a pesquisadora: Uma jornada de retorno e resistência.....	32
2 INTRODUÇÃO.....	34
CAPITULO I- TRILHANDO OS SABERES DA PESQUISA.....	41
3.1 Conhecendo o Território das Águas do município de Mazagão.....	41
3.2 Caminhos da pesquisa.....	47
3.2.1 Bases Epistemológicas da Pesquisa.....	47
3.2.2 Etapas da pesquisa.....	57
CAPITULO II: SABERES SOCIOEDUCATIVOS DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS MULTISSERIIDAS DO MUNICIPIO DE MAZAGÃO/AP.....	65
4.1 Saberes socioeducativo dos docentes das multisséries no município de Mazagão-AP.....	65
4.2 As condições de trabalho dos docentes que navegam nas multisséries no território mazaganense.....	72
CAPITULO III-O FAZER EDUCATIVO NAS ESCOLAS MULTISSERIIDAS DAS ÁGUAS DA AMAZÔNIA MAZAGANENSE	78
5.1 Ciclo das águas: Marés que marcam o calendário Amazônico Mazaganense.....	78
5.2 Planejamento e metodologias de ensino nas multisséries: vivências docentes nas escolas de Mazagão	82
5.3 Prática docente: integração de saberes do território nas multisséries amazônicas mazaganense.....	87
5.4 Ensinar na diversidade: os desafios do fazer docente nas escolas multisseriadas de Mazagão.....	91
5.5 Acompanhamento pedagógico e os processos formativos: contradições e desafios dos educadores das multisséries.....	94
CAPITULO IV REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES DAS MULTISSÉRIES DE MAZAGÃO E REFLEXÕES PROPOSITIVAS PARA O	

FAZER DOCENTE NA AMAZÔNIA MAZAGANENSE.....	99
6.1 Reflexões propositivas: o fazer pedagógico nas escolas multisseriadas na amazônia mazaganense.....	105
6.1.1 Proposição 1: Valorização e integração dos saberes locais por meio de projetos integradores e metodologias interdisciplinares no fazer educativo das multisséries.....	108
6.1.2 Proposição 2: Formação continuada e intensificação do acompanhamento pedagógico para educadores das multisséries.....	110
6.1.3 Proposição 3: Material didático contextualizado com a realidade das escolas da amazônica mazaganense.....	112
6.1.4 Proposição 4: Planejamento docente contextualizado com território e com as dinâmicas das multisséries.....	112
6.1.5 Proposição 5: Garantia de infraestrutura escolar adequada e materiais alinhados às demandas das multisséries.....	113
6.1.6 Proposição 6: Realização de concursos e processos seletivos para educadores, visando à redução da rotatividade e à valorização profissional.....	114
6.1.7 Proposição 7: Flexibilização do calendário escolar de acordo os ciclos das águas e a temporalidade amazônica.....	116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	130

1 PRÓLOGO- O SENTIR-PENSAR SOBRE AS VIVÊNCIAS DE UMA EDUCADORA DA AMAZÔNIA MAZAGANENSE-AP

Na educação do campo, os elementos da natureza, em especial, a água designa paradigmas de luta e re-existência contra- hegemônica, uma vez que, representa a vida em suas múltiplas dimensões para os povos amazônicos: econômica, social, ambiental, política e cultural. Na Amazônia, a grandeza das águas é imensurável, no entanto, criou-se narrativas em que reduzem a região apenas à floresta e as dinâmicas populacionais caem no esquecimento do imaginário social a nível nacional e internacional. Contrapondo a essa visão limitada, Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti (2021) defendem que a Amazônia deve ser compreendida a partir de seus próprios horizontes históricos e culturais, rompendo com leituras homogeneizadoras impostas externamente.

Os movimentos sociais que lutam em defesa da sustentabilidade territorial pouco têm colocado como centro das pautas coletivas a Educação, como processos de co-construção socioeducativa nos territórios das águas. E, não podemos deixar de ressaltar que nossas ações socioeducativas, tem-se naturalizado a maneira dos discursos coloniais, em que pouco se evidencia as co-construções existentes dos povos amazônicos com seus modos de vida e suas ancestralidades, o que podemos comparar com um trecho da música popular Amapaense, de Zé Miguel (1991) “A canoa balança bem devagar. A maré vazou, encheu, é preamar, eh. O Zé vai pro mato apanhar açaí. Maria pra roça vai capinar”.

O trecho da canção expressam o viver guiado pelos saberes e pelas vivências de uma ribeirinha, em que a vida cotidiana é guiada pelas enchentes e vazantes das águas e desde o nosso nascimento, somos educados a sermos guardiões das florestas e dos rios, com nossas ancestralidades aprendemos que a mãe d’aguas é nossa protetora e vamos entendendo que nossa escola é a floresta e o rio, que nos sustentam e garantem nossas sobrevivências, o que podemos comparar com as remadas que damos em nossas catraias, que são carregadas de esperança e sonhos.

Todavia, ao buscarmos uma educação escolarizada, nos deparamos com a exclusão de nossos modos de vida, muitas vezes, frequentar a escola significa vivenciar um processo de não pertencimento a esse espaço, pois não somos reconhecidos como sujeitos outros. Passamos, então, a compreender que a educação escolarizada não acolhe nossas identidades e singularidades. Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 107) afirma que isso “implica superar a visão homogênea, estática e hierárquica dos processos pedagógicos vigentes”, o que requer abraçar a complexidade dos contextos sociais e valorizar as

múltiplas linguagens e experiências que os sujeitos trazem, ampliando as possibilidades de uma educação emancipatória, plural e comprometida com a justiça social, voltada para a construção de um campo educativo efetivamente democrático e inclusivo.

No meu lugar de fala como ribeirinha, afirmo que a escola que sonhamos não é apenas um espaço reprodução dos conhecimentos nos diversos componentes curriculares, mas de partilha de saberes co-construídos no chão de nossos territórios. A educação escolar que chega em nossas escolas ribeirinhas é urbanocêntrica e a cidade se torna nossa referência cultural, econômica, social e política, e desde cedo, nos ensinam em nossos processos de escolarização que o campo, é um lugar do “atraso” e, é nesse contexto que busco, por meio de um ensino que dê voz a nós, ribeirinhos, que reexistimos todos os dias na luta pelo reconhecimento de nosso território, de nossas culturas e dos saberes co-construídos por gerações.

A pedagogia das águas, no meu lugar de fala representa, um processo de transgressão, por estar contida na funcionalidade da vida humana e não humana, entendendo-a como uma travessia entre a educação tradicional e os territórios como espaço de formação pluriverso. As bases epistemológicas que compreendem a água como fonte de vida, nos levam a reflexões sobre a Educação do Campo nas Amazônias e as Políticas Educacionais na modernidade/pós-modernidade, compreendendo-a não apenas uma necessidade vital de sobrevivência, mas como os rios nos educam, o que nos levam a repensar, ressignificar e re-situar as águas no pensamento e no Movimento da Educação do Campo em vista da construção de políticas públicas que considerem os sujeitos outros.

É neste contexto, que trago reflexões sobre minha trajetória como estudante ribeirinha de turma multisseriada, vejo as águas e suas variações naturais, por meio do olhar de um navegante, que ao se debruçar sobre sua bússola de saberes que orienta o movimento de enchente e vazante das marés, que avançam e recuam, tornam-se processos pedagógicos de aprendizagens que dialogam diretamente com as ancestralidades e modo de vida de cada povo em múltiplos territórios Amazônicos. Na primeira direção, colocamo-nos como co-construtores das tábuas de marés e seus ciclos lunares para a orientação de políticas públicas voltadas a educação do campo com os povos das águas nas Amazônia, em que o dimensionar dos rios e sua dinâmica, em que a dinâmica dos ciclos das marés passam a direcionam nossas ações pedagógicas.

Minha história, como a de tantos outros que vivem nas margens das águas é marcada por uma constante travessia entre o pertencimento e a resistência. E

historicamente, os povos do campo, das águas e das florestas foram invisibilizados e desconsiderados como produtores de conhecimento, Arroyo (2012, p. 37), evidencia que, mesmo diante da exclusão histórica e das barreiras impostas, esses coletivos “fazendo-se presentes, não são pacientes, passivos e submissos, mas sim sujeitos em ação, resistências e organizações”, mostrando que, apesar de frequentemente segregados nos padrões de trabalho, na ocupação da terra e na distribuição do poder-saber, permanecem ativos na construção de seus conhecimentos, modos de vida e formas de resistência.

Nós ribeirinhos, somos produtores de saberes que nascem da convivência com a natureza, da ancestralidade e da luta cotidiana pela dignidade. Nossa pedagogia não está apenas nos livros, mas também na correnteza do rio, no cuidado com a roça, no andar da canoa, na partilha comunitária e no canto do Japiim ao amanhecer. Essa construção de saberes e memórias está fortemente ligada ao que Freire (2019) chama de educação libertadora, onde não se ensina para o povo, mas com o povo, valorizando sua história, sua língua, sua terra e sua cultura.

É nesse sentido que a pedagogia das águas, traz consigo travessias de dinâmicas históricas de resistência e luta, nas quais os movimentos sociais desempenharam e ainda desempenham um papel fundamental, o que nos lembra Arroyo (2012, p. 25) ao afirmar que “os Outros Sujeitos, que se reconhecem como sujeitos de conhecimento, de cultura, de valores e de processos de emancipação”. Como filha das águas, carrego essa herança ancestral a de lutar por uma escola que respeite o nosso tempo, valorize o nosso território e honre os saberes que emergem das margens, das marés e dos rios.

Então, mais do que relatar fatos, buscamos evidenciar como as vivências do passado moldaram escolhas de uma educadora co-construída no leito de um rio, em que os saberes da vida ribeirinha e de estudante de multisséries, representam um ato político-afetivo de valorização da identidade construída nas margens, entre o balanço da canoa e a luta pelo direito de aprender e ensinar em contextos que historicamente foram invisibilizados.

1.1 O Re-existir de uma ribeirinha amazônica

A trajetória vivenciada por esta ribeirinha, oriunda da comunidade Igarapé Samaúma, no município de Mazagão, carrega a cultura e a história co-construídas por lideranças comunitárias e pelos ensinamentos paternos, que se entrelaçam entre a estudante e a filha de um educador da vida (meu pai), cuja sua luta por acesso à educação

e melhoria de condições de vida dos comunitários, que resultou na mudança no nome da comunidade, que passou a ser conhecida como retiro Jito Pequeno¹ (Figura 1).

Figura 1 - Comunidade do retiro Jito Pequeno, município de Mazagão-AP



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

A comunidade do Retiro Jito Pequeno localiza-se a aproximadamente 45 minutos da sede municipal de Mazagão, sendo o acesso realizado exclusivo por via fluvial. O transporte mais utilizado corresponde às embarcações conduzidas pelos próprios núcleos familiares como a catraia², a rabeta³ e a voadeira⁴. Há, ainda, a alternativa do transporte fluvial de linha, realizado por voadeira expressa, cujo percurso dura em média 20 minutos, em geral, esse trajeto inicial é o porto do município de Santana, ao custo aproximado de R\$ 20,00, com oferta de serviços de segunda a sexta-feira, também conforme a demanda dos moradores ocorrem saídas a partir do município de Mazagão, apresentando um custo mais elevado, em torno de R\$ 40,00.

Nesse contexto, reafirmamo-nos enquanto sujeitos de direito, compreendendo que o rio se configura como nossa primeira escola, espaço no qual aprendemos o partilhar da vida comunitária e suas múltiplas correlações socioeconômicas, políticas, ambientais

¹ Jito Pequeno: apelido carinhoso de um homem simples, respeitado e de palavra firme, carregou consigo a sabedoria nascida do convívio com a terra, as águas e as lutas do dia a dia. Esse nome, herdado pela forma afetuosa como as pessoas o reconheciam, tornou-se símbolo de respeito e de liderança comunitária.

² Catraia: uma embarcação de madeira movida a motor.

³ Rabeta: uma pequena embarcação de madeira com motor de eixo alongado, muito usado pelos ribeirinhos por ser econômico e versátil e ideal para navegar em águas rasas e estreitas.

⁴ Voadeira: uma lancha pequena de alumínio com motor potente, utilizada para deslocamentos mais rápido.

e culturais. Corroborando essa compreensão, Almeida (2016, p. 80) afirma que “os rios são as ruas, estradas, rodovias por onde se navega para ir à escola, à cidade e a outros lugares; do rio se retira o peixe, o camarão, a lagosta, a água para beber, fazer comida, higiene pessoal e da casa”. Dessa forma, as águas constituem-se em territórios que nos educam em seus ciclos de enchentes e vazantes, transformando-se em processos culturais que articulam o trabalho, o lazer e a ancestralidade.

Inseridas nesse território, as embarcações assumem papel central, uma vez que não apenas garantem o acesso a serviços básicos, como saúde, educação e comércio nas cidades próximas, mas também se configuram como símbolos representativos da identidade ribeirinha. Para os povos das águas, a navegação fluvial é dimensão constitutiva da vida cotidiana, de modo que, conforme ressalta Silva (2015, p. 40), “o barco é o objeto representativo no mundo dos ribeirinhos e tem valor social e cultural, o barco é como gente. Tem nome, número e domicílio”. Assim, as embarcações não se limitam a ser meios de transporte, elas carregam consigo a cultura e se instituem como elementos centrais da identidade e do cotidiano dos moradores da comunidade do Retiro Jito Pequeno.

A identidade e empoderamento desta mulher foi se construindo, pelas experiências vividas e no entendimento de que o ser ribeirinho traz consigo as marcas de uma trajetória de luta e de esperança de que a educação transforma vidas, como afirma Freire (1979) que a educação não transforma o mundo, educação muda as pessoas, pessoas transformam o mundo. Além disso, sua trajetória evidencia a influência do contexto ribeirinho nas formas de viver, produzir e se relacionar com os múltiplos sujeitos e territórios.

A trajetória desta educadora ribeirinha se assemelha à tantas outras mulheres amazônicas: filha de ribeirinhos, pais agricultores, não escolarizados em razão da ausência de escolas em sua comunidade. Essa realidade remete à afirmação de Loureiro (2007, p. 18) ao destacar que “[...] nas paisagens esverdeadas do interior região da Amazônia havia poucas escolas e raras ofereciam as séries mais avançadas”.

Nesse contexto, as experiências de vida e de luta dessas populações aproximam-se do que apontam Gomes e Calado (2020), a trajetória histórica da Amazônia e de suas populações tradicionais tem sido atravessada por embates e resistências frente ao avanço predatório do capitalismo, o que provoca desterritorializações, mas também processos de re-territorialização e ressignificação das lutas em defesa da vida e da sobrevivência dos

povos amazônicos.

Assim como tantas outras meninas ribeirinhas que precisaram deixar suas famílias em busca de acesso à educação, as mulheres de minha família que conseguiram se escolarizar tiveram que trabalhar como empregadas domésticas em troca de moradia, como forma de se manter na cidade. Foi nesse contexto que minha tia foi alfabetizada e, ao retornar ao seu território, alfabetizou o patriarca Jito Pequeno e seus irmãos, que aprenderam em casa a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas. Essa experiência remete às observações de Loureiro (2007, p. 19) ao contextualizar essa realidade com outras vivências de sujeitos outros “[...] estudavam em casa até dominar em descreve a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas, sem nunca se matricular numa escola ou fazer curso regular”.

Aqui, é necessário fazer referência ao lugar da mulher ribeirinha, o que me remete as vivências de minha mãe, que estava sempre ocupada com as lidas domésticas e aos cuidados dos filhos, sua relação com a escrita se dava através de “desenhar” e decorar as letras do próprio nome, pois os desenhos caligrafados representavam um mundo outro de sonhos e esperança de que saber escrever o próprio nome, é também símbolo de resistência e nunca mais ter que sujar os próprios dedos da mão com a tinta preta⁵ que assombra tantas outras mulheres/ homens ribeirinhos que não foram escolarizados, um gesto que carrega estigmas e desigualdades históricas. Essa é uma realidade vivenciada por muitas mulheres ribeirinhas que Lobato et al. (2024), afirmam que apesar dos esforços, muitos enfrentam dificuldades para prosseguir nos estudos devido à necessidade de se afastarem da família, especialmente quando já assumem responsabilidades como provedores do lar.

Essa afirmação traz a memória da matriarca da minha família, marcada pela luta diária pelo sustento. Recordo-me de quando adentrava a floresta para a colheita e, às margens do rio Amazonas, pescava para alimentar os seus, as plantações agroflorestais, como: banana, milho, cana-de-açúcar, limão, cupuaçu e o açaí, eram a base da segurança alimentar e a principal fonte de renda da família, mantendo, ao mesmo tempo, uma profunda conexão ancestral com a floresta, os rios e a espiritualidade vinculada à mãe terra. Esse modo de vida dialoga com as afirmações de Correa e Hage (2012) ao ressaltarem que as comunidades da Amazônia guardam em si um tesouro de saberes e

⁵ Tinta preta: chamada de almofada para carimbo, que contém tinta e serve para que pessoas que não sabem assinar, usem a impressão digital como forma de assinatura em documentos.

práticas, nascidos do convívio íntimo com os ecossistemas que as cercam, um conhecimento tecido no dia a dia, entre cultivos, florestas, rios e igarapés, onde tudo se entrelaça numa sabedoria silenciosa e ancestral.

As vivências e saberes desta ribeirinha foram se co-construindo nas correntezas do rio, em que o empoderamento, a identidade e a ancestralidade correm entre as águas e a floresta. Nossa comunidade, foi se constituindo como o esperar de Freire (1992): “Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]”. Nesse movimento, as memórias se entrelaçam com as lutas, re-existência e persistências, por uma educação que dialogue com a realidade das escolas ribeirinhas amazônicas.

1.2 Caminho escolar pelas multisseires até as lutas acadêmicas

A história desta estudante ribeirinha, assim como a de tantos outros, revela que, mesmo diante da negligência e da exclusão, sempre houve resistência e esperança. Foi esse movimento que impulsionou a luta pela escola na comunidade do Jito Pequeno, evidenciando o que Caldart (2002) como o direito das pessoas de serem educadas no seu território e acordo com o contexto em que vivem: “O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 18).

Contudo, essa afirmação não foi a realidade vivenciadas pelos meus irmãos mais velhos, pois todos os dias, antes mesmo do nascer do sol, às quatro da manhã, navegavam a remo pelo Rio Amazonas durante aproximadamente três horas para chegar à escola, retornavam apenas para casa por volta das três da tarde. Voltavam exaustos, mas com os olhos cheios de esperança, movidos pelo desejo de um futuro melhor e pela certeza de que a educação transformaria não apenas nossas vidas, mas também a de muitos outros ribeirinhos.

A luta coletiva e a re-existência da comunidade do Jito Pequeno por uma escola próxima se concretizaram em 1994, quando meu pai cedeu um salão⁶ para escola fosse implementada. O espaço, que antes servia aos festejos do padroeiro da comunidade São Luís deu origem à Escola Municipal Samaúma, funcionando como anexa da Escola

⁶ O salão é um tipo de barracão muito utilizado pelos ribeirinhos para realizar festas em honra aos santos ou para reuniões comunitárias. Esse espaço, geralmente simples e amplo, serve como ponto de encontro para diversas atividades sociais e culturais da comunidade.

Urubuenas, construídas em madeira, que contava com um único cômodo e não possuía paredes, o que permitia a ventilação e iluminação natural, características marcantes das escolas multisseriadas na Amazônia (figuras 2 e 3).

Figura 2 - Escola Municipal Samaúma, anexa da Escola Urubuenas



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 3 - Escola Municipal Samaúma, ficava localizada no terreno da família do Jito Pequeno



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Hage (2011) descreve com precisão, as escolas multisseriadas frequentemente não possuem prédio próprio e funcionam em espaços improvisados, como residências,

salões de festas, barracões e igrejas, ambientes geralmente pequenos e inadequados para o processo de ensino. Embora modesta, aquela escola representou um marco de resistência e esperança para nosso território, a conquista do direito de estudar sem precisar enfrentar longas e exaustivas jornadas a remo pelos rios.

Foi nesse contexto que minha trajetória escolar começou a se desenhar. Aos sete anos, ingressei na primeira série do ensino fundamental, sem ter passado pela pré-escola, como tantas outras crianças da Amazônia. O espaço Municipal Samaúma refletia a realidade das escolas multisseriadas, espaços em que ocorre a reunião de “essas escolas reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes e diferenciadas da grande maioria das escolas urbanas” (Hage, 2014, p. 1173).

Essa configuração revela não apenas a complexidade do trabalho docente nesses contextos, mas também a riqueza de experiências e saberes que circulam nesses espaços educativos. Nessa pequena escola aprendemos a ler e escrever, guiada pelas mãos dedicadas de nossa irmã que havia concluído apenas os anos finais do Ensino Fundamental, mas, diante da escassez de educadores com formação no magistério ou no ensino superior, sua atuação tornou-se essencial para garantir o acesso à educação em nossa comunidade. Essa realidade não era apenas minha e de meus irmãos, mas de tantos outros ribeirinhos, pois a falta de educadores com formação sempre foi um desafio, como bem ressalta Loureiro (2007, p. 27) “[...] elevada incidência de professores leigos (muitos com ensino fundamental incompleto), baixa escolaridade dos professores em geral, ausência de propostas pedagógicas consistentes”.

Apesar da educadora não possuir formação específica, demonstrava dedicação em desenvolver seu trabalho com escolas multisseriadas. No entanto, o suporte didático disponível era precário e não oferecia condições adequadas para o processo de ensino-aprendizagem, a própria educadora, muitas vezes, desconhecia os termos e elementos presentes nas cartilhas adotadas, o que nos lembra as ponderações feitas por Loureiro (2007), na enfatizar que o material didático era reduzido e pobre, em sua maioria frases soltas e descontextualizadas da realidade ribeirinha, com expressões como “Ivo viu a uva” ou “A ema é da ama”, o que exigia um esforço quase impossível de nossa imaginação, pois nunca havíamos visto uma uva ou uma ema.

Eram palavras sem vida para nós, descrições de um mundo distante que não

dialogava com nossa vivência ribeirinha, mas apesar dos desafios, aprendemos a ler, navegando entre letras e dificuldades, impulsionados pelo desejo de compreender o que havia além do rio. Sobre isso, Loureiro (2007, p. 27) destaca “que o eixo da vida na escola estava centrado na leitura e na escrita, os professores desempenhavam suas tarefas para esse elemento norteador”, ou seja, evidencia-se uma concepção reducionista da educação, onde o foco exclusivo na alfabetização desconsiderava outras dimensões fundamentais da formação humana.

Essa desconexão entre os conteúdos escolares e a realidade amazônica reflete o que Arroyo (2007) denuncia como uma educação descontextualizada, voltada para padrões urbanos, sem considerar as vivências dos povos das águas e das florestas. Nas séries seguintes fomos guiados por professoras que vinham da cidade que chegavam à comunidade apenas para repassar conteúdo e, aos finais de semana retornavam para suas casas na sede do município de Mazagão, e esse vai e vem, impedia vínculos com a escola, com os alunos e com o território, elas pouco conheciam nossa realidade, faltava-lhes o tempo e o desejo de pertencer e de compreender nossa comunidade.

Essa ausência de vínculo não é apenas uma questão relacional, mas também pedagógica, pois tende-se a padronizar o currículo e os métodos de ensino, impondo uma educação que não dialoga com as vivências, tradições, línguas e modos de vida dos povos das águas e das florestas, o que Camargo et al. (2022), atribuem ao modelo hegemônico vigente não apenas promove a monocultura da natureza, mas também induz à monocultura das mentes, ao impor um pensamento único e padronizado, em oposição à valorização da diversidade sociocultural necessária para a sustentabilidade da vida em múltiplos contextos.

Estes relatos enquanto estudante de multisséries, também carrega consigo o descompasso após dois anos de funcionamento, a escola Samaúma, foi desativada, devido implantação do transporte escolar, que passou a levar os alunos até a escola mais próxima chamada Urubuená, a viagem durava em média 40 minutos de catraia.

Essa realidade reflete a política de nucleação que tem resultado no fechamento de escolas na Amazônia, vinculando-se ao transporte escolar que transfere os alunos para unidades consideradas mais centrais, que supostamente teria melhores condições para oferecer uma educação de qualidade (Hage, 2011), o que corrobora com Parente (2014) ao destacar que muitos sistemas de ensino têm adotado a política de fechamento de escolas em favor da nucleação, justificando essa medida tanto por razões financeiras

visando reduzir os custos de manutenção de escolas com poucos alunos, quanto por argumentos pedagógicos, com o intuito de eliminar a organização multisseriada.

A escola nucleada Urubuená, organizava o ensino em multisseriada, um prédio que apresentava apenas uma sala de aula (figura 4), com um único docente que se desdobrava com criatividade para atender às quatro séries ao mesmo tempo, que diante dos desafios do dia a dia, o docente decidiu transformar a pequena cozinha da escola em uma segunda sala de aula.

Figura 4- Escola Municipal nucleada Urubuená, Mazagão-AP



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Mazagão-(SEMED/MZ, 2019).

As novas rotas traçadas deram contornos à minha rotina estudantil, que começava antes do nascer do sol, às cinco da manhã, pois as seis horas o transporte escolar passava para a travessia até a escola. No decorrer do percurso enfrentávamos as maresias e correntezas do rio Amazonas, no período chuvoso (janeiro a junho), temporais inesperados que encharcavam nossos livros e cadernos.

Lembro-me com nitidez de um dia em que o retorno da escola se transformou em um momento de verdadeiro pavor, o céu, até então apenas nublado, escureceu de forma repentina e ameaçadora, em poucos minutos, uma tempestade desabou sobre nós com uma fúria. O transportador estava visivelmente apavorado, seus olhos corriam de um lado para o outro, buscando em vão um ponto seguro na imensidão d'água. Eu e outras crianças choravam e se agarravam aos bancos com força, tentando manter o equilíbrio, o medo e a luta pela vida era coletivo, naquele dia aprendemos a melhor lição: respeitar a

soberania das águas.

As vivências pedagógicas na escola nucleada Urubueña, traz à lembrança, que o/a educador/a dividia-se entre as salas de aula e a diversidade de estudantes, priorizando os alunos que estavam em processo de alfabetização. E a nós, da terceira e quarta série que já sabíamos juntar letras e contar os números, restava as tarefas repetidas, a exemplo, escrever os números de 1 a 50 e resolver contas matemáticas sem qualquer relação com o nosso cotidiano ou simplesmente copiar do quadro textos de contextos urbanos, respondendo a perguntas vazias, como “quem é o autor do texto?” ou “quais são os personagens?”.

Eu e meu irmão odiávamos essas tarefas, tentávamos entender qual o sentido, ainda assim, cumpríamos as exigências, mesmo sem compreender o porquê. Desde muito cedo, aprendemos que obedecer à escola era, de algum modo, também uma forma de sobreviver. Porém, nossas inquietações vinham das atividades, que não falavam das nossas travessias diárias e do nosso “trânsito” nas águas, mas sim de semáforos, das avenidas, de trens e montanhas de neve, de personagens que moravam em apartamentos altos, como se o mundo dos livros fosse feito para sujeitos outros, enquanto nossas vivências nas florestas e nos rios se tornavam invisíveis no processo educativo. Isso revela, como apontam Silva e Silva (2022), que as comunidades ribeirinhas não são reconhecidas como sujeitos que produzem conhecimentos e acabam sendo subordinadas aos saberes gerados em territórios e escolas urbanas.

Por outro lado, aprendíamos a esperar e a partilhar conhecimentos, uma vez que as atividades eram destinadas separadamente para os alunos da terceira e da quarta série, como se estivéssemos em turmas seriadas. No entanto, havia uma colaboração silenciosa, pois os alunos da quarta série ajudavam os da terceira, compartilhando o pouco que sabíamos, essa partilha apreendida em nossas comunidades, também nos ajudava a colaborar com nossa escolarização, pois embora o educador estivesse presente em sala de aula, sua atenção estava voltada para os estudantes da 1ª e 2ª séries, tentando ensinar a ler quem ainda nem sabia segurar o lápis.

Cabe destacar que a adoção do modelo seriado urbano em escolas multisseriadas dificultava a percepção da turma como um coletivo integrado, considerando suas diferenças e peculiaridades de cada estudante. Essa lógica, como aponta Hage (2014), contribui para a fragmentação da organização do trabalho pedagógico, pressionando os professores a desenvolverem planejamentos, currículos e avaliações separadamente para

cada série, a fim de atender às exigências desse formato de ensino. Na prática, isso reforça um ensino pouco conectado às realidades do campo, das águas e das florestas e distante da nossa experiência escolar de nossos modos de viver e aprender em comunidade.

Essa sobrecarga e a necessidade de "dar conta" de todas as séries simultaneamente levavam o educador a recorrer ao livro didático como principal recurso de planejamento. No entanto, tal prática se tornava mais uma escolha pragmática do que pedagógica, resultado da ausência de processos formativos que dialogassem com a realidade das escolas multisseriadas, tais práticas convencionais eram pensadas para turmas homogêneas, e conseqüentemente não atende a diversidade de ritmos e vivenciadas em escolas multisseriadas dos territórios das águas na Amazônia.

Essas experiências, em grande parte, permanecem invisibilizadas, o que remete as afirmações de Loureiro (2019), ao ressaltar que diversos elementos foram utilizados para justificar essa condição de submissão, construídos a partir do imaginário colonial, as grandes distâncias geográficas, o linguajar próprio, a predominância indígena e cabocla da população, a vida moldada pelo rio e pela floresta e a intensa conexão com a natureza. Diante disso, Caldart (2002), aponta a necessidade de dialogarmos sobre as pessoas, famílias, comunidades, sujeitos concretos com histórias, culturas e modos de vida próprios e reconhecer a diversidade de identidades e relações sociais que compõem a vida nas águas amazônicas.

Nesse sentido, Hage (2005) destaca que, diante da complexidade organizacional das turmas multisseriadas, muitos docentes utilizam o livro didático como principal referência para estruturar suas aulas, sem refletir criticamente sobre as implicações curriculares dessa escolha. Esse uso acaba resultando na imposição de um currículo distante da realidade e da cultura dos povos da Amazônia, reforçando um modelo educacional que não dialoga com os saberes locais nem com as especificidades dessas comunidades.

Ressalta-se que um currículo que se distancia da cultura e dos saberes dos povos da Amazônia, criando um abismo entre o conteúdo ensinado e a vivência dos alunos, concordamos com Camargo et al. (2022, p. 18), ao afirmarem que “o currículo hegemônico dissemina uma visão que nega e inviabiliza pertencimentos, identidades sociais, culturais e políticas próprias das populações das Amazônias e tem sido utilizado como uma estratégia de dominação e subjugação desses mesmos sujeitos”.

Olhando para o contexto atual, percebemos que a situação permanece

semelhante, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que padroniza os saberes e os conteúdos de todo o país, Hypolito (2021), aponta que essa padronização curricular não considera as especificidades das comunidades amazônicas, que exigem abordagens pedagógicas mais contextualizadas e sensíveis às suas realidades locais. A imposição de um currículo único, como é proposto pela BNCC, repete lacunas que já observávamos nas décadas passadas que ignora as diversidades culturais e os saberes tradicionais das populações do campo, das águas e das florestas.

Ao finalizar as séries iniciais na pequena escola Urubuená, iniciou-se um processo de incertezas e de espera, assim ficamos dois anos estudando nesta escola apenas como ouvintes, pois não tínhamos perspectivas futuras de continuidade dos estudos. Nesse intervalo, meu pai foi contemplado em um sorteio da prefeitura municipal de Mazagão com uma casa popular, minha irmã primogênita, que até então morava na casa de parentes, havia concluído o magistério e, seguido de sua aprovação no 1º concurso público do Estado do Amapá para o cargo de educadora, a qual passou a assumir a responsabilidade de cuidar da educação dos irmãos.

Meus pais não suportavam a ideia de nos ver distantes enquanto ainda éramos pequenos, por isso, guardaram seus sonhos com paciência, esperando que cada filho completasse 15 (quinze) anos para que pudéssemos ingressar no ensino fundamental final (5ª a 8ª série), então, seguíssemos os estudos na sede do município de Mazagão, no supletivo, modalidade hoje conhecida como Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, eu e meus irmãos trilhamos esse caminho com esforço e perseverança, aproveitando cada oportunidade que surgia, pois, através de cada aula, carregávamos não apenas nossos próprios projetos, mas também os sonhos daqueles que não tiveram oportunidade e a esperança de contribuir para uma vida melhor de nossa família.

E assim, quando completei 15 anos, fui morar com minha irmã na Sede de Mazagão e com o coração partido, tive que deixar minha mãe sozinha, pois precisava continuar meus estudos. Nessa nova etapa, estudando o supletivo, carreguei o peso do preconceito e da rejeição dos meus colegas de sala de aula, que me viam como “a menina do interior”, utilizando termos pejorativos como, "cabocinha do Rio Samaúma", os rótulos como, "abestada", "bicho do mato". Essas palavras e olhares carregavam consigo as visões estereotipadas sobre a vida no campo, mostrando que o processo excludente da escolarização se materializava para além do currículo, nos dizeres e fazeres das escolas urbanas, muitas vezes idealizadas como modelos de ensino. Essa experiência remete às

reflexões de Caldart (2008) ao afirmar que as populações do campo, com suas culturas e formas de viver, são frequentemente vistas como inferiores e atrasadas.

No ensino médio, pela primeira vez, percorri o caminho da seriação e, a escola também foi espaço de convivência, descobertas e engajamento, pois participávamos ativamente das eleições do grêmio estudantil, aprendemos o valor da autonomia juvenil, da responsabilidade social e do exercício da cidadania. Essa etapa não representou apenas um percurso de aprendizagem, mas também de amadurecimento pessoal e de formação política, que nos fez compreender a importância da participação e do engajamento em causas coletivas.

Em 2006 concluí o ensino médio e, logo em seguida, participei dos processos seletivos da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e da Universidade Estadual do Amapá (UEAP), foram dois anos de tentativas sem sucesso, até que, em 2009, decidi ingressar em uma instituição particular de ensino superior, no curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Essa nova jornada exigia deslocamentos de 37 km até a capital, Macapá, o que implicava cruzar dois rios de balsa, com passagens de ônibus e vans que custavam R\$ 12,00 por viagem (ida e volta).

Durante a graduação, a maioria dos graduandos já atuavam como educadores e em sua maioria, traziam as vivências práticas, e em tantos encontros e diálogos, reconheciam as experiências de escolas ribeirinhas, o que contribuiu significativamente para meu interesse pela docência, pois as narrativas eram permeadas de lutas e resistências. Como destacam Estevão e Peixoto (2016, p. 02), “na história da luta de classes, a educação cumpre importante função, tanto no sentido de manter o status quo, quanto em subvertê-lo”, assim, percebi que a docência poderia ser não apenas um ofício, mas também um espaço de transformação social, enraizado nas realidades e nas vozes da Amazônia.

1.3 Entre saberes e decisões: experiências como educadora amazônica

Em abril de 2024, recebi um convite de um amigo para trabalhar na região de Santa Luzia do Pacuí, município de Macapá, localizada há 131km da capital, a qual possuía carência de educadores, devido as dificuldades de integração com a vida no campo. Nesta unidade educacional, encontrei jovens do ensino médio com as mãos marcadas pela lida na roça, entre raízes de mandioca e o cheiro da farinha fresca, eram estudantes que manuseavam a terra com sabedoria, carregando em si processos contínuos

de reflexão e memórias que também faziam parte da minha própria história de vida. Foi nesse contexto que compreendi que o ensino precisava ir além do conteúdo: deveria refletir as trajetórias dos alunos, a cultura que os formava e os valores que os orientavam. Mais do que transmitir conhecimentos, era necessário respeitar o tempo da natureza, o território que os acolhia e os modos de vida de suas famílias.

Essa vivência me fez perceber o quanto a escola precisa dialogar com o chão onde pisa, como destacam Vasconcelos e Albarato (2021, p. 06), que “nas Amazônias, não é aceitável que a educação escolar tenha um currículo homogêneo e padronizado. Isso significa negar e silenciar os saberes da produção da vida”. O que demonstra a relevância de reconhecer e integrar as diversas epistemologias e formas de saberes que fazem parte da realidade amazônica, refletindo a complexidade dos modos de vida que nela coexistem.

O desafio chegou em 2018, quando recebi o convite para assumir a direção de uma escola no campo, aceitei o novo consciente de que aquela experiência seria, ao mesmo tempo, desafiadora e transformadora para minha trajetória profissional. Assim, iniciei minha caminhada à frente da Escola Estadual Antonico do Rio Preto, que funcionava como multisseriada do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, entre as águas serenas de uma comunidade ribeirinha do município de Mazagão e entre dificuldades e descobertas, comecei a escrever um capítulo significativo da minha história na educação permeado de aprendizados, mas também de enfrentamentos

Para chegar até escola, enfrentava uma jornada de duas horas de ônibus, dependendo das condições da estrada, seguidas de mais uma hora navegando em um motor rabeta, transporte essencial na região, onde os rios são estreitos e rasos. Apesar das dificuldades, esse trecho da viagem sobre as águas escuras e geladas do Rio Preto me traziam a conexão com a natureza e com a territorialidade própria da comunidade.

Ao chegar, deparei-me com uma instituição esquecida pelo poder público, que embora pequena, a escola não oferecia nem o básico aos alunos, como a merenda escolar, a estrutura física apresentava sinais evidentes de abandono e do descaso com a educação ribeirinha. O ensino era multisseriado uma única educadora se multiplicava em gestos e palavras para alcançar cinco séries reunidas num só espaço, era ela também quem preparava a alimentação dos alunos, pois não havia merendeira ou qualquer outro apoio de cunho pedagógico e/ou administrativo, pois só havia no quadro de servidores uma docente, dois transportadores escolares e a recém-chegada gestora.

Apesar de já ter vivenciado escolas multisseriadas como aluna, assumir a gestão com essa estrutura foi um desafio completamente novo, a experiência como estudante me dava alguma familiaridade, mas estar à frente de todo o processo exigia outros olhares e tomada de decisões. Naquele contexto, compreendi que se abria a possibilidade de ressignificar a escola como um espaço de dignidade e resistência, onde alunos e educadores pudessem se reconhecer e co-construir processos identitários. Essa tarefa exigia mais do que gestar e orientar os processos pedagógicos de ensino, era necessário transformar o cotidiano em aprendizagem viva, reconhecer nos saberes dos alunos e de suas famílias os fios que tecem uma pedagogia enraizada na realidade local, o que Correa e Hage (2012) destacam como a necessidade de práticas e políticas educacionais inter/multiculturais que reconheçam as populações amazônicas como protagonistas na construção de novos paradigmas de educação do campo.

A escola escondida entre as águas e o silêncio da floresta pulsava ao ritmo da maré, ali, o calendário oficial precisava conversar diretamente com ciclo das águas, no inverno, a cheia tomava conta do entorno e, por vezes, alagava toda a escola; no verão, o cenário se transformava e a seca modificava o curso dos rios, tornando os caminhos inacessíveis. As crianças, então, precisavam abrir novos trajetos, caminhando pelas matas até encontrar um ponto em que a rabeta/transporte escolar pudesse alcançá-las e conduzi-las até a escola.

No decorrer de minha atuação como gestora, consegui provocar transformações mínimas para o funcionamento pedagógico e administrativo, a exemplo, reforma predial, educadores, merendeira e cuidadora escolar, que foram presenças essenciais no cuidado com as crianças. Além disso, foram feitas instalações de internet via satélite e um kit de energia solar, essas conquistas traziam consigo a esperança de que a escola poderia ser um espaço de recomeço, luta e re-existência.

A vida ribeirinha enraizada com os rios, com a terra e com o tempo da natureza e todo esse saber dever dialogado no ambiente escolar, o que para Almeida (2016) consiste nos saberes produzidos pelos povos das águas, na relação com a natureza e com a coletividade, e que precisam ser validados pela escola, que deve reconhecer sua incompletude como condição para o diálogo entre os sujeitos outros.

E, é nesse vaivém das águas que compreendi, que educar na Amazônia é também saber dialogar com os rios, com o tempo da natureza e com os saberes das comunidades. Por isso, o calendário escolar precisava ser construído em sintonia com os moradores e

respeitando os períodos das chuvas e da seca. A gestão, nesse contexto, não se limitava a garantir o funcionamento da escola, mas exigia coragem para romper com modelos engessados e criar caminhos possíveis, onde a educação fluísse como o próprio rio: viva, contínua, cheia de curvas e resiliente.

Nesse horizonte, a escola passa a ser entendida como um espaço de resistência e emancipação, um território fértil para o protagonismo dos povos do campo, das águas e das florestas. Ela deve promover o fortalecimento das identidades locais, a valorização dos conhecimentos ancestrais e a construção de uma consciência crítica sobre a realidade amazônica, Silva e Silva (2022) destacam que o conhecimento se constrói a partir das interações entre os sujeitos e o espaço-tempo em que estão inseridos, fazendo da escola um campo de possibilidades para a formação de sujeitos crítico-reflexivos, caminhando para uma educação libertadora e problematizadora.

Essa concepção está alinhada à educação problematizadora defendida por Freire (2019, p. 100), que “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com quem e em que se acham”. Desse modo, ser educadora nesse chão amazônico é também aprender a remar contra a maré da padronização, afirmando cotidianamente a potência de uma escola que respira com o território e pulsa com o povo.

1.4 Ribeirinha a pesquisadora: uma jornada de retorno e resistência

Em 2023, por intermédio da minha irmã mais velha, tomei conhecimento da seleção para o mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em que no primeiro momento hesitei em me inscrever, diante da rigorosidade do processo e as limitações que marcaram minha trajetória educacional desde a infância até a graduação. Contudo, ao ler o edital, algo me chamou a atenção por ser diferenciado, pois tratava-se de uma Política de Ações Afirmativas, cujo o propósito é promover inclusão e garantir oportunidades educacionais a povos historicamente marcados pela exclusão e vulnerabilidade. Para mim, aquele edital representava muito mais do que uma possibilidade de ingresso na pós graduação, simbolizava, pela primeira vez, o reconhecimento e o respeito à minha história estudantil.

O acesso à pós-graduação pela UNIFAP tornou-se um grande motivo de orgulho para minha família, especialmente para minha irmã, pois eu seria a primeira, entre dez irmãos, a ingressar em um mestrado numa universidade pública. O mestrado tem

permitido reflexões mais profundas das teorias educacionais, práticas pedagógicas e políticas educacionais, oferecendo uma visão mais crítica e abrangente da educação, especialmente nas discussões sobre as pedagogias contra hegemônicas. Essas abordagens desafiam os paradigmas tradicionais, negligenciam ou perpetuam desigualdades sociais e estruturas de opressão e como a educação pode ser um instrumento de libertação e de transformação social.

Além disso, tem me ensinado a enxergar com outros olhos, mais sensíveis e inclusivos, a realidade dos povos da Amazônia, reconheci-me como ribeirinha e passei a honrar minhas raízes e abraçar com orgulho a minha ancestralidade, pois pertencer a esse território à beira do rio, onde minha infância correu solta entre as águas é mais do que uma lembrança é um abrigo e um reencontro com a minha essência.

Essa vivência no mestrado reforço-me a necessidade de retornar ainda mais às minhas origens, como tão bem nos lembra Corrêa (2018, p. 40): “Foram conhecimentos adquiridos e experiências vividas, passadas dos mais velhos para os mais novos, importantes na preservação e na construção da identidade de cada geração que chega”. Assim, cuidar e preservar o território onde nasci, tornou-se um compromisso sagrado com as raízes da nossa cultura ribeirinha, uma conexão profunda com as tradições e os valores herdados ao longo das gerações.

Portanto, esta pesquisa carrega um significado para a educação na Amazônia, por trazer reflexões sobre a educação escolar em escolas multisseriadas nos territórios das águas no município de Mazagão-AP, pois transcende a academia, pelo seu compromisso com a escuta sensível e o reconhecimento das vozes que habitam nesse território.

2 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os povos do campo vêm se mostrando presente no cenário político, social e principalmente na busca pelo direito à educação que até então foi negado a essa população. Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 09) afirmam que “[...]o silenciamento e o esquecimento não tem mais sentido, e torna-se urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo.”. Essa luta constitui uma conquista histórica marcada por ações coletivas que reivindicam direito à educação, justiça social e reconhecimento das identidades e modos de vida desses povos.

Historicamente, a educação do campo foi tratada como um resíduo dentro do sistema educacional brasileiro, com a população sendo excluída dos avanços alcançados nas últimas duas décadas, especialmente ao reconhecimento e garantia do acesso à educação básica (Arroyo; Caldart; Molina, 2011). Conforme destacam esses autores, a superação dessa desigualdade exige compreender que um projeto popular de desenvolvimento precisa de uma educação comprometida com a formação de sujeitos protagonistas no processo de transformação social.

Nesse sentido, os coletivos populares não são apenas receptores passivos da educação, mas produtores de saberes que desafiam as estruturas hegemônicas de ensino. Esses Outros Sujeitos, historicamente subalternizados, invisibilizados e considerados inferiores, trabalhadores do campo, povos ribeirinhos, comunidades quilombolas e indígenas afirmam-se como atores sociais, políticos e culturais, reivindicando seu lugar na construção de uma educação emancipatória (Arroyo, 2012).

Nessa perspectiva, a escola é vista como um espaço de construção de conhecimentos, valores, culturas e identidades que emerge da relação dos sujeitos com o território que habitam, a educação do campo deve, portanto, possibilitar que os sujeitos do campo se abram ao mundo, a partir de sua realidade e do chão que habitam (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Assim, reconhecer que as escolas do campo não devem ser simplesmente reproduções urbanas, mas espaços que abracem as particularidades dos sujeitos e dos territórios que estão inseridos. Para Caldart (2002, p.27) “Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo”, ou seja, a educação deve ser feita com a participação dos sujeitos do campo, em vez de ser algo imposto a eles.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2004), a Educação do Campo constitui um

movimento que articula ação, intervenção, reflexão e qualificação, buscando compreender os significados históricos, políticos e culturais que formam os sujeitos e os territórios. Nesse horizonte, emergem as lutas dos movimentos sociais como força determinante para a existência e consolidação desta política educacional. Como destacacomo Caldart (2007, p.2) diz que

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas; nasceu da combinação das lutas dos Sem Terras pela implementação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Assim, diante da ausência do Estado em relação às políticas públicas, os movimentos sociais assumem a luta popular, pressionando o poder público a cumprir seu dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas que atendam às especificidades da educação do campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Ao deslocarmos o olhar para a Amazônia, encontramos uma região de enorme biodiversidade e riqueza sociocultural, habitada por povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e populações urbanas. Trata-se de um território de múltiplas realidades, cada uma com seus modos de vida, saberes e formas de resistência, essa ideia dialoga com as “várias Amazônias” proposta por Porto-Gonçalves (2005).

Essa complexidade é aprofundada quando consideramos que a região é marcada por vasta extensão territorial, diversidade étnica e forte presença de rios e florestas, configurando-se como palco de disputas políticas, econômicas e culturais. Os povos amazônicos têm sido historicamente excluídos pelos projetos de modernização e pelas políticas nacionais, o que reforça a necessidade de valorização de suas identidades, modos de vida e saberes (Hage et al., 2020; Camargo et al., 2022).

Nesse contexto, a Amazônia tem sido reduzida a uma visão naturalizante, na qual “o capital nos mostra apenas uma dimensão voltada à fauna e à flora”(Hage et al., 2025, p. 1), ocultando os sujeitos e os processos educativos que ali se constroem.

Diante disso, a escola deve atuar como espaço de afirmação identitária, fortalecimento comunitário e resistência frente às pressões externas que ameaçam a continuidade dos modos de vida amazônicos. Concordando com Camargo et al. (2022), é urgente romper com currículos homogêneos que reproduzem a “monocultura das mentes”, pois tais modelos não reconhecem a pluralidade cultural e a ancestralidade dos povos amazônicos. Trata-se de construir uma educação que dialogue com o território, que

reconheça a centralidade dos rios, da floresta e das relações comunitárias na formação humana e que favoreça práticas pedagógicas contextualizadas.

As “Amazônias” para Porto-Gonçalves (2008) que são as diversas realidades existentes na Amazônia, refletem os saberes relacionados ao trabalho, às culturas e à natureza, que sustentam a "r-existência" de povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e assentados. Esses grupos vivenciam processos de territorialização e reterritorialização, influenciados tanto por fatores sociais e relações de poder quanto por elementos naturais (Vasconcelos e Albarado, 2021).

E quando a escola ignora esses saberes e adota um modelo educacional pensado para contextos urbanos ou distantes das realidades amazônicas, ela acaba silenciando formas legítimas de saberes. Leonel, Castro e Albuquerque (2024) retratam que reconhecer as diversas culturas presentes nas comunidades do campo, das águas e das florestas da Amazônia é fundamental para fortalecer a identidade e preservar os saberes ancestrais desses povos, que são específicos e diversificados.

Segundo Gomes e Calado (2025), para que a educação seja verdadeiramente representativa dos povos tradicionais da Amazônia, é necessário ser dialogica e reconhecer as múltiplas realidades territoriais, promovendo iniciativas que contribuam para a emancipação dos seus contextos sociais. No entanto, o modelo educativo atualmente direcionado às escolas do campo, das águas e da floresta enfrenta diversos desafios, nomeadamente de natureza estrutural e formativa, bem como a escassez de profissionais, além de se revelar ineficaz e desarticulado das realidades locais.

Nesse vasto cenário, as escolas multisseriadas tornam-se marcas constitutivas da realidade educacional amazônica, emergem como respostas concretas às condições territoriais que organizam a vida cotidiana. E devem ser compreendidas como uma organização escolar própria dos territórios das águas e das florestas, vinculada às dinâmicas sociais e ambientais da região e esse ensino reflete a coexistência de múltiplas saberes, tempos e ritmos que convivem na mesma sala de aula, sob a mediação de um único docente, o que exige a articulação de práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às realidades dos povos amazônicos.

Hage (2011) destaca que os desafios enfrentados pelos educadores de escolas multisseriadas são significativos, sobretudo porque esses profissionais lidam, ao mesmo tempo, com estudantes de diferentes séries, idades, interesses e níveis de aprendizagem. Essa diversidade torna o planejamento e a execução das atividades pedagógicas processos

especialmente exigentes, demandando do educador uma organização refinada do tempo, do espaço e das interações em sala de aula.

Essa complexidade se intensifica quando observamos que muitos docentes se formaram em modelos seriados, o que torna o trabalho pedagógico nas multisséries um campo ainda permeado de desafios. Como afirmam Hage, Gusmão e Melo (2021, p. 243), “o trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas ainda tem sido considerado pelos professores uma grande incognita de difícil compressão, pois desde sempre a sua realidade foi a seriação, tornar-se complexo e doloroso lidar com essa lógica.”. Essa tensão evidencia o distanciamento entre os modelos formativos urbanos e as realidades educativas dos territórios amazônicos, criticado por Hage et al. (2025), ao apontarem que tais modelos desconsideram os territórios pluriversos das águas.

Além disso, as escolas multisseriadas têm recebido pouca atenção do Estado, refletindo na precariedade das estruturas físicas, na carência de formação docente e acompanhamento pedagógico consistente, na ausência de materiais didáticos contextualizados e na inexistência de currículos que dialoguem com os territórios e saberes locais (Nunes, 2019).

Nesse sentido, pensar a docência nas escolas multisseriadas na Amazônia exige reconhecer que essas práticas estão profundamente vinculadas aos modos de vida ribeirinhos. Assim, a Pedagogia das Águas torna-se fundamental, pois compreende que a educação amazônica se articula com a vida organizada em torno dos rios, das florestas e das práticas socioculturais das comunidades. As águas organizam o tempo, os deslocamentos, a economia, a alimentação, os rituais e a espiritualidade, devendo, portanto, orientar também a práxis educativa. Essa perspectiva converge com Hage et al. (2025, p. 2), ao defenderem que as águas constituem “um ecossistema pedagógico de formação e de conexão de saberes e modos de vida dos povos amazônidas”.

Nas multisséries amazônicas, essa pedagogia se concretiza quando o educador reconhece o território como espaço educativo e o utiliza como base para a construção de aprendizagens significativas. Isso implica romper com a lógica fragmentada e disciplinar dos currículos urbanos para assumir um olhar interdisciplinar, contextualizado e sensível à vida cotidiana dos povos das águas. Como afirmam Hage et al. (2025, p. 3), pensar a educação nas Amazônias exige que as práticas educativas “dialoguem com os territórios pluriversos das águas como espaços de formação que conectam a vida ao fazer educativo, contextualizado e territorializado.”

É justamente nesse ponto que o município de Mazagão ganha centralidade como locus desta pesquisa. Localizado em uma região marcada pela forte presença de rios e de florestas, constitui um território representativo as diversas territorialidades educativas da Amazônia Amapaense, a significativa concentração de escolas ribeirinhas faz do município um espaço privilegiado para compreensão dessa realidade. Dados levantados junto a Secretaria Municipal de Educação de Mazagão (Semed/Mz, 2025) apontam que aproximadamente 85,07% as unidades escolares estão localizadas no campo, nas águas e nas florestas.

Desse quantitativo de escolas nas águas e nas florestas, 78,95% funcionam na modalidade multisseriada, o que evidencia o predomínio dessa organização de ensino no território e justifica a escolha do município como campo empírico da pesquisa. Diante desse contexto, tornou-se fundamental analisar como os docentes articulam suas práticas pedagógicas diante da diversidade de alunos que partilham a mesma sala de aula, uma vez que tal investigação se mostrou essencial para compreender como esses educadores estabelecem ou não um diálogo com os modos de vida, os saberes locais e os tempos das águas que estruturam o território amazônico mazaganense.

A partir desse contexto, a pesquisa apresentou a seguinte problemática: *De que maneira os educadores das multisséries correlacionam as coexistências socioeducativas no território das águas do município de Mazagão, com suas práticas educativas?*

Para tanto, temos como **objetivo geral**:

✓ *Compreender as representações sociais dos educadores das multisséries da rota I, do território das águas e suas correlações com suas práticas educativas nos múltiplos contextos Amazônicos Mazaganense-AP.*

Enquanto que os **Objetivos Específicos** consistem em:

- *Refletir sobre as teorias que dialogam com a Educação do campo, das Águas e das Florestas e das Multisséries da Amazônia;*
- *Dialogar sobre as características socioeducativo dos educadores dos territórios das águas em escolas multisseriadas do Município de Mazagão;*
- *Analisar as representações sociais dos docentes das escolas multisseriadas da rota I do território das águas;*
- *Dialogar sobre o sentir-pensar dos educadores sobre o fazer educativo nas multisséries.*

A justificativa desta pesquisa está vinculada à minha trajetória pessoal e

profissional, marcada pela vivência de uma mulher ribeirinha, como ex aluna e gestora de escolas com multisséries. Essas experiências me possibilitaram vivenciar os desafios estruturais, pedagógicos e formativos que atravessam esse modelo de ensino, evidenciando lacunas ainda persistentes nas políticas educacionais como formação dos docentes para a realidade amazônica.

O interesse por esta investigação nasceu da necessidade de compreender como os docentes constroem o fazer docente nas escolas multisseriadas das águas, articulando o ensino aos saberes locais e às vivências das comunidades ribeirinhas do município de Mazagão. Ao problematizar essas dinâmicas, a pesquisa buscou fortalecer a educação do campo, das águas e das florestas na Amazônia mazaganense, evidenciando práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a realidade dos estudantes.

Nesse sentido, apresenta relevância social ao apontar caminhos para uma educação mais significativa, que dialogue com o cotidiano e a cultura dos sujeitos ribeirinhos, contribuindo para a valorização de seus saberes e territórios. No âmbito acadêmico, amplia o debate sobre a multisseriação em contextos amazônicos, oferecendo subsídios teóricos e reflexivos que podem fundamentar estudos futuros e processos formativos de docentes voltados à Amazônia mazaganense.

Nesse contexto, a escolha pelo município de Mazagão torna-se significativa, pois trata-se de um território marcado pela presença expressiva de escolas situadas nas águas e das florestas, onde a maioria das unidades escolares funciona no formato multisseriado. Essa configuração territorial evidencia que, na Amazônia, a multisseriação é uma forma histórica e legítima de organização escolar, profundamente vinculada aos modos de vida ribeirinhos e às dinâmicas ambientais.

A delimitação da pesquisa para a Rota I, conhecida como *Amazonas*, reforça essa compreensão, que são escolas localizadas as margens dos rios (longo da foz do rio Amazonas), atendendo comunidades que dependem exclusivamente do transporte fluvial para chegar à escola. Trata-se de uma das regiões mais extensas e desafiadoras do município, compondo 21 unidades escolares, das quais 17 funcionam em formato de multisséries (Semed/Mz, 2025). Tal predominância revela que a escola, nesse território, está condicionada pelos ritmos e ciclos das águas, cheias, vazantes, marés, deslocamentos, que organizam o tempo social e, conseqüentemente, o tempo escolar.

Desse modo, a Pedagogia das Águas orientou esta pesquisa por reconhecer que a educação na Amazônia é atravessada por saberes produzidos na relação diária com os

rios como as marés, cheias e vazantes, navegação, práticas coletivas e significados que estruturam a vida ribeirinha. Desse modo Hage et al. (2025 p. 15), entendem que

A educação deve ser entendida como um processo dialógico de emancipação social, que reconhece as águas como “sujeitos de direitos” e como “territórios educativos”, nos quais as vozes e saberes de seus povos podem ser incluídos nos processos formativos, o que implica a criação de uma pedagogia das águas que entrelace as práticas educativas e “territorialidades específicas”, permitindo que a escola se conecte de forma significativa com a vivência dos educandos e educandas.

Assim, investigar como esses conhecimentos entram (ou não) no fazer docente é fundamental para compreender se a escola dialoga com as realidades amazônica mazaganense.

Os principais autores abordados na discussão teórica incluíram: Freire (1987), (2019), trazendo ideias da educação popular e as práticas pedagógicas voltadas para a transformação social; Arroyo (1999), (2004), (2008), (2014); Caldart (2000), (2002), (2009), (2014) e Molina (2004) que oferecem importantes contribuições sobre a educação no campo e a necessidade de uma prática pedagógica crítica e contextualizada. E Hage (2005), (2006), (2007), (2011), (2014), (2025) que traz o contexto das multisséries, enfatizando a importância de integrar as práticas educacionais com as experiências dos educandos.

Do ponto de vista metodológico, pesquisa se fundamentou em um estudo de caso múltiplo de Yin (2010), em uma abordagem qualitativa (Gamboa, 2018), questionário. E para a coleta de dados foi utilizado os temas geradores e roda de conversa do Círculo de Cultura de Freire (2019), especialmente relevante na Educação do Campo, das Águas e das Florestas, proporcionando um espaço participativo e dialógico com os sujeitos da pesquisa que são os educadores que atuam em escolas multisseriadas do município de Mazagão. E para a análise e interpretação de dados foi utilizado a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007).

A dissertação está organizada da seguinte forma: prólogo, introdução, quatro capítulos, considerações finais, referências e anexos. O primeiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos e as etapas da pesquisa, caracterização do município de Mazagão e o funcionamento das escolas multisseriadas do locus da pesquisa, o segundo e o terceiro capítulos pontuaram os resultados e discussões sobre o fazer educativo em escolas multisseriadas e o capítulo quarto trouxe as representações sociais dos docentes de Mazagão e as proposições dialógicas para pensar a multissérie no contexto amazônico mazaganense.

CAPITULO I- TRILHANDO OS SABERES DA PESQUISA

3.1 Conhecendo o território das águas do município de Mazagão/Ap

As águas constituem elemento central na organização da vida, do território e das práticas sociais na Amazônia, estruturando modos de viver, circular, trabalhar e educar das populações ribeirinhas. É nesse contexto que se insere o município de Mazagão que está localizado na região sul do Estado do Amapá, à 31 quilômetros da capital Macapá, concentra uma população de 21.918 pessoas, com estimativa de 2025 de 23.773 e uma área de 13 294,778 km (IBGE, 2022). Se limita com os municípios de Pedra Branca do Amapari e Porto Grande a norte, Santana a nordeste, a foz do rio Amazonas a sudeste, Vitória do Jari a sul e Laranjal do Jari a oeste (Figura 5)

Figura 5- Localização do município de Mazagão- AP



Fonte: GISAE/UEAP (2025)

As principais atividades econômicas do município de Mazagão, de acordo com o portal do Governo do Estado Amapá de 2022, é especialmente o setor público, o comércio está em ascensão depois que o Município passou a integrar a chamada Região Metropolitana, junto com Santana e Macapá, após a inauguração da ponte sobre o rio Matapi, em dezembro de 2016. No setor primário, está representado pela criação de gado bovino, bubalino, suíno, caprino e equino, avicultura e pesca.

No extrativismo têm-se a cultura de castanha-do-Brasil, a extração de madeira para a fabricação do carvão e de móveis e, ainda, a extração do látex da seringueira, comercializada fora do Estado. Quanto ao setor secundário, a extração e fabricação de palmitos de açaí, algumas serrarias e as fábricas de tijolos também ainda resistem (Portal do GOV-AP, 2022).

Em relação a educação do município, de acordo com o levantamento realizado a Secretaria Municipal de Educação de Mazagão (SEMED) e em conjunto com os dados do Censo Escolar de 2025, a rede municipal de ensino conta atualmente com 67 escolas em funcionamento e mais 8 escolas campo-anexas, que atendem à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse total, 57 unidades escolares estão localizadas no campo, nas águas e na florestas, correspondendo a 85,07% das escolas do município.

Essa realidade evidencia o caráter territorial da amazonia mazaganense, marcado pela predominância de unidades escolares que atendem comunidades do campo, das águas e das florestas, o que reforça a necessidade de um olhar mais atento para essas escolas, considerando suas especificidades territoriais e socioculturais, a fim de assegurar condições adequadas de funcionamento e a efetivação do direito à educação por meio de práticas pedagógicas que dialoguem com o contexto local.

Nesse sentido, Hage et al. (2025) compreendem que as águas, na Amazônia, constituem-se como territórios educativos, pois nelas se produzem e se articulam modos de vida, saberes, temporalidades e práticas sociais que atravessam a escola, o trabalho docente e os processos formativos dos povos amazônidas, compreensão que permite interpretar as escolas ribeirinhas de Mazagão como espaços profundamente vinculados às dinâmicas das águas.

Das 57 unidades escolares localizadas no campo, nas águas e nas florestas, 45 organizam-se em multisseriadas, o que corresponde a aproximadamente 78,95% das instituições de ensino nesses territórios, evidenciando a centralidade da multisseriação na organização educacional da rede municipal de Mazagão. Tal realidade exige um olhar institucional e pedagógico atento à multisseriação, considerando as condições de trabalho

docente, a diversidade dos estudantes e a adoção de práticas pedagógicas contextualizadas, que dialoguem com os modos de vida das comunidades ribeirinhas e com as dinâmicas próprias da Amazônia das águas.

Além disso, a rede municipal de ensino de Mazagão conta com mais 08 escolas campo na condição de anexos. Segundo os técnicos da SEMED, a criação dessas unidades evidencia a importância de garantir o acesso à educação em regiões mais longínquas, ampliando o acesso educacional nas comunidades do campo, das águas e das florestas.

De acordo com informações levantadas junto à Secretaria Municipal de Educação de Mazagão(2025), a rede de ensino conta com 163 (cento e sessenta e três) docentes atuando nas escolas do campo, das águas e das florestas, atendendo a um total de 1.885 (mil oitocentos e oitenta e cinco) alunos matriculados, demonstrando a dimensão do atendimento educacional nesses territórios.

O Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Mazagão organizou as escolas do campo, das águas e das florestas por rotas, com o objetivo de possibilitar um acompanhamento mais próximo e contínuo a essas unidades escolares. Atualmente, o município conta com três rotas cada uma sob a responsabilidade de um coordenador pedagógico.

Segundo o diretor de Ensino, essa organização decorre do crescimento do número de escolas do campo e da necessidade de otimizar a gestão e o acompanhamento pedagógico. A adoção das rotas possibilita uma melhor sistematização das visitas dos coordenadores pedagógicos, garantindo suporte mais eficiente às escolas, especialmente às situadas em áreas ribeirinhas, que apresentam desafios logísticos relacionados à distância e ao acesso.

Assim, as rotas educacionais do município de Mazagão estão organizadas em três categorias principais, considerando as especificidades geográficas e as condições de acesso às escolas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1- Organização das escolas do campo, das águas e das florestas do município de Mazagão por rotas pedagógicas, ano 2025.

Nome da rota	Total de escolas	Escolas multisseriadas	Nº docentes
Rota I- Amazonas	21	17	46
Rota II- Rio Vila	18	13	62
Rota III- Terrestre	18	15	55
Total	57	45	163

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2025

Desse modo, a Rota I, denominada *Amazonas*, compreende as escolas que se localizam as margens dos rios ao longo da foz do rio Amazonas, atendendo comunidades ribeirinhas cuja modo de vida, deslocamento e acesso à educação está diretamente condicionada as dinâmicas das águas. A Rota II- *Rio Vila*, abrange unidades escolares situadas às margens do rio Vila, importante afluente que conecta diversas comunidades, nas quais o deslocamento pelas rios também se constitui como principal meio de acesso. Por fim, a Rota III, *Terrestre*, reúne instituições educacionais localizadas em áreas acessíveis por estradas eramais, que enfrentam desafios relacionados à infraestrutura, às condições das vias e à logística de acesso, sobretudo em períodos de chuva (Semed/Mz, 2025).

Portanto, as escolas selecionadas para a pesquisa estão situadas na Rota I – Amazonas, por concentrar maior número de escolas ribeirinhas com multisseriadas, nas quais o acesso ocorre pelas águas, condição que imprime especificidades ao funcionamento escolar, à organização do trabalho docente e às práticas pedagógicas desenvolvidas nesses territórios. Nessa perspectiva, compreender as escolas das águas implica reconhecê-las como espaços estratégicos de afirmação dos modos de vida e de compreensão de mundo dos povos ribeirinhos, conforme destacam Hage et al. (2025, p. 12), ao afirmarem que “entendendo os Povos das Águas como Sujeitos de Direitos, nossa tarefa consiste em apresentar referências para a formulação de políticas educacionais que incidam na Educação e nas Escolas das águas, tornando-as estratégicas para a afirmação de seus modos de produção de existência e de compreensão de mundo”

Desse modo, a seleção das escolas ocorreu a partir de critérios que consideraram tanto aspectos logísticos quanto territoriais e socioculturais. O primeiro refere-se à proximidade das unidades escolares em relação à sede municipal, o que possibilitou um

deslocamento mais acessível para a realização da coleta de dados e o acompanhamento das atividades docentes, respeitando os tempos e ritmos impostos pelos ciclos das águas. Outro critério consistiu na localização das escolas em uma mesma rota fluvial, o que permitiu um planejamento mais eficiente das visitas de campo, uma vez que essas unidades compartilham condições semelhantes de acesso, fortemente condicionadas pelas cheias e vazantes dos rios, bem como características socioculturais próximas, próprias das comunidades ribeirinhas da Amazônia mazaganense.

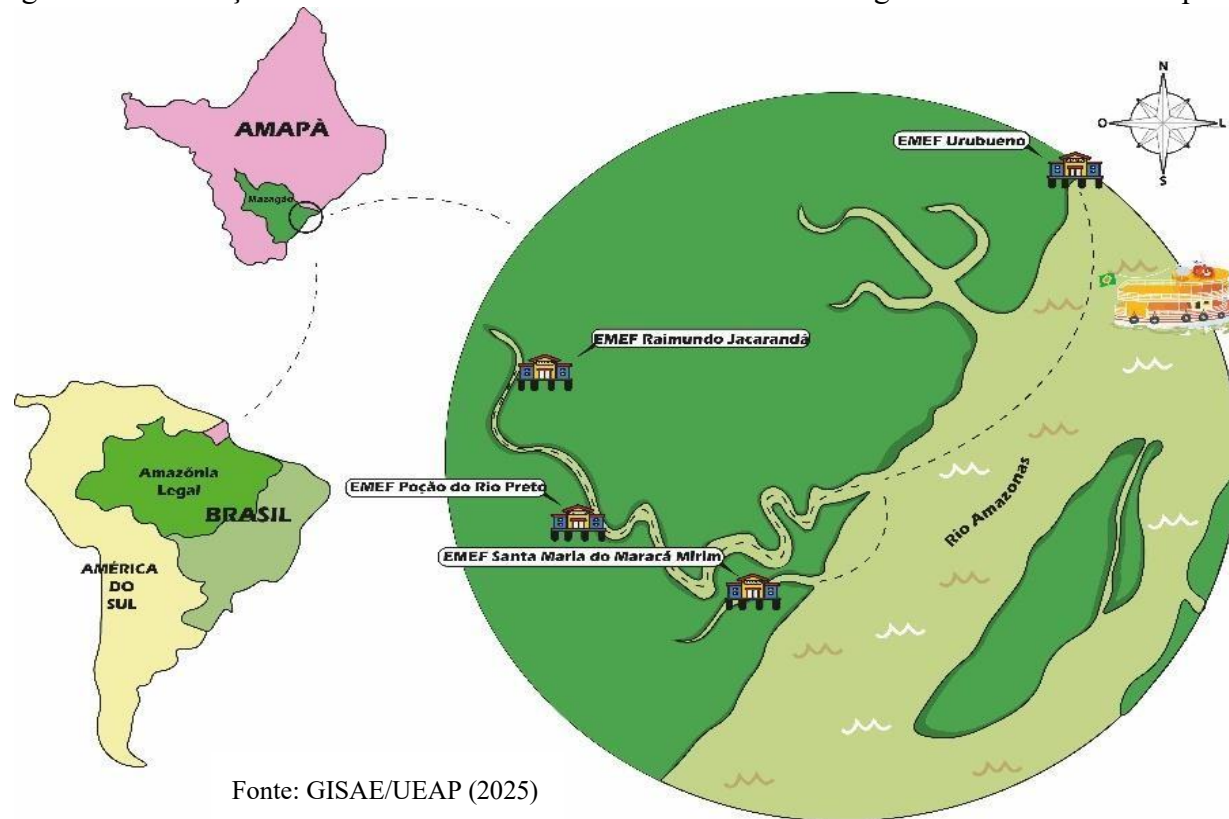
Por fim, a escolha da Escola Rio Urubuena carrega um significado pessoal para a pesquisadora, enquanto ex-estudante dessa unidade, que mantém vínculos afetivos com a escola e com a comunidade. Tendo vivenciado de perto a dinâmica escolar das multisséries, os saberes ribeirinhos e a cultura local, essa experiência se constitui como um elemento formativo fundamental, permitindo um olhar sensível, situado e comprometido com a realidade investigada. Assim, a pesquisa se ancora não apenas em critérios técnicos, mas também em uma perspectiva de conhecimento construída a partir da vivência nos territórios das águas, reconhecendo os ciclos dos rios como elementos estruturantes da organização da vida, da escola e das práticas educativas da Amazônia mazaganense.

Assim, para os lócus da pesquisa foram selecionadas quatro unidades de ensino: Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) Rio Urubuena, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (E.M.E.I.F.) Lice Morais dos Santos, E.M.E.F Poção do Rio Preto e a E.M.E.F Raimundo Jacarandá. O acesso a essas escolas ocorre exclusivamente por via fluvial, todas situadas às margens do rio Amazonas, o que evidencia a centralidade das águas na organização da vida comunitária e do funcionamento escolar. A escolha dessas quatro unidades fundamentou-se no fato de serem escolas multisseriadas, contando, em média, com dois educadores(as) por escola, o que possibilitou uma análise mais aprofundada das práticas docentes desenvolvidas nesse contexto das águas.

Nessas comunidades ribeirinhas da Amazônia mazaganense, o rio configura-se como elemento estruturante da vida cotidiana e do funcionamento escolar, influenciando os deslocamentos, o trabalho docente e as práticas pedagógicas, especialmente em função dos ciclos de cheias e vazantes das águas.

O deslocamento até essas unidades escolares pode ser realizado de voadeira, com saída do porto de Mazagão Novo, rio Beija-Flor. Após aproximadamente 30 minutos de viagem, chega-se à primeira escola Rio Urubueña, em seguida, a viagem prossegue por mais 15 minutos até a escola Lice Morais dos Santos, depois percorre-se mais 20 minutos até à Poção do Rio Preto e, finalmente, após um trajeto de aproximadamente 15 minutos, chega-se à Raimundo Jacarandá. O trajeto dessa rota está representado na Figura 6:

Figura 6- Localização das escolas multisseriadas nos territórios das águas da rota I do município de Mazagão-AP



Fonte: GISAE/UEAP (2025)

A análise da composição escolar nos últimos três anos possibilitou uma compreensão da dinâmica de funcionamento das escolas multisseriadas selecionadas. O Quadro 2 apresenta o quantitativo de estudantes e educadores(as) das unidades no período de 2023 a 2025, evidenciando tanto o tamanho das turmas quanto a relação docente-aluno em cada instituição. Essas informações permitiram um olhar mais preciso sobre a organização pedagógica das unidades ribeirinhas, ao mesmo tempo em que ressaltam as especificidades do contexto educacional amazônico.

Quadro 2-Número de alunos e docentes das escolas multisseriadas selecionadas - ano de 2023 à 2025.

Escola	Nº de Alunos/ 2023	Nº de Alunos/ 2024	Nº de Alunos/ 2025	Nº Docentes/ 2023	Nº Docentes/ 2024	Nº Docentes/ 2025
E.M.E.F Rio Urubuena	17	20	23	02	02	02
E.M.E.I.F.Lice Morais Lima	7	10	18	02	02	01
E.M.E.F Poção do Rio Preto	16	18	21	02	02	02
E.M.E.F Raimundo Jacarandá	24	27	34	02	02	02

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2025

Desse modo, os sujeitos desta pesquisa são os educadores(as) que atuam em escolas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, localizadas na Rota I do município de Mazagão, no contexto da Amazônia mazaganense. Esses profissionais desempenham papel central na organização do ensino e nas dinâmicas próprias das comunidades ribeirinhas, cuja realidade é profundamente marcada pelos ciclos das águas, que condicionam os modos de vida, os deslocamentos, o calendário escolar e as práticas pedagógicas nos territórios das águas.

3.2 Caminhos da pesquisa

3.2.1 Bases Epistemológicas da Pesquisa

Esta pesquisa fundamentou-se em um estudo de caso múltiplo, uma vez que buscou compreender as representações sociais dos educadores e suas correlações com prática docente no contexto das multisséries das águas do município de Mazagão. Conforme Yin (2010, p. 39) “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno em

profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.” Diante da complexidade das escolas multisseriadas no contexto amazônico, compreender as percepções e significados atribuídos pelos docentes ao seu fazer pedagógico é essencial para captar as nuances dessa realidade educacional.

O estudo de caso múltiplo caracteriza-se como um enfoque incorporado, por envolver mais de uma unidade de análise. Neste estudo, foram analisadas quatro escolas multisseriadas, o que possibilitou um olhar analítico sobre as particularidades de cada contexto, sem perder de vista a consistência do objeto de investigação (Yin, 2010).

Para André (2007), o estudo de caso concentrou-se na análise de uma situação específica, um programa ou um fenômeno particular, sendo relevante tanto pelo que revela sobre o objeto investigado quanto pelo que representa. Essa abordagem é especialmente adequada para a investigação de problemas práticos e questões que surgem no cotidiano.

A escolha por Estudo de Caso justificou-se, ainda por sua capacidade de permitir uma análise mais aprofundada das experiências ocorridas no contexto da prática educativa dos educadores. Esse método destacou-se pela possibilidade de interação direta com os sujeitos envolvidos na pesquisa, priorizando o diálogo, a escuta sensível e a troca de informações. Além disso, ofereceu um ambiente propício para apreender os sentidos, significados e representações construídos pelos docentes a partir de suas experiências, contribuindo para uma compreensão mais contextualizada e crítica da realidade educacional amazônica.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, o que permitiu fazer uma análise mais detalhada dos diálogos estabelecidos com os docentes, favorecendo uma compreensão mais aprofundada das experiências e percepções dos participante da pesquisa, visto que para Minayo (2009 apud Junior, Oliveira, Santos e Schnekenberg, 2021, p. 37) “o objetivo das Ciências Sociais é a pesquisa qualitativa, pois ela trabalha com um conjunto de fenômenos humanos”. Essa perspectiva reforça que as Ciências Sociais priorizam a abordagem qualitativa por permitir a análise dos fenômenos humanos em sua complexidade, considerando dimensões subjetivas, culturais e sociais que não podem ser reduzidas apenas a dados estatísticos.

Os pressupostos epistemológicos, os procedimentos adotados e as análises desenvolvidas em uma pesquisa são orientados pela abordagem metodológica escolhida. Nesse sentido, Gamboa (2003) destaca que a compreensão interpretativa dos fatos

pesquisados conduz à reflexão sobre a subjetividade dos fenômenos sociais, orientando-se por modelos consensuais como critérios de verdade.

Flick (2013) destaca que, na abordagem qualitativa, os participantes do estudo são considerados sujeitos ativos, cuja experiência e perspectiva são fundamentais para a pesquisa. Eles não são apenas objetos de estudo, mas contribuem ativamente com seus relatos, percepções e vivências, permitindo uma compreensão mais profunda de suas realidades particulares. Essa abordagem valoriza a subjetividade e a diversidade de experiências individuais.

Gamboa (2003) enfatiza que a pesquisa qualitativa se baseia na coleta e análise de informações sem recorrer à estatística, utilizando instrumentos que geram dados que não possuem uma única interpretação fixa, mas permitem múltiplos significados ,

Assim quando se fala de pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia). Dessa forma, se torna necessária a elaboração, a posteriori, com base nos sentidos mais fortes e mais permanentes um quadro de conceitos ou categorias abertas que permitam a definição de um horizonte de interpretação(Gamboa, 2003, p. 399)

Yin (2010) também traz essa perspectiva de que o método estudo de caso não apenas evidencia uma pesquisa qualitativa, podendo ser usado uma mistura de evidências quantitativa e qualitativa, garantindo uma abordagem metodológica flexível e aprofundada para compreender as representações sociais dos educadores das escolas multisseriadas das águas do município de Mazagão e os desafios inerentes ao seu fazer pedagógico.

A pesquisa de campo envolveu a coleta de dados diretamente no ambiente em que os fenômenos de interesse ocorreram, possibilitando uma compreensão mais direta e aprofundada da realidade investigada. Gonsalves (2001) destaca que a pesquisa de campo tem como objetivo obter informações diretamente da população estudada, exigindo do pesquisador uma interação mais próxima com os sujeitos da pesquisa. Para isso, torna-se necessário o deslocamento até o local onde o fenômeno ocorre ou ocorreu, a fim de reunir e registrar um conjunto de informações relevantes.

Nesse sentido, a pesquisa de campo mostrou-se fundamental para este estudo, pois permitiu a coleta de dados por meio de diferentes instrumentos, tais como: observação direta, análise de documentos escolares, aplicação de questionários e a utilização de uma metodologia participativa, desenvolvida por meio da roda de conversa. Nessa estratégia, os temas geradores extraídos dos questionários, possibilitaram uma compreensão mais aprofundada das percepções, experiências e vivências no fazer educativo dos educadores das

multisséries.

Assim, A observação direta, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, consistiu na coleta de dados a partir da observação cuidadosa e sistemática de comportamentos, interações e eventos, neste caso, dos docentes no ambiente escolar. Para Yin (2005) a observação de comportamentos ou condições ambientais são relevantes ao realizar a visita de campo ao local para o estudo de caso.

A observação direta ocorreu nas escolas multisseriadas das águas da Rota 1 do município de Mazagão. Essa técnica possibilitou uma compreensão mais detalhada do ambiente escolar, do funcionamento institucional e das dinâmicas educativas em sala de aula dos docentes. Além disso, permitiu captar elementos que, muitas vezes, não são revelados por outras técnicas de investigação, como nos relatos dos educadores, assim oferecendo uma visão mais ampla e fidedigna do fenômeno pesquisado, pois para André (2011, p. 41)

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Dessa forma, as informações produzidas sobre as unidades escolares investigadas contemplaram aspectos como as condições estruturais, os materiais didáticos disponíveis e a dinâmica pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar.

Outra técnica utilizada na pesquisa foi a aplicação de questionários, que contribuiu para a compilação de informações, com vistas ao alcance dos objetivos da pesquisa. Nesse estudo, o questionário foi utilizado como um instrumento de apoio à abordagem qualitativa, possibilitando a apreensão das percepções, experiências e significados atribuídos pelos docentes às suas práticas educativas. Gil (2009 apud MELO e BIANCHI, 2015, p.45) abordam “um questionário é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações.”

Nesse sentido, a utilização de questionários teve como finalidade levantar informações relacionadas ao perfil socioeducativo dos educadores e às práticas docentes por eles desenvolvidas, contribuindo para a compreensão do contexto educacional investigado. Parasuram (1991 apud MELO e BIANCHI 2015) explica que “Um questionário é um conjunto de questões feito com o fim de gerar os dados necessários para se atingirem os objetivos de um projeto.”

Com o objetivo de aprofundar a compreensão do perfil socioeducativo dos educadores, o questionário foi concebido como um recurso metodológico de apoio à

abordagem qualitativa da pesquisa, sua estrutura contemplou questões abertas e fechadas, o que possibilitou uma análise mais detalhada das informações obtidas. Segundo Gil (2008) apresenta a forma das questões dos questionários que pode ser questões abertas, possibilitando ampla liberdade de respostas e questões fechadas que conferem maior uniformidade as respostas.

A pesquisa documental foi empregada como uma técnica complementar, contribuindo para o aprofundamento e o enriquecimento das informações obtidas por meio de outros instrumentos de coleta de dados, como o questionário e a observação direta. Ao proporcionar uma visão mais ampla e contextualizada do objeto investigado, esse procedimento fortaleceu a análise e ampliou a compreensão dos fenômenos estudados, possibilitando interpretações mais consistentes e fundamentadas.

No campo educacional, a pesquisa documental constituiu-se como uma base para a análise das políticas, normativas e diretrizes que orientam a organização e o funcionamento das escolas do campo, das águas e das florestas no município de Mazagão. Nesse sentido, os autores Sá-Silva; Almeida; Guindani, (2009) salientam que

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13).

Neste estudo, a pesquisa documental concentrou-se na análise de registros pedagógicos e documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e das escolas investigadas, considerados essenciais para compreender os processos de regulamentação e organização das escolas no município de Mazagão. Além disso, buscou-se identificar se a SEMED estabelece diretrizes que dialogam com os princípios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, bem como se oferece formação e suporte pedagógico aos educadores que atuam em contextos multisseriados.

Esse instrumento metodológico possibilitou a análise criteriosa dos documentos selecionados, cujas informações dialogaram e corroboraram os dados produzidos ao longo da pesquisa, contribuindo significativamente para o fortalecimento da consistência analítica e da credibilidade dos resultados obtidos. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 38 apud Junior et. al. 2021, p. 40), destacam que pesquisa documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

A base de análise dessa pesquisa fundamentou-se na teoria das Representações

Sociais de Moscovici (2007), que proporciona uma ferramenta fundamental para entender os saberes e as vivências dos educadores das escolas multisseriadas de Mazagão. Essa teoria, refere-se ao conjunto de saberes práticos, compartilhados e elaborados pelos grupos sociais para dar sentido à realidade e às suas práticas cotidianas. (Moscovici, 2007),

A teoria das representações sociais exerce um impacto significativo sobre o pensamento e comportamento dos indivíduos que fazem parte de um determinado grupo social, nesse caso dos docentes que atuam nas escolas das águas com multisséries, pois suas experiências, vivências, práticas educativas são resultados das interações sociais e comunicações compartilhadas dentro do contexto em que convivem e que têm uma influência sobre a maneira como os docentes percebem o mundo ao seu redor, sobre isso Moscovici (2007, p.40) relata que

Representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações aparecem, pois, para nós, quase como que objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações. (Moscovici, 2007, p.40)

No contexto dos docentes das escolas multisseriadas, as representações sociais são construídas coletivamente, mas incorporadas individualmente por cada docente. Elas influenciam o pensamento e o comportamento do docente, orientando suas escolhas e ações pedagógicas, de modo que suas práticas refletem tanto suas experiências pessoais quanto os significados compartilhados pelo grupo de educadores e pela comunidade escolar.

Serge Moscovici (2007) propõe dois processos centrais que explicam como as representações sociais são geradas: ancoragem e objetivação.

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. Assim, por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar 61 uma nova teoria, ou o comportamento de um estranho, a uma escala religiosa de valores. O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico (Moscovici, 2007, p.60-61).

No contexto das escolas das águas com multisséries, os mecanismos de ancoragem e objetivação de Moscovici (2007) explicam como os educadores constroem suas representações sociais. A ancoragem permite que os docentes relacionem desafios e novas situações pedagógicas a experiências e conhecimentos previamente vivenciados, tornando o desconhecido mais compreensível.

A objetivação, por sua vez, transforma essas ideias e saberes em práticas concretas, como atividades construídas para diferentes séries em uma mesma sala com estratégias ajustadas à realidade ribeirinha. Dessa forma, as representações sociais orientam a forma

como os educadores percebem, interpretam e organizam suas práticas pedagógicas, permitindo lidar com a heterogeneidade das turmas, as condições do território e as necessidades específicas da comunidade escolar.

Para compreender essas representações sociais, foram utilizadas metodologias participativas, como a roda de conversa estruturada a partir de temas extraídos dos questionários aplicados com os docentes, garantindo que as discussões se apoiassem diretamente em suas vivências e desafios cotidianos, tornando a análise mais próxima da realidade e das percepções dos educadores.

Esses desafios, muitas vezes, configuram as ‘situações-limite’ descritas por Freire (2011), nas quais a falta de apoio pedagógico e de recursos, de formação continuada e de um contexto cultural distinto da lógica urbana impõem obstáculos à prática docente. No entanto, ao problematizar essas situações-limite coletivamente, os educadores podem ressignificar suas práticas e construir alternativas viáveis para atuar em contextos multisseriados.

Os temas geradores emergiram da realidade dos sujeitos e refletiram questões significativas para o contexto educacional. Como ressalta Freire (2019, p. 134), “investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. No contexto das multisséries, essas palavras abrangeram aspectos essenciais da prática docente, como os desafios metodológicos, ajustes do planejamento pedagógico à heterogeneidade das séries, a integração do currículo à realidade local e as condições de trabalho dos educadores. A identificação desses temas partiu da escuta ativa dos educadores, valorizando suas experiências, saberes e vivências, garantindo que a investigação fosse fiel à realidade do cotidiano escolar.

A investigação temática ocorre no domínio humano e não pode ser reduzida a um ato mecânico. Como um processo de busca, conhecimento e criação, exige que os sujeitos envolvidos descubram, no encadeamento dos temas significativos, a inter-relação entre os problemas (Freire, 1994). O estudo da realidade vai além da coleta de dados, exigindo que o pesquisador compreenda como o professor percebe sua própria vivência. Esse processo investigativo permite conhecer melhor seu grupo-classe, interagindo no processo e ajudando a definir seu ponto de partida, que se traduz no tema gerador geral (Feitosa, 1999). Na metodologia freireana, esse tema gerador geral está associado à interdisciplinaridade, promovendo uma aprendizagem global, com foco na integração do conhecimento e na transformação social.

Após a identificação dos temas geradores nos questionários, ocorreu a roda de

conversa, um momento central para validar e aprofundar os elementos levantados. Nesse espaço dialógico, os docentes compartilharam suas percepções, desafios e vivências, enriquecendo a análise das representações sociais e ampliando as reflexões sobre sua prática pedagógica. Como destaca Freire (2011), "a verdadeira dialogicidade exige que todos aprendam e cresçam na diferença, no respeito a ela". Dessa forma, a roda de conversa configura-se apenas como momentos de debate, mas processos formativos contínuos que estimulam a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento.

A roda de conversa foi caracterizada por encontros dialógicos e interativos, permitindo que os participantes ressignificassem seus saberes e experiências. Nesse contexto, a figura do palestrante foi desconstruída, dando lugar a um processo no qual a fala coletiva se tornou central, representando os valores, a cultura e as práticas dos envolvidos. Assim, a fala deve ser entendida em relação aos modos de vida dos sujeitos (Oliveira, 2021).

No Círculo de Cultura, as rodas de conversa possibilitam o diálogo horizontal, a troca de saberes e a construção de conhecimentos contextualizados. Assim, por meio dessa metodologia, buscou-se compreender como as representações sociais dos educadores impactam suas práticas pedagógicas e de que maneira podem ser ressignificadas para fortalecer a educação nas águas e nas florestas da Amazônia mazaganense.

Durante a roda de conversa aconteceu a codificação e a decodificação dos temas geradores, um processo que revelou o significado social desses conteúdos e promoveu a conscientização sobre as experiências vividas. Esse momento foi caracterizado como tematização, que para Feitosa (1999, p.53):

Através da seleção de temas e palavras geradoras, realizamos a codificação e decodificação desses temas buscando o seu significado social, ou seja, a consciência do vivido. Através do tema gerador geral é possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente.

A tematização esteve intimamente ligada aos processos de codificação e decodificação, instrumentos pedagógicos que transformam a realidade em conteúdos educativos e promovem a conscientização. Do tema gerador geral derivaram as palavras geradoras, acompanhadas de ilustrações, como desenhos ou fotografias, que estimularam novos debates. Essas representações visuais codificaram situações existenciais construídas pelos educandos em interação com seus contextos (Feitosa, 1999).

Portanto, a tematização, em conjunto com a codificação e decodificação, não apenas promove o aprendizado, mas também possibilita a conscientização, onde os sujeitos entendem as causas e implicações dos problemas, compreendem sua capacidade de agir para

transformar a realidade e planejam soluções práticas e coletivas para os desafios enfrentados.

Portanto, a tematização, combinada com a codificação e decodificação, não apenas promoveu o aprendizado, mas também possibilitou a conscientização, permitindo que os sujeitos compreendessem as causas e implicações dos problemas, reconhecessem sua capacidade de agir e planejassem soluções práticas e coletivas para os desafios enfrentados na prática docente multisseriada.

Por fim, ocorreu o momento da problematização, etapa em que os educadores analisaram criticamente os assuntos discutidos e buscaram soluções práticas e teóricas para os problemas identificados. A problematização levou os docentes a refletirem sobre como poderiam transformar suas práticas pedagógicas, alinhando-se aos objetivos de fortalecer a educação no contexto amazônico. Para Feitosa (1999, p.53): "A problematização busca a superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido."

A problematização, como etapa da metodologia freireana, consistiu no processo de reflexão crítica sobre a realidade, visando superar percepções superficiais e alcançar uma compreensão mais profunda, promovendo mudanças concretas no cotidiano dos educadores das águas com multisséries.

Assim, esta pesquisa fundamentou-se na pedagogia crítica de Paulo Freire, com a finalidade de possibilitar ações voltadas à transformação social, alinhadas às necessidades e aos anseios das pessoas historicamente oprimidas, visando superar as condições de dominação (Oliveira, 2021).

Essa metodologia buscou fomentar uma construção coletiva de conhecimento, onde as vivências e experiências dos educadores são valorizadas como parte fundamental do processo investigativo. Para Brandão (2010, p. 69) o Círculo de Cultura, destaca que "no círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a dizer a sua palavra". Assim, ele se fundamenta em relações dialógicas, em que aprender significa expressar e construir a própria visão de mundo, permitindo que os participantes se tornem protagonistas de seu processo educativo.

O Círculo de Cultura reflete os princípios da educação popular, ao valorizar o diálogo, a construção coletiva do conhecimento e os saberes dos docentes, partindo de temas geradores ligados à realidade dos participantes. Dessa forma, promoveu-se uma leitura crítica da realidade e a conscientização necessária para a transformação social, especialmente no contexto das escolas das águas com multisséries.

A educação popular de Paulo Freire e Orlando Fals Borda é como uma pedagogia decolonial que para Mota Neto (2015, p.144) é “uma pedagogia da subversão, insurgente, de resistência, de luta contra as mais distintas formas de opressão provocadas pela modernidade/colonialidade”. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que desafia ativamente estruturas opressivas e promove uma educação voltada à resistência e à superação das diversas formas de dominação.

Para Brandão (2013, p.11) “A Educação Popular, originalmente chamada aqui no Brasil e na América Latina de Educação Libertadora, opunha-se ao que Paulo Freire qualificava como Educação Bancária”. Essa perspectiva rompe com um modelo de ensino tradicional e verticalizado, propondo uma prática pedagógica dialógica, que valoriza os saberes e as vivências dos sujeitos envolvidos no processo educativo nesse caso docentes e estudantes das escolas das águas com multisseriadas. Nesse sentido, Ziech (2017, p.102) destaca que:

A Educação Popular é aqui referida na dinâmica da Educação do Campo, pois se refere a grupos distintos de moradores e trabalhadores do campo. É a partir disso que refletir sobre Educação do Campo nos remete a compreender que este tipo de educação é construído, definida, pensada e tem sua ação vinda dos saberes populares e, com base neles, viabiliza o contato com os conhecimentos planetários, ou seja, fazer a dialógica entre o local e o global.

Assim, enfatiza-se que a Educação Popular, dentro da Educação do Campo, das águas e das florestas é construída a partir dos saberes das próprias comunidades populares, valorizando seus conhecimentos e vivenciais. Essa abordagem não apenas fortalece a identidade local, mas também possibilita a conexão com conhecimentos mais amplos, estabelecendo um diálogo entre o saber popular e o conhecimento global. Dessa forma, a educação não é imposta de fora para dentro, mas surge da realidade dos trabalhadores do campo e das comunidades ribeirinhas, garantindo uma aprendizagem contextualizada.

A Educação Popular, portanto, se apresenta como ferramenta estratégica para conscientização, mobilização e fortalecimento de coletivos, promovendo resistências e contra-hegemonias. Por meio dela, novos sentidos são atribuídos à Educação do Campo, das águas e das florestas fomentando a construção de práticas pedagógicas conectadas às realidades amazonica.

Nesse contexto, os elementos do Círculo de Cultura desempenharam um papel central, pois direcionam a ação educativa para fins libertadores e emancipatórios. Como ressalta Oliveira (2021), esse método possibilitou que os sujeitos expressassem suas ideias, percepções e opiniões, fundamentando-se na reflexão crítica e na defesa da liberdade, reconhecendo-se como protagonistas de sua própria história. Assim, a Educação Popular, a

Educação do Campo e o Círculo de Cultura se articulam, formando um caminho pedagógico que fortalece a autonomia, a participação e a prática docente contextualizada com as multisséries da Amazônia mazaganense.

3.2.2 Etapas da pesquisa

Esta pesquisa de acordo com a base metodológica epistemológicas já apresentada, o estudo seguiu as seguintes etapas: 1) levantamento bibliográfico, 2) apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa-CEP-UNIFAP, 3) pesquisa documental, 4) observação direta, 5) aplicação de questionário, 6) Círculo de Cultura com o uso de temas geradores e roda de conversa e 7) Análise dos dados com a Teoria da Representação Social. Como podemos observar na figura 7 a seguir:

Figura 7- Mapa mental das etapas da pesquisa



Fonte: Organizada pela pesquisadora, 2025.

Primeiro momento: foi realizado uma revisão da literatura, de estudos sobre fundamentos da Educação do Campo, das águas e das florestas, multisséries, pedagogias das águas e prática docente. O levantamento bibliográfico foi realizado no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e revistas científicas *qualis capes*, como a Revista Educativa- Revista de Educação, Revista Brasileira de Educação do

Campo, Revista de Educação Popular, Revista Cocar, Revista Interseção, Revista Contexto e Educação e Revista Educação Ambiental em Ação.

Segundo momento: a pesquisa foi encaminhada para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa-CEP a considerar a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde que determina as diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais, visto que envolve sujeitos-seres humanos. Essa etapa foi essencial para a continuidade do estudo, que já recebeu aprovação do comitê de ética por meio do parecer nº 7.010.227.

Terceiro momento: realizou-se os levantamentos de documentos junto SEMED e das unidades escolares pesquisadas, como Projetos Político-Pedagógicos, relatórios, mapas das escolas do campo, registros de matrículas e dados quantitativos de educadores, técnicos e coordenadores pedagógicos. Também foram utilizadas fontes secundárias oficiais, como o IBGE e o Censo Escolar. Essa etapa foi marcada por constante diálogos com os coordenadores das escolas do campo e com o diretor de ensino municipal, que detêm informações relevantes sobre as unidades, os docentes e os estudantes das multisséries. Ressalta-se, ainda, que parte dos documentos não se encontrava sistematizada na secretaria, inexistia ou encontrava-se em processo de construção.

Quarto momento: realizou-se a observação direta nos lócus da pesquisa, compreendidos como os territórios educativos das unidades multisseriadas da Amazônia mazaganense. As visitas, realizadas por via fluvial, possibilitaram a análise da infraestrutura e do funcionamento dos espaços físicos, considerando as dinâmicas impostas pelos ciclos das águas. A observação permitiu acompanhar o cotidiano escolar, evidenciando como o trabalho docente, a organização pedagógica e as relações com os estudantes se desenvolvem nas multisséries em diálogo com a realidade das comunidades ribeirinhas.

Quinto momento: nesta etapa foram aplicados os questionários socioeducativos com o objetivo de mapear, conhecer e definir os aspectos socioeducativo dos docentes que atuam em escolas multisseriadas da rede municipal de Mazagão. Essa ferramenta estruturada mostrou-se eficaz na geração de dados específicos e relevantes para a investigação, a aplicação desse questionário só foi realizada após a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Consentimento-TCLE dos participantes.

A aplicação dos questionários ocorreu durante a Jornada Pedagógica de formação de professores organizada pela SEMED/Mazagão, no mês de fevereiro de 2025. Com a autorização da coordenação da formação, foram disponibilizadas duas horas do evento para a realização dessa atividade. Optou-se por aplicar essa metodologia durante a jornada pedagógica por garantir a participação de todos os educadores das escolas multisseriadas da

rede municipal de Mazagão, uma vez que a logística de visitar individualmente as escolas se tornaria devido às grandes distâncias entre elas, a Figura 8 apresenta o momento da aplicação dos questionários com os docentes durante a jornada pedagógica.

Figura 8 - Aplicação dos questionários com os docentes durante a Jornada Pedagógica



Fonte: Acervo pessoal, 2025

No total, foram aplicados 39 (trinta e nove) questionários e para preservar a identidade dos participantes e, ao mesmo tempo, dialogar com a Pedagogia das Águas, os docentes foram identificados por nomes de rios que compõem o município de Mazagão, entre eles: Rio Urubuenta, Rio Preto, Rio Ajuruxi, Rio Ariramba, Rio Navio, Rio Maracá e Rio Curuçá.

A partir da aplicação dos questionários, foram extraídos os temas geradores que serviram de base para a realização do Círculo de Cultura. Essas palavras emergiram das respostas e reflexões dos educadores sobre suas práticas docentes, desafios enfrentados nas escolas multisseriadas e a relação entre a educação e o contexto sociocultural das comunidades ribeirinhas.

Sexto momento: realizou-se a aplicação do Círculo de Cultura no mês de dezembro de 2025, período que coincidiu com o encerramento das aulas municipais das escolas do campo. Nesse intervalo, os docentes encontravam-se na sede municipal para a entrega de relatórios e para receber orientações sobre o término do ano letivo. O Círculo de Cultura foi realizado em um espaço externo à Secretaria Municipal de Educação de Mazagão, no campus da UNIFAP de Mazagão, o que contribuiu para que os educadores se sentissem mais à

vontade para dialogar e debater sobre suas práticas docentes, sem a vinculação direta ao ambiente institucional da secretaria.

Essa etapa de pesquisa, o círculo de cultura é fundamentada na abordagem freireana e para sua realização elaborou-se um roteiro a partir da análise dos dados dos questionários socioeducativos. O objetivo foi promover um diálogo significativo e contextualizado entre os participantes, utilizando questões norteadoras extraídas das respostas dos educadores acerca da diversidade presente nas multisséries.

Desse modo, para a realização do Círculo de Cultura, utilizou-se a dinâmica da Árvore do Conhecimento como estratégia metodológica, com o objetivo de estimular o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva de saberes sobre a prática docente nas escolas multisseriadas. A imagem da árvore foi disposta no centro da roda de conversa (Figura 9), assumindo um papel simbólico ao organizar o processo formativo e favorecer a participação dos docentes, cujos significados foram apresentados em seguida.

Figura 9: Apresentação da árvore do conhecimento no centro da roda de conversa com os docentes



Fonte: Arquivo pessoal, 2025

Desse modo, durante a roda de conversa, os docentes foram convidados a construir coletivamente cada elemento da árvore a partir de imagens e palavras que estavam dispostas ao redor de sua base, que foram previamente selecionadas pelos próprios docentes nos

questionários socioeducativos. Como se observa na figura 9, essa organização espacial favoreceu o deslocamento, a interação e o diálogo entre os participantes, permitindo que cada um reconhecesse, nas fotos, aspectos de sua própria prática docente.

A construção das raízes correspondeu à etapa de investigação temática do Círculo de Cultura, que foram apresentadas como os fundamentos que sustentam a prática docente e foram elaboradas a partir das vivências, experiências e percepções relatadas pelos educadores sobre o trabalho nas multisséries.

Três grandes raízes representaram os principais temas geradores identificados pelos próprios docentes: metodologias, planejamento, apoio pedagógico e desafios. A partir desses eixos, os educadores construíram ramificações menores, registrando subtemas e situações vivenciadas no cotidiano escolar. Esse movimento permitiu explicitar como esses elementos influenciam diretamente o modo de ensinar, a relação com os estudantes e o sentido atribuído à educação nas escolas das águas.

A construção do caule representou a etapa de tematização, caracterizada pelo aprofundamento das reflexões dialógicas, essa etapa simbolizou o fluxo de ideias e saberes produzidos coletivamente, conectando as experiências iniciais (raízes) à análise crítica da prática docente.

Esse momento foi organizado em três movimentos complementares, no primeiro, os educadores identificaram e codificaram as principais contradições e dificuldades enfrentadas em relação aos temas geradores, refletindo sobre os desafios do trabalho pedagógico com multisséries. No segundo, o grupo aprofundou o diálogo, buscando compreender os significados dessas dificuldades e suas relações com o contexto educacional ribeirinho.

Por fim, ocorreu a decodificação, quando os docentes reinterpretaram criticamente suas práticas e discutiram possibilidades e superação dos desafios identificados. Todo esse processo de construção que foram sendo preenchidas gradualmente com imagens e palavras que expressavam suas experiências, que pode ser acompanhado visualmente na figura 10,

Figura 10- Construção da árvore do conhecimento

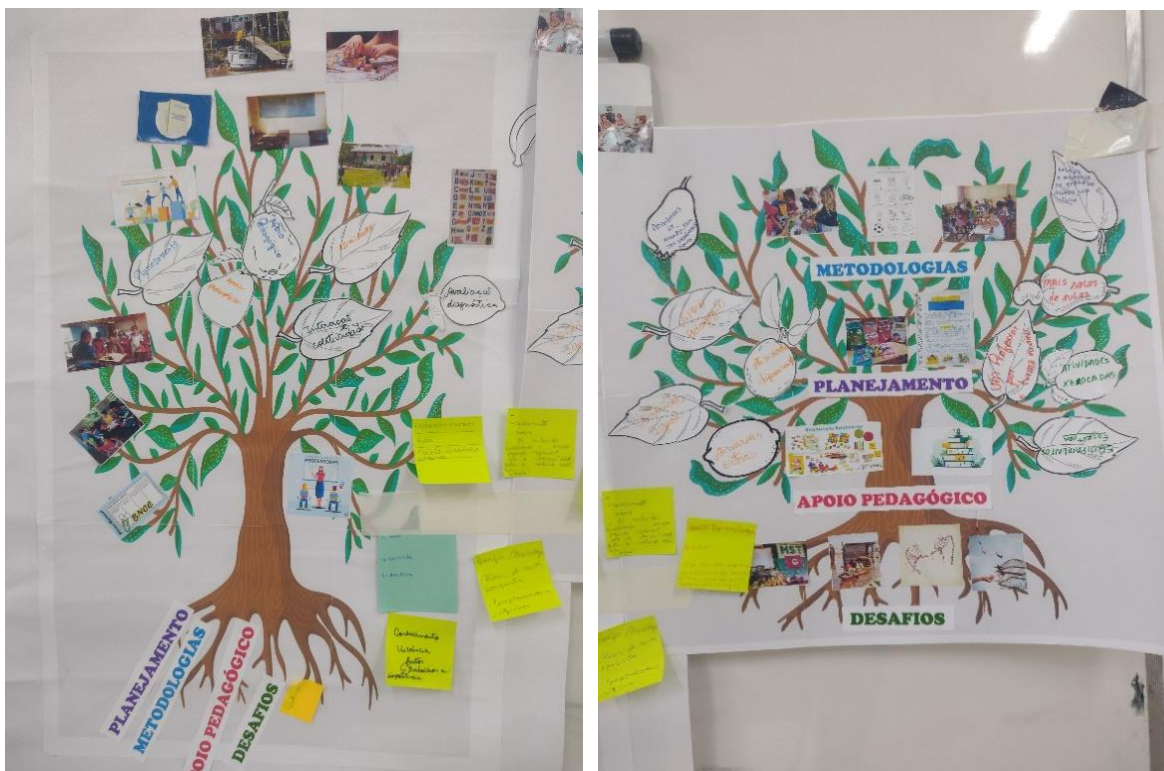


Fonte: Arquivo pessoal, 2025

Já a copa da árvore representou a fase da problematização, momento em que os participantes construíram folhas e frutos simbólicos, utilizando imagens que expressavam aprendizagens, desafios e possibilidades de superação. Essa etapa possibilitou a passagem da reflexão à ação, rompendo com uma visão ingênua da realidade e incentivando os educadores a propor sugestões práticas para o fortalecimento do ensino nas multisséries. Conforme menciona Jorge (1981, p. 78), “a problematização nasce da consciência que os homens adquirem de si mesmos, de que sabem pouco a próprio respeito; esse pouco saber faz com que os homens se transformem e se ponham a si mesmos como problemas.”

Todos esses elementos foram representados visualmente por meio de imagens, permitindo que os educadores fixassem cada contribuição nas diferentes partes da árvore. Na etapa seguinte, os grupos compartilharam suas produções, consolidando coletivamente os elementos, cuja configuração final, apresentada na figura 11 representativa das reflexões do coletivo. Posteriormente, ocorreu a socialização, momento em que os docentes explicitaram o significado de cada elemento da árvore e as razões das decisões tomadas de forma coletiva.

Figura 11-Produção final da árvore do conhecimento elaborado pelos docentes



Fonte: Arquivo pessoal, 2025

Portanto, a vivência do Círculo de Cultura evidenciou que práxis educativa que emerge da relação indissociável entre escola, comunidade, rio e floresta. Assim como propõe Paulo Freire, o conhecimento foi construído no diálogo, na escuta sensível e na partilha das experiências, valorizando os saberes ribeirinhos e reconhecendo o território como espaço formativo. Nesse sentido, os educadores não apenas refletiram sobre sua prática, mas ressignificaram o ensinar e o aprender a partir das dinâmicas das águas, reafirmando a educação como prática de liberdade e pertencimento.

Essa compreensão dialoga com Brandão (1981, p. 22), ao afirmar que, no método freireano, “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”, reforçando que a formação docente nas escolas multisseriadas das águas se constrói coletivamente, em comunhão com o território, com a cultura local e com as experiências vividas no cotidiano amazônico.

Cabe destacar que os resultados obtidos no decorrer desta pesquisa, subsidiaram as indicações pedagógicas apresentadas no decorrer da dissertação, em que as representações sociais dos docentes das escolas multisseriadas, ancoram-se em seus saberes e vivências socioeducativas, em que as possibilidades educativas identificadas, nos orientam para olhares outros para o sentir-pensar as multisséries em contextos amazônicos mazaganenses.

E Por fim, para a análise dados foi utilizado a Teoria das representações sociais de

Moscovici(2007) a partir dos diálogos estabelecidos com os educadores das águas do município de Mazagão, essa abordagem possibilitou a compreensão dos significados construídas pelos docentes em suas praxis educativas nas multisséries.

CAPÍTULO II: SABERES SOCIOEDUCATIVOS DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO/AP

Este capítulo apresenta reflexões sobre os saberes socioeducativos dos educadores que atuam nas escolas multisseriadas das águas, vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Mazagão-Ap, buscamos compreender como suas trajetórias, formações, vínculos comunitários e condições de trabalho se entrelaçam com os territórios ribeirinhos, onde rios, marés e deslocamentos cotidianos moldam não apenas a vida social, mas também os modos de ensinar e aprender. Dessa forma, o texto evidencia como esses educadores constroem suas práticas em diálogo com a realidade amazônica, revelando desafios, potências e singularidades que caracterizam a docência nas margens dos rios.

Então, refletir sobre a pedagogia das águas nas Amazônias pelas lentes do maior do rio do mundo em termos de extensão e volume d'água (SZLAFSZTEIN; STERR, 2007, p. 43), e de seus afluentes nos conectam com múltiplos territórios da Pan-Amazônia, ou mesmo, com as águas do mar que demonstram suas variantes por ciclos de enchentes e vazantes. Envolve também desaguar nos múltiplos ecossistemas “naturais-culturais” (HARAWAY, 2023), como: bacias hidrográficas, planícies de inundação influenciadas sazonalmente pelas marés, praias, rios, igarapés, entre outros.

4.1 Saberes socioeducativo dos docentes das multisséries no município de Mazagão-AP

É neste encontro, que ao analisarmos os saberes socioeducativos dos educadores que atuam na multissérie no município de Mazagão, verificamos que 71,8% (n=28) são do gênero feminino, esse resultado se equipara aos dados da base de informação do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa em Educação (INEP, 2023) ao apontar que 87,7% dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental são mulheres, e o Estado do Amapá corresponde a 66,3%. Resultados semelhantes aparecem no estudo de Thomé (2022) realizado na zona rural de Manaus-AM, que evidencia a predominância feminina na docência dos anos iniciais em escolas do campo.

A prevalência feminina na docência nas multisséries, pode ser parafraseada ao pensamento de Peter McLaren (2000, p. 51) ao abordar a necessidade de “repensar o sujeito social”, que no caso, a cultura e a ancestralidade de cada povo, o que nos lembra as lendas amazônicas da IARA, a guardiã dos rios, que tem ao seu redor peixes, botos, arraias e plantas aquáticas, que formam um ecossistema de cuidado e equilíbrio uma representação da Amazônia viva, em que cada ser, tem seu papel na continuidade da vida. A Iara aqui relatada não é mito, mas uma metáfora do feminino universal da mulher que acolhe, ensina

e protege. Seu corpo mistura-se à água e à terra, representando a união entre humanidade e natureza, no entendimento de que a Iara não apenas encanta para levar, mas para re-existir as diversidades de ser educador no chão da Amazônia

Neste contexto, a prevalência feminina na docência implica refletir a importância destes profissionais na formação das humanidades que residem no interior da Amazônia, no desvelar de sua conexão com o mundo, a valorização de seus saberes e valores, bem como a constituição do pensamento crítico e articulado com a realidade social.

Quanto ao estado civil, identificamos que 53,8% são solteiros, embora essa variável não constitua, à primeira vista, um indicador pedagógico direto, ela adquire relevância quando situado no contexto das escolas ribeirinhas, em que as rotinas de deslocamento, permanência prolongada nas comunidades e as condições de trabalho impactam de forma significativo na vida pessoal e a organização familiar desses profissionais.

No que se refere à faixa etária, esse estudo mostrou que 68,4% dos participantes tem entre 21 e 42 anos, revelando um quadro em maioria por docentes jovens. Essa predominância indica uma categoria em processo de consolidação profissional, marcada por trajetórias ainda em formação, experiências iniciais na docência e construção contínua de práticas pedagógicas adequadas às especificidades das multisseriadas.

Os resultados deste estudo, dialogam com a realidade de outros contextos amazônicos, a exemplo, de pesquisas realizadas por Thomé (2022), na cidade de Manaus, em que se identificou a presença majoritária de educadores jovens atuando nas escolas do campo e multisseriadas, revelando que suas inserções nesses contextos, ocorrem principalmente nos primeiros anos da carreira docente.

No que se refere, a naturalidade dos educadores, a maioria (79,5%), são oriundos do estado do Amapá, enquanto 20,5%, são do estado do Pará, compondo um mosaico de origens que reflete a fluidez das fronteiras amazônicas e o constante ir e vir entre margens desses estados fronteiriços. Essa diversidade de procedências enriquece o corpo docente das escolas ribeirinhas, unindo vozes, saberes e olhares distintos sobre o território.

Por outro lado, identificamos que 58,8% dos educadores vivem na sede do município de Mazagão, enquanto 41,2% residem nos territórios das unidades educacionais que ofertam a multisséries, este fato é preocupante, uma vez que a ausência cotidiana nas comunidades tende a enfraquecer os vínculos e dificultar a integração entre o currículo e a realidade dos alunos, o que para Arroyo (2007) a precariedade da Educação do Campo está diretamente relacionada a ausência de profissionais que convivam com as comunidades e que atribuam sentido a complexidade educacional nas comunidades ribeirinhas amazônicas.

Arendt (1995) nos lembra que as especificidades trazem consigo reflexões sobre o experienciado, como “a teia de Penélope, que se desfaz toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior” (p. 69), o que demonstra que a atividade cognitiva muitas vezes torna-se limitada por ser incapaz de atribuir um significado à nossa relação com e de estar no mundo, o que para os amazônidas esta relacionado ao pertencimento, que muitas vezes consiste numa travessia entre margens, um equilíbrio entre o estar e o sentir-se.

Quanto à escolaridade, a pesquisa revelou que todos os educadores possuem formação em nível superior, evidenciando um quadro docente que atende às exigências legais para a atuação na educação básica. Esse resultado corrobora com os estudos de Thomé (2022), realizado em escolas rurais de Manaus-AM, no qual todos os docentes entrevistados possuem formação superior, essa convergência aponta para um padrão de qualificação que vem se consolidando entre os professores amazônicos, refletindo um esforço coletivo de fortalecimento da educação no território.

Nessa mesma direção, identificamos que 74,3% são licenciados em Pedagogia. De acordo com as observações realizadas e com os diálogos estabelecidos com os docentes, muitos relataram que tiveram acesso à formação superior por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem desempenhado papel fundamental na certificação de professores no Amapá, ampliando o acesso e a qualificação dos profissionais da educação básica.

Além disso, o coordenador de ensino da SEMED destacou que grande parte desses docentes concluiu sua formação em instituições particulares, por meio do ensino a distância (EaD). Para ele, essa modalidade, embora amplie o acesso ao ensino superior, muitas vezes exige que a equipe pedagógica realize um acompanhamento mais próximo, oferecendo orientação e suporte adicionais, sobretudo porque alguns desses cursos não contemplam, de forma suficiente, uma qualificação sólida para a prática em sala de aula, especialmente no que diz respeito às especificidades das escolas do campo.

Esse cenário dialoga com a análise de Gatti (2019), ao afirmar que, a partir dos anos 2000, a formação de professores dos anos iniciais da educação básica passou a ser conduzida predominantemente por instituições privadas, muitas delas ofertando seus cursos na modalidade a distância. Embora a EAD tenha ampliado o acesso ao ensino superior, nem sempre prepara os docentes para os desafios da prática, especialmente em escolas com multissérie das águas e das florestas.

Por isso, as formações tornam-se indispensáveis, pois possibilitam que esses profissionais desenvolvam competências práticas, aprofundem conhecimentos

pedagógicos e dialoguem com as especificidades socioculturais dos territórios em que atuam.

No que se refere à formação continuada, identificou-se que 48,7% dos participantes possuem pós-graduação *lato sensu*. Esse dado evidencia o movimento constante desses educadores em busca de aprimoramento, uma travessia formativa que se renova a cada experiência. No Brasil, conforme o INEP/MEC (2023), o percentual de docentes com pós-graduação *lato sensu* passou de 41,3% em 2019 para 47,7% em 2023. Na região Norte, o índice é de 38,4%, e, no estado do Amapá, chega a 44,1%. Assim, o município de Mazagão segue a maré nacional de crescimento da formação continuada.

Em diálogo com os docentes, informaram que as especializações são custeadas com recursos próprios, sem apoio institucional, o que exige esforço financeiro e pessoal. Além disso, esses cursos são realizados, em sua maioria, durante o período de férias, uma vez que a permanência prolongada nas escolas ribeirinhas ao longo do ano letivo inviabiliza a participação em atividades presenciais ou em módulos intensivos durante o semestre. Além disso, a maioria, dos cursos de formação são feitos no modelo Educação a distância (EAD), o que de acordo com os educadores são escolhidos pela flexibilidade e pela possibilidade de conciliar os estudos com a permanência nas escolas ribeirinhas durante o ano letivo.

Os educadores destacaram que as especializações em Educação Especial (12,8%) e em Docência na Educação Básica (10,2%) são as mais buscadas entre eles. Segundo suas percepções, essa procura se relaciona tanto às demandas do mercado de trabalho quanto à necessidade de lidar com a complexidade das salas de aula, que frequentemente reúnem estudantes com diferentes especificidades. Infelizmente, notamos nenhum educador indicou possuir especialização em Educação do Campo ou em áreas afins, o que evidencia uma lacuna formativa importante, sobretudo considerando as especificidades das escolas ribeirinhas com multisseriadas da Amazônia.

Entretanto, mesmo diante desse movimento de busca por formação continuada, persistem lacunas significativas, nese estudo, nenhum dos docentes das multisséries de Mazagão possui pós-graduação *stricto sensu*. Esse resultado acompanha a realidade nacional, conforme o INEP/MEC (2023), que aponta que apenas 3,1% dos educadores brasileiros são mestres e 0,47% doutores, no Amapá, esses índices são ainda menores 1,32% com mestrado e apenas 0,14% com doutorado.

Esses números evidenciam o quanto ainda é urgente ampliar o acesso à pós-graduação *stricto sensu*, especialmente para os educadores que atuam em contextos amazônicos, para que possam transformar suas práticas em produção científica e, assim,

devolver ao território, em forma de pesquisa e reflexão crítica, aquilo que as águas e os saberes locais já lhes ensinaram.

Em relação ao tempo de serviço, verificamos que a maioria dos docentes possui entre 1 e 3 anos de atuação: 47,4% no exercício da docência em geral e 25,6% especificamente em multisséries. Esses dados evidenciam um quadro composto, em sua maior parte, por profissionais ainda em fase inicial de carreira, que estão aprendendo a navegar ou, metaforicamente, a “remar” nas águas desafiadoras da educação em territórios ribeirinhos.

Diante desse contexto, torna-se essencial a oferta de um suporte pedagógico especializado com formações, para que esses docentes iniciantes encontrem ferramentas que os ajudem a compreender o fluxo da sala de aula e a navegar com mais segurança entre as múltiplas demandas da multissérie. De acordo com Romanowski (2012), a formação docente é especialmente relevante para professores iniciantes, pois é nesse período que ocorre um intenso aprendizado tanto profissional quanto pessoal. Essa fase marca a transição de estudante para professor, a passagem de uma atuação leiga para uma profissional, bem como o desenvolvimento da experiência e o processo de socialização e aculturação na profissão.

Nesse cenário, a pesquisa evidencia a presença de educadores com relativamente pouca experiência tanto na docência quanto no trabalho com escolas multisseriadas. Tal situação pode ser explicada, em parte, pela ausência de concursos públicos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Mazagão (SEMED). Conforme os dados levantados, o último certame realizado para a rede municipal ocorreu em 2009, o que resulta na renovação constante do quadro docente por meio de contratos temporários e, conseqüentemente, na presença de profissionais que ainda estão construindo sua trajetória pedagógica. Essa descontinuidade evidencia a instabilidade nas condições de permanência e revela o desafio de consolidar vínculos duradouros com as comunidades ribeirinhas.

No que diz respeito ao vínculo funcional dos educadores das escolas multisseriadas do município de Mazagão, verificamos que 92,3% são contratos administrativos⁷, uma realidade que traz impactos significativos para o trabalho docente, pois esse tipo de contratação, por ser temporário e sem garantia de continuidade, favorece a alta rotatividade docente, já que muitos profissionais permanecem por períodos curtos nas escolas ou são substituídos a cada ciclo letivo.

⁷ Contrato temporário é um tipo de vínculo de trabalho não permanente, utilizado pelo poder público ou por instituições para suprir necessidades imediatas, emergenciais ou de curta duração.

Essa instabilidade, como define Macedo (2022) se manifesta na rotatividade constante de professores, um fenômeno diretamente relacionado à prevalência de contratos temporários, que interfere no desempenho da escola, na aprendizagem dos alunos, na continuidade dos trabalhos pedagógicos e na construção e vínculos do educador com a escola, colegas, alunos e a comunidade.

Desse modo, a situação observada nas escolas ribeirinhas de Mazagão, constatamos que, diante da ausência de concursos públicos, os contratos administrativos se tornaram a principal porta de entrada para o serviço público, sobretudo para os recém-formados. Essa dinâmica submete os educadores a um processo contínuo de precarização das condições de trabalho, uma vez que esse tipo de contratação é constantemente ameaçado pela descontinuidade dos contratos, pela interferência política e pela insegurança quanto à permanência no emprego, além de problemas recorrentes como atrasos salariais, baixa remuneração, como apontam Oster e Martins (2023) que a contratação temporária impede que os profissionais da educação tenham acesso às vantagens previstas nos planos de carreira, limita o direito às progressões e contribui para a desvalorização docente.

De forma semelhante, Hage (2006) observa que, em muitas escolas, o trabalho docente acaba perdendo autonomia diante das interferências políticas do poder local, que atuam diretamente na dinâmica das secretarias de educação. Segundo o autor, essa conjuntura contribui para a elevada rotatividade dos educadores, que mudam constantemente de escola em razão da instabilidade que marca suas condições de trabalho. Desse modo, a realidade de Mazagão confirma exatamente esse cenário, evidenciando que a instabilidade contratual fragiliza o trabalho pedagógico e compromete a continuidade das ações educativas em multisseriadas.

Abreu e Cabral (2022) destacam a alta rotatividade de docentes no campo, especialmente entre aqueles com contratos temporários e em formação, essa instabilidade compromete a continuidade dos projetos educacionais e a qualificação dos professores. O desafio das multisséries se agrava quando docentes inexperientes enfrentam essa realidade sem formação. A situação reflete tanto a vulnerabilidade dos educadores que aceitam condições precárias por necessidade de emprego, quanto a responsabilidade dos gestores educacionais em mediar políticas públicas e garantir melhores condições de ensino.

Portanto, o cotidiano dos educadores das escolas ribeirinhas de Mazagão segue em uma travessia marcada por marés de incerteza, a cada novo contrato, o docente lança novamente sua canoa, sem saber até quando poderá permanecer no mesmo porto. Ainda assim, seguem firmes, remando movidos pela esperança de que, um dia, o rio da educação

encontre margens mais estáveis, onde a permanência e a valorização docente se tornem realidade.

Quanto ao engajamento dos educadores com os movimentos sociais, observamos que a principal forma de participação, tanto dos docentes que residem no território quanto daqueles que vivem na cidade, mas passam a maior parte da semana nas comunidades, ocorre por meio do envolvimento com as igrejas, citado por 44,7% dos docentes. Esses espaços que também se configuram como locais de lazer e a vida comunitária, pois nas margens dos rios, a igreja é mais do que templo é a casa de encontro, assim, suprimindo a ausência de outros espaços de socialização e cultura.

Essa centralidade da igreja na vida ribeirinha aparece não apenas na participação social, mas também nas práticas de lazer dos docentes, em que 36,8% mencionam a igreja e 34,2% indicam preferência por atividades nos rios e balneários. Essa tendência evidencia a forte conexão entre os educadores e o território das águas, conforme ilustrado na figura 12

Figura 12- Lazer dos educadores: banho de rio



Fonte: Arquivo pessoal, 2025

A figura 12 demonstra que os rios e igarapés são espaços de aprendizagem e troca de saberes socioculturais entre os educadores e os comunitários, pois ao banharem-se socializam, visitam amigos e familiares ou simplesmente observam o movimento das marés. Esses ambientes também se tornam espaços pedagógicos informais, pois, ao viver a comunidade e circular pelas águas, os educadores fortalecem a compreensão do território

e de seus ritmos, elementos fundamentais para planejar práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade local. Durante as visitas, emergiram nas falaram dos educadore essas percepções:

Nos finais de semanas é no rio que a gente descansa a mente e as energias.(Rio Preto)

É no banho de igarapé que a gente recarrega as energias para a semana de trabalho (Rio Ajuruxi).

Os relatos dos educadores reafirmam que as águas possuem a dimensão cultural, o que fortalece o sentimento de pertencimento e poderá ser uma fonte de inspiração e inovação metodológica para as práxis educativas nas multisséries em territórios amazônicos. Neste contexto, os docentes constroem suas práticas, reinventam a escola e reafirmam que a educação ribeirinha é, antes de tudo, uma educação forjada na relação íntima entre pessoas, território e as águas.

Portanto, o educador das águas nas escolas multisseriadas de Mazagão revela um cotidiano marcado pela força do território e pelas condições singulares que moldam o fazer-educativo, em que as marés definem tempos e trajetos, e re-constrói estratégias metodologicas e pedaógicas que desafiam o sentido do ensinar e aprender.

4.2 As condições de trabalho dos docentes que navegam nas multisséries no território mazaganense

Para compreender a realidade vivida pelos docentes que atuam nas escolas multisseriadas das águas e das florestas de Mazagão, abordaremos as condições de trabalho às quais esses profissionais lidam diariamente, com destaque para dois elementos: a infraestrutura das escolas e dos alojamentos. Esses aspectos são fundamentais para analisar não apenas a qualidade do ambiente educativo, mas também para refletir sobre o bem-estar, a dignidade e a permanência dos educadores nesses territórios.

Nesse sentido, esta pesquisa sistematizou os dados referentes às condições de trabalho docente (Quadro 01), observando se os resultados convergem ou divergem das percepções expressas pelos educadores na roda de conversa e durante as visitas às escolas in loco. A partir desse diálogo entre dados e narrativas, torna-se possível compreender como a infraestrutura escolar e as condições de moradia repercutem no cotidiano da docência e no sentido que esses profissionais atribuem ao seu fazer pedagógico.

Ao confrontar os dois momentos da pesquisa, os questionários(Quadro 3) e os diálogos cm dos docentes na roda de conversa e durante as visitas as escolas, o estudo se

desdobra como águas que se dividem em dois braços de um mesmo rio, os resultados revelam um movimento entre o dizer e o silenciar, pois embora parte dos educadores tenha atribuído avaliações positivas, há também falas que evidenciam um cenário permeado por fragilidades, que ganham outra profundidade, revelando tensões nas marés do trabalho docente.

Quadro 3 -Condições do trabalho docente em escolas multisseridas de Mazagão

Condições de trabalho	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Péssimo	NR
Infraestrutura das escolas	15,4% (n=6)	33,3% (n=13)	35,9% (n=14)	10,2% (n=4)	5,2% (n=2)	0%
Infraestrutura dos alojamentos	10,3% (n=4)	41,1% (n=16)	12,8% (n=5)	17,9% (n=7)	5,1% (n=2)	12,8% (n=5)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o quadro 03, um número significativo de educadores informaram que a infraestrutura das unidades escolares, estão em condições excelentes e boas (48,7%), fato que pode esta relacionado às amplas construções e reformas executadas pela Prefeitura de Mazagão no período da pesquisa, conforme apresentado na figura 13,

Figura 13- Escola Municipal Poção do Rio Preto construída em 2023



Fonte: arquivo da pesquisadora (2025)

A figura 13 apresenta a Escola Municipal Poção do Rio Preto, totalmente reconstruída em 2023. A unidade recebeu novas passarelas, instalação de sistema de energia solar e melhorias no abastecimento de água, compondo um conjunto de intervenções que representa um avanço importante na melhoria nas condições de trabalho dos educadores e estudantes das águas, ainda que essas melhorias não tenham alcançado todas as escolas do município.

No entanto, o cenário apresentado na figura 13 não reflete a totalidade da rede municipal, visto que as reformas e construções não alcançaram todas as escolas. Do total de educadores, 35,9% afirmaram que a infraestrutura escolar é regular, e 15,4% a avaliaram como ruim ou péssima. Essas percepções evidenciam níveis significativos de insatisfação e colocam em destaque as fragilidades estruturais ainda presentes nas escolas municipais de Mazagão, essa informação que é visivelmente confirmada nos diálogos realizados com os próprios educadores,

O prédio da escola que trabalho é *cedido* pelo Estado, além de tudo *chove e molha* em todos os materiais da sala de aula (Rio Maracá).

A minha escola está precisando de *reforma*, além do mais precisamos de uma quadra ou espaço para a realização *das atividades e dos eventos da escola*, pois sofremos com essa limitação do espaço para realizar nossos as atividades da escola. (Rio Ariramba)

Na escola *não temos água potável, energia elétrica e internet*, o que dificulta nossa vida docente (Rio Urubuea).

A escola que trabalho a estrutura está bem *danificada*, que não traz *dignidade* para mim e nem para os meus alunos. Eu e o pais já reivindicamos uma *escola nova*, mas até o momento não fomos atendidos (Rio Preto)

Minha escola *foi construída há mais ou menos uns dois anos*, porém eu acho que construíram com *material de péssima qualidade* e também não fizeram um planejamento adequado para construir o prédio escola, pois mesmo nova já *chove* em algumas partes do prédio, além de que a madeira da escola já está *apodrecendo* (Rio Ajuruxi)

As falas dos educadores revelam que, apesar dos investimentos, a realidade cotidiana ainda é marcada por disparidades entre as escolas, onde as condições físicas do ambiente escolar não acompanham as necessidades pedagógicas e humanas do trabalho docente nas águas, essa evidencia é reforçada no dialogo com os educadores que relataram a precariedade da infraestrutura escolar, ao afirmarem que ao “*chover os materiais são todos molhados*”, que na escola “*não temos água potável, energia elétrica e internet*”, ou ainda, que as condições físicas da escola “*não traz dignidade para mim e nem para os meus alunos*”, as narrativas trazem consigo processos históricos de descasos com a educação do campo, das águas e das florestas, cuja materialidade é evidenciada desde a infraestrutura

precária, como podemos observar na figura 14 a seguir:

Figura 14- Infraestrutura da Escola Municipal Urubuená. a) Pátio com necessidade de reforma. b) Espaço com infiltrações e goteiras que integra as salas de aula



Fonte: Autoria Própria, 2025

No decorrer, da pesquisa observamos que os educadores destacaram que as salas de aula com infiltrações, paredes desgastadas e ausência de espaços adequados para atividades pedagógicas, são evidências materiais da precariedade de infraestrutura nas escolas multisseriadas, e um dos causos pontuado no decorrer da pesquisa foi o cenário de deterioração acelerada, em que muitas escolas possuem estrutura de madeira, e já se encontram apodrecidas, com rachaduras e desprendimento de materiais; enquanto o piso interno acumula grandes poças de água, indicando infiltrações, goteiras e falhas no escoamento como observamos na figura acima. O que corrobora com os estudos de Tardivo (2023), ao ressaltar que as condições físicas inadequadas, em prédios pequenos e deteriorados, revelam o abandono histórico com os povos do campo, das águas e das florestas.

Nesta perspectiva, Hage (2014) enfatiza que as escolas multisseriadas frequentemente funcionam em espaços improvisados, casas de moradores, salões, barracões ou igrejas, marcados pela ausência de ventilação, iluminação e estrutura adequada. As experiências narradas pelos educadores de Mazagão materializam essa análise, demonstrando que a precariedade não é um caso isolado, mas parte de um padrão estrutural que limita o trabalho pedagógico e o acesso à educação nesses territórios.

Nessa direção, identificamos que as objetivações das representações sociais de Moscovici(2007) são evidenciadas na ancoragem da palavra “precariedade”, pois evidencia

às ideias compartilhadas pelos professores sobre abandono, falta de dignidade e desvalorização das escolas do campo, das águas e das florestas. Além disso, as representações sociais são ancoradas em experiências históricas de exclusão das populações do campo, reafirmando, como já aponta Hage (2011), que as condições existenciais inadequadas dessas escolas desestimulam a permanência e alimentam o estigma da escolarização empobrecida e abandonada no campo.

Em relação a categoria infraestrutura dos alojamentos dos educadores, verificou-se que as condições inadequadas de moradia interferem diretamente na qualidade do trabalho pedagógico, na saúde emocional e na permanência desses profissionais nas escolas multisseriadas, como podemos observar nos relatos a seguir:

Tem goteiras dentro dos alojamentos, é um espaço pequeno, além de tudo não tem ventilação dentro do prédio (Rio Preto).

O alojamento é uma *casa improvisada*, é *precário*, não fornece uma moradia digna (Rio Ajuruxi).

Não temos alojamento, moramos cada dos pais dos alunos ou na comunidade com amigos ou conhecidos. (Rio Ariramba).

Eu gostaria muito que os alojamentos ficassem *fora do prédio da escola*. Isso interfere demais na nossa *vida particular*, nos fins de semana, por exemplo, quando a gente quer um momento de distração ou diversão, não consegue, porque estamos morando dentro do mesmo prédio onde trabalhamos. Isso tira a nossa *privacidade* e acaba afetando até o nosso *lazer* e nossa *vida pessoal*. (Rio Navio)

Sou natural da comunidade, *nasci e me criei* aqui na região, por isso tenho *casa própria* (Rio Urubuna).

As falas dos educadores revelam a realidade que enfrentam em seu cotidiano, alojamentos com goteiras, espaços reduzidos, falta de ventilação e casas improvisadas que não asseguram condições mínimas de moradia digna. Ao descreverem essas vivências, os docentes dão forma concreta a um descaso que compromete não apenas a permanência, mas também a qualidade do trabalho docente.

Essa precariedade se agrava quando alguns educadores sequer dispõem de alojamento, sendo obrigados a residir na casa de pais de alunos, em casas de amigos ou em espaços cedidos pela comunidade, tal situação tira qualquer possibilidade de autonomia e privacidade. Mesmo nos locais onde há alojamento, os docentes mencionam que morar dentro do próprio prédio escolar, compromete a vida pessoal, inviabilizando momentos de descanso e lazer, conforme visualizado na figura 15.

Figura 15: a) Escola. b) Alojamento: funcionando no mesmo prédio



Fonte: Arquivo pessoal, (2025)

A figura 15 evidencia que não há uma separação entre o espaço escolar e o alojamento dos educadores, observamos que o único prédio existente na comunidade é o da escola, e conseqüentemente há impactos socioemocionais na vida pessoal e profissional dos educadores, o que ocasiona a sobreposição que afeta tanto o bem-estar quanto a permanência nas escolas ribeirinhas multiseriadas. Além disso, Macedo (2022) destaca a ausência de incentivos financeiros para deslocamento, alimentação e moradia fragiliza a permanência, sobretudo entre os profissionais que estão em início de carreira.

Essas representações revelam, portanto, uma ancoragem no pertencimento territorial, ao afirmarem que a moradia é expressão de identidade, raiz e continuidade histórica, logo essa ancoragem centraliza-se na resistência e permanência, o que fortalece o sentido de viver e ensinar no chão das escolas multisseriadas nos múltiplos contextos amazônicos.

Portanto, as evidências encontradas nesta pesquisa reafirmam que os desafios enfrentados nas multisséries de Mazagão não são situações isoladas, mas integram um quadro mais amplo que atravessa a educação nas Amazônias. As aproximações com o estudo de Vasconcelos e Brandão (2020), realizado em Parintins, revelam que a precariedade estrutural, a fragilidade do apoio pedagógico e as lacunas na formação docente constituem problemáticas recorrentes nos territórios ribeirinhos e pela histórica ausência de políticas públicas efetivas.

CAPITULO III- O FAZER EDUCATIVO NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DAS ÁGUAS DA AMAZÔNIA MAZAGANENSE

A docência nas águas, tal como vivida nas escolas multisseriadas de Mazagão, revela um cotidiano marcado pela força do território e pelas condições singulares que moldam o trabalho dos educadores. Neste capítulo, analisamos os múltiplos elementos que constituem a práxis docente, desde a organização do calendário escolar, os processos de planejamento, as metodologias e as formações (ou a ausência delas) que orientam o fazer educativo.

Ao mesmo tempo, buscamos compreender os saberes produzidos no encontro entre escola, comunidade e natureza, evidenciando como a práxis docente se reinventa diante das especificidades da vida ribeirinha. É nesse cenário, onde as marés definem tempos e trajetos, que o educador constrói estratégias, negocia desafios e produz sentidos para o ensinar e aprender. Assim, este capítulo mergulha nas dinâmicas do fazer-docente na Amazônia mazaganense, revelando tanto as potências quanto as fragilidades que atravessam a educação multisseriada e que compõem o cotidiano dos docentes das águas.

5.1 Ciclo das águas: Marés que marcam o calendário Amazônico Mazaganense

De acordo com os educadores das multisséries do município de Mazagão as principais dificuldades no cotidiano escolar, consiste nas longas distâncias percorridas em embarcações, o que nos leva a afirmar que o tempo da escola na Amazônia é moldado pelas águas, em que as enchentes e vazantes dos rios definem os modos de vida dos ribeirinhos nas Amazônias, e conseqüentemente o fazer educativo nas escolas multisseriadas necessita considerar as peculiaridades de cada contexto, em o saber-fazer se conecte com o ser amazônica.

Durante a roda de conversa, os educadores das multisséries relataram que o tempo das águas e o da escola se entrelaçam, ao relembrares suas práticas pedagógicas, destacaram que as marés, na experiência concreta das comunidades ribeirinhas, acabam por determinar o calendário escolar vivido no cotidiano, ainda que a Secretaria Municipal de Educação mantenha uma organização padronizado, com início do ano letivo em março e término em dezembro. Tal contradição evidencia que ensinar na Amazônia implica aprender com os ciclos naturais, reconhecendo que o fazer pedagógico se constrói com o ritmo dos rios. Assim, educar nesses territórios é, muitas vezes, remar contra a corrente das normativas institucionais, mas sempre em sintonia com o rio, suas cheias, vazantes e

correntezas, como se pode observar nos relatos a seguir.:

Um dos maiores desafios enfrentados na comunidade é a chegada dos alunos à escola, especialmente no verão, quando *a rotina depende totalmente da maré*. Se a maré enche às 6h, a aula começa às 6h e se for às 12h, iniciamos ao meio-dia. *É preciso entrar e sair junto com a maré*, caso contrário os alunos ficam presos e não há aula. Essa situação compromete o cumprimento da carga horária e *obriga a escola a adaptar o calendário escolar*. Por isso, *no inverno aproveitamos cada minuto para avançar nos processos de alfabetização*, preparando os alunos para as dificuldades do verão, quando tudo se torna corrido. *Já solicitei ao prefeito a construção de uma passarela que ligue a comunidade à escola*, pois isso garantiria melhores condições para manter a carga horária completa. Apesar do cansaço e da sobrecarga, *ver o progresso dos alunos compensa o esforço*, mostrando que a estratégia de intensificar o trabalho no inverno reduz as dificuldades do período seguinte. (Rio Urubuea)

A fala do educador evidencia como o tempo escolar nas comunidades ribeirinhas é regulamentado pelas marés, quando afirma que *a rotina depende totalmente da maré* e que *é preciso entrar e sair junto com a maré* para que as aulas aconteçam, essa relato traduz a realidade referencial e organiza o cotidiano escolar, reafirmando que o ritmo das águas e não o calendário oficial, orienta a vida da escola. O tempo, nesse contexto, deixa de ser linear e passa a ser vivido em ciclos, nas cheias e vazantes que determinam o acesso, a frequência e até o início das aulas.

Tal perspectiva encontra consonância em Hage et al. (2025) que os saberes das águas se fundamentam em epistemologias territoriais pluriversas, permitindo repensar, ressignificar e ressituar as águas no contexto da Educação do Campo, orientando a formulação de políticas públicas outras.

Neste contexto, quando o docente descreve as ações concretas de mudanças e resistência: *a escola é obrigada a adaptar o calendário escolar e no inverno aproveitamos cada minuto para avançar nos processos de alfabetização*. Essas expressões tornam visível como a representação simbólica das marés se transforma em práticas pedagógicas reais, nas quais o tempo de ensino é moldado pela sazonalidade do rio. A docência se materializa, assim, em estratégias de reorganização e resistência: planejar segundo os ciclos das águas, intensificar o ensino durante as cheias e lidar com as dificuldades impostas pela seca.

Essa percepção foi reforçada no diálogo com os educadores, quando emergiram discussões sobre a necessidade de readequar o calendário escolar às marés e às condições naturais do território, para tanto, propuseram iniciar o ano letivo em janeiro, aproveitando o período das lançantes do rio Amazonas (dezembro a maio), quando as águas estão mais altas e o acesso aos rios é facilitado. Essa organização permitiria otimizar o tempo pedagógico durante o inverno, evitando os prejuízos do verão, época em que a seca dos rios (junho a novembro) dificulta a entrada e saída pelos igarapés que comprometem o deslocamento dos

estudantes e educadores, como podemos observar na figura 16.

Figura 16- Seca dos rios amazônicos, dificultando o acesso às escolas ribeirinhas



Fonte: Arquivo da pessoal (2025)

A figura 16 registrada durante as visitas às escolas ribeirinhas, mostra a seca dos rios e igarapés amazônicos, quando o nível da água baixa drasticamente e deixa grandes áreas de lama expostas. Essa condição impossibilita a navegação e compromete o acesso às escolas, dificultando a chegada de educadores, estudantes e materiais escolares, além de afetar diretamente a continuidade das atividades educativas.

Cabe destacar que, nos últimos cinco anos (2020 a 2025), as mudanças climáticas têm provocado alterações profundas no regime hidrológico dos rios da Amazônia, tornando-o cada vez mais instável e imprevisível. Esse fenômeno tem intensificado a ocorrência de cheias e secas mais severas, com intervalos de tempo reduzidos entre eventos extremos. O período de chuvas mais intensas e concentradas, no período do inverno (geralmente de dezembro a maio), vem se tornando mais curto, porém marcado por chuvas fortes e intensas, enquanto o período de estiagem, conhecido como verão (de junho a novembro), tem se prolongado e se tornado mais seco, ocasionando a drástica redução do nível das águas dos rios e igarapés.

Nessa perspectiva, Almeida (2016), contribui para essa reflexão ao destacar que as marés e os ciclos de cheia e vazante organizam a vida ribeirinha, estruturando práticas como a pesca, a agricultura e a circulação e atravessando os modos de ser e de viver das populações locais. Na mesma linha, Almeida e Toutonge (2023) caracterizam a região como uma

“Amazônia líquida”, transmissora de cultura e de gramáticas sociais que emergem da linguagem do rio. Por isso, os fluxos das águas não são apenas fenômenos da natureza, mas códigos culturais que regulam o tempo em comunidade e, por consequência, também o tempo da escola, assim, o ato de “entrar e sair com a maré” é também uma pedagogia das águas, que ensina sobre respeito e coexistência com o ambiente.

Nesse mesmo sentido, Gonçalves (2005) ressalta a diversidade da Amazônia, composta por várzeas, terras firmes, rios de águas brancas e pretas, manguezais e serras, o que impossibilita a adoção de um calendário escolar homogêneo e padronizado para toda a região, cada ecossistema demanda uma organização própria, ajustada à geografia e ao modo de vida local. Assim, a escola ribeirinha é, antes de tudo, é parte do território, ela se reinventa a cada maré, a cada chuva, a cada sopro do vento e da maresia que anuncia a mudança das estações. É uma escola que aprende com o rio, que ensina com o tempo e que carrega nas suas margens a sabedoria ancestral das águas que nunca param de correr, este fato mostra que as vivências em territórios das águas, deveriam ser parâmetro de reflexão e análise para co-construir processos pedagógicos que contribuam com o fazer educativo nas multisséries.

Compreendida dessa forma, a escola ribeirinha aprende com o rio e ensina com o tempo, carregando em suas margens a sabedoria ancestral das águas que nunca cessam de correr. Tal entendimento dialoga diretamente com Hage et al. (2025), ao afirmarem que “há algumas ‘linhas de maré’ (que avançam e recuam) a partir das quais podemos compreender as águas como ‘território educativo’ nas Amazônias” (Hage et al., 2025, p. 3). Assim, reconhecer as águas como território educativo implica compreender que o calendário escolar não pode ser pensado como uma estrutura rígida e uniforme, mas como uma construção situada, sensível às dinâmicas das cheias e vazantes, às temporalidades do território e às formas de vida ribeirinhas, tornando-se um instrumento pedagógico que dialoga com a realidade das escolas multisseriadas.

Neste contexto, as proposições e diálogos sobre o calendário escolar na Amazônia não se restringe a uma questão de tempo pedagógico, mas envolve condições materiais e políticas que garantem o acesso, a permanência e a dignidade do trabalho dos docentes e dos estudantes. Santos e Corrêa (2022) denominam esse movimento de pedagogias contra-hegemônicas, que se afirmam na resistência ao modelo urbano de escola e constroem alternativas baseadas nas práticas locais.

Dessa forma, o calendário escolar nas margens da Amazônia é mais do que uma contagem de dias, é uma expressão viva do território que traduz o diálogo entre natureza e educação, entre o tempo do rio e o tempo da aprendizagem. A escola, nesse contexto, não

luta contra as marés, mas deve aprender a fluir com elas, reinventa-se a cada cheia, renasce a cada vazante e permanece firme como canoa ancorada na beira do rio, espaço de resistência, saber e pertencimento. Portanto, o calendário das escolas ribeirinhas multisseriadas do município de Mazagão é orientado pelo ritmo das águas, do tempo e das maresias, o que exige um esforço contínuo na reorganização das rotinas pedagógicas.

5.2 Planejamento e metodologias de ensino nas multisséries: vivências docentes nas escolas de Mazagão.

O planejamento pedagógico nas multisséries, configura-se como um dos maiores desafios da docência nas escolas ribeirinhas do município de Mazagão. No decorrer desse estudo, os educadores destacaram que essa tarefa é atravessada por tensões permanentes entre as exigências burocráticas impostas pela Secretaria Municipal de Educação e a necessidade de construir metodologias que deem conta da diversidade sociocultural e dos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes que compartilham o mesmo espaço educativo.

Este estudo verificou que 97,5% dos educadores pesquisados avaliaram o planejamento encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação como “excelente” ou “bom”. Entretanto, os relatos produzidos durante a roda de conversa revelam uma realidade mais complexa, na medida em que os docentes apontam a ausência de suporte pedagógico contínuo voltado à contextualização do fazer educativo e ao fortalecimento de estratégias didáticas específicas para o trabalho com as multisséries. Essa contradição entre a avaliação do planejamento e as condições concretas de sua operacionalização, como podemos observar nos relatos a seguir:

Percebi que, por meio de *atividades diversificadas*, consegui *conciliar a educação infantil e o ensino fundamental*. Organizei um planejamento que *integrasse ambos os níveis*, escolhendo *temas comuns* e desenvolvendo *atividades diferenciadas* para cada etapa. Dessa forma, enquanto trabalhávamos o mesmo conteúdo, consegui adaptar as propostas conforme a necessidade de cada grupo, o que contribuiu para o avanço na aprendizagem dos alunos. (Rio Vila Nova)

Trabalho com *quatro planejamentos diários*, mas procuro sempre desenvolver *atividades no coletivo*. Quando uma criança do quinto ano apresenta dificuldades, muitas vezes preciso retomar conteúdos do segundo ano, construindo atividades e jogos que a ajudem a avançar. Um exemplo é a *atividade com rótulos*, que considero muito eficaz, a partir deles, consigo trabalhar o alfabeto, a separação de sílabas, a matemática e até a produção de textos. Além disso, os alunos reconhecem nesses rótulos elementos do seu cotidiano, ainda que alguns não façam parte de sua realidade doméstica. Dessa forma, utilizo recursos simples, muitas vezes coletados na *própria comunidade, como pedrinhas de barro*, para enriquecer as práticas em sala de aula, meu objetivo, ao elaborar o planejamento, é sempre incentivar a troca de informações entre os alunos e fortalecer o processo de aprendizagem. (Rio Ajururuxi)

No meu planejamento, *trabalho com cinco turmas*, do 1º ao 5º ano e para organizar as atividades, faço associações junto conteúdos do 1º com o 2º ano, e do 4º com o 5º, enquanto o 3º ano exige um planejamento específico e individualizado. Além das atividades escritas, desenvolvemos *práticas ligadas à comunidade, como a coleta de sementes, trabalhos de arte com materiais locais e a produção de objetos de cerâmica*. Também trabalhamos a educação religiosa, o que exige cuidado para lidar com diferentes crenças, como o catolicismo e o evangelismo, muito presente na comunidade, buscamos respeitar e integrar as visões existentes. Assim, o planejamento precisa ser flexível e criativo, capaz de articular *conteúdos comuns* para algumas séries e, ao mesmo tempo, diferenciar atividades conforme as necessidades de cada grupo, garantindo uma melhor forma de ensinar e aprender. (Rio Preto)

Acredito que a secretaria elabora uma *proposta de educação não pensada para as escolas multisseriadas*, muitas vezes, os projetos que recebemos não dialogam com a nossa realidade. Recentemente, por exemplo, trabalhamos o *tema meios de transporte*, mas o foco era apenas nos transportes terrestres, enquanto a dimensão aquática, tão presente em nossa região, não foi contemplada. Nessas situações, precisamos nos adaptar e *“nos virar nos 30”* para tornar o conteúdo significativo. No meu planejamento, procuro integrar a educação infantil e o ensino fundamental, buscando estratégias que atendam todos os alunos ao mesmo tempo. Conto com o apoio de uma cuidadora, embora nem sempre seja suficiente diante das demandas. (Rio Maracá)

De acordo com os relatos os educadores revelam a complexidade do planejamento pedagógico nas escolas multisseriadas e, ao mesmo tempo, a potência criativa que emerge do cotidiano de sala de aula. Neste sentido, enfatizaram a necessidade constante de integração entre diferentes níveis de ensino, como aparece no relato da docente Rio Vila Nova, que organiza o planejamento articulando educação infantil e ao ensino fundamental. Essa prática evidencia um movimento de superação da fragmentação dos conteúdos e demonstra que a multisseriação exige um olhar amplo, capaz de construir pontes entre etapas distintas da escolarização.

Tal compreensão dialoga com a complexidade do conhecimento de Edgar Morin (2005), que não pode ser reduzido a compartimentos isolados, mas deve ser compreendido em sua inter-relação, em sua incerteza e em sua multidimensionalidade. Isso desafia práticas pedagógicas fragmentadas e convoca a construção de propostas integradoras, assim, o planejamento nas multisséries, materializa uma prática docente alinhada ao pensamento complexo, na qual ensinar e aprender se constituem como processos dinâmicos, relacionais e contextualizados.

Outro aspecto recorrente é a flexibilidade metodológica, indispensável para lidar com estudantes de diferentes séries e ritmos de aprendizagem. A educadora Rio Ajuruxi, por exemplo, narra que elabora *quatro planejamentos diários*, que gera uma sobrecarga e reflete outra representação ancorada ao trabalho docente como travessia solitária e intensa,

em que o docente precisa equilibrar múltiplas tarefas e responsabilidades, como é também observado por Hage (2005), ao afirmar que professores de multisséries se sentem “ansiosos e perdidos” diante da fragmentação e da necessidade de organizar várias séries ao mesmo tempo.

Ao mesmo tempo, a educadora evidencia que sua prática se constrói na convivência entre o planejamento e a reorganização cotidiana, característica marcante da práxis em multisséries. A retomada de conteúdos de anos anteriores para atender alunos com dificuldades, assim como o *uso de rótulos e materiais encontrados na comunidade*, revela uma pedagogia que se ancora na vida cotidiana dos alunos e transforma elementos simples em instrumentos de aprendizagem. Aqui, a sala multisseriada funciona como espaço de partilha de saberes, em que as crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem aprendem umas com as outras, em um processo contínuo de construção coletiva, cooperação e diálogo pedagógico.

Na fala do educador Rio Preto, observamos a mesma lógica de articulação de conteúdos entre séries próximas, reforçando a ideia de que a multisseriação demanda de estratégias de agrupamento, em que a prática também destaca a presença de saberes da comunidade, *como a coleta de sementes, a arte com materiais locais e a cerâmica*, mostrando que o planejamento não se limita ao currículo padronizado, mas incorpora referências socioculturais do território. Esses resultados, nos lembram Freire (1996; 2019) ao afirmar que a educação problematizadora respeita e parte dos saberes locais, o que para Candau (2008), permitindo que a escola dialogue com as experiências dos alunos e valorize suas formas próprias de compreender o mundo.

Tal perspectiva encontra consonância com Hage et al. (2025) reforçam que os meios e ecossistemas naturais devem ser compreendidos como espaços historicamente culturalizados pelos seres humanos, nos quais eles imprimiram suas marcas, modelando-os conforme suas necessidades, gostos e concepções de mundo, em interação com outras espécies, evidenciando a importância de incorporar o conhecimento local e as práticas comunitárias no fazer educativo.

No que se refere a distância entre os projetos elaborados pela secretaria municipal de educação do Mazagão e a realidade das escolas das águas, o educador Rio Maracá exemplifica a questão do tema *meios de transporte*, em que a centralidade pedagógica concentra apenas nos transportes terrestres urbanos, enquanto invisibiliza as dinâmicas das águas que estruturam a vida dos estudantes das multisséries. Nessa situação, os educadores

afirmaram que precisa “*se virar nos 30*”⁸, revelando uma representação social de improviso constante capazes de apoiar os educadores na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para os estudantes das multisséries.

Essa prática evidencia uma pedagogia urbanocêntrica para escolas das águas e das florestas, como descreve Hage (2014) como a permanência do paradigma seriado e urbanocêntrico na educação do campo, que orienta o trabalho pedagógico a partir de modelos concebidos para a realidade urbana. Ao desconsiderar as especificidades territoriais das águas, esse paradigma produz uma prática fragmentada e homogênea, reforçando um currículo deslocado da vida e da cultura dos povos ribeirinhos.

No entanto, durante as visitas às escolas ribeirinhas, aliados aos relatos compartilhados pelos educadores, observamos que o planejamento docente nas multisséries é permeado por múltiplas formas de criatividade e resistência. Apesar das limitações de materiais e de recursos, o território é ressignificado como um espaço de aprendizagem co-construído pelos educadores em suas práticas docentes, evidenciando a centralidade da experiência local e da vivência comunitária, como apresentado na figura 17.

Figura 17 -Materias confeccionados de recursos da natureza. a) Molduras feitas de talas de buritys⁸. b) Ninho da Cabatatu⁹



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

⁸ “Se virar nos 30” é um idiomatismo da língua portuguesa que significa dar conta de uma situação difícil com poucos recursos ou em pouco tempo.

⁹ Cabatatu (*Synoeca cyanea*) é uma espécie brasileira de vespa, de coloração azul enegrecida com tons metálicos e desenhos avermelhados na cabeça, com seu famoso ninho que lembra um tatu, desempenhando um papel crucial no ecossistema brasileiro.

Como podemos observar (figura 17), a sala de aula da professora é organizada com materiais retirados da própria natureza, as molduras dos quadros foram produzidas com talas de buriti e, para evidenciar os desenhos das crianças, o que expressa um movimento pedagógico em que a matéria-prima local é aproveitada como recurso educativo. Ao mesmo tempo, essa prática fortalece a identidade cultural e evidencia o compromisso dos educadores em construir um ambiente que valorize a realidade e os saberes dos estudantes.

Ao integrar a paisagem natural ao espaço escolar, essa prática dialoga com a pedagogia das águas, pois as molduras não são apenas suportes pedagógicos, mas símbolos de uma educação que emerge das águas e da floresta, em que reconhecemos que o aprender na Amazônia é também reafirmar pertencimento, memória e identidade coletiva.

Nesse sentido, Candau (2016) propõe a reinvenção da escola por meio de práticas plurais e coletivas, rompendo com os currículos engessados e homogêneos que não refletem a diversidade sociocultural dos alunos. Essas representações também dialogam com o que Caldart (2002) defende ao afirmar que a educação do campo deve ser construída a partir das vivências concretas dos sujeitos, e não por meio de modelos externos e descontextualizados.

Ao trazer um ninho da cabatatu (figura 17) para o ambiente escolar e ressignificá-la como objeto pedagógico, pintando-a, decorando-a com abelhinhas e transformando-a em suporte didático os educadores realizam um movimento profundo de territorialização da prática educativa. O que na floresta é um símbolo da biodiversidade amazônica, torna-se na escola um instrumento lúdico e artístico, aproximando as crianças da natureza local e dos seres que fazem parte de sua vida diária.

Esse processo não é apenas criativo, mas revela a capacidade dos docentes de transformar a vida cotidiana em conhecimento escolar, convertendo elementos do território em ferramentas de aprendizagem e pertencimento. É nesse sentido que a prática docente nas escolas ribeirinhas dialoga com o que Arroyo (2014, p. 87) denomina de “*pedagogia da vida*”, que emerge das experiências concretas dos sujeitos e que, ao ser reconhecida, traz para as teorias pedagógicas dimensões enriquecedoras. Ou seja, o que os educadores produzem no cotidiano como as talas de buriti e a casa da cabatatu expande e desafia os limites da pedagogia tradicional, incorporando saberes que brotam da própria Amazônia.

Nesse cenário, torna-se imprescindível considerar a inclusão dos saberes culturais no processo educativo, Vasconcelos et al. (2017) ressaltam que a inclusão dos saberes culturais também é uma forma de combater a invisibilidade e o apagamento das culturas

tradicionais. Muitas vezes, essas comunidades foram historicamente marginalizadas e desvalorizadas, mas a escola pode ser o espaço em que as histórias, os cantos e os modos de viver estão conectados ao fazer educativo.

Tais movimentos de ressignificação e prática cotidiana se inserem em um cenário mais amplo, no qual a estrutura educacional ainda reproduz desigualdades históricas. É nesse contexto que Arroyo (2007) contribui para a compreensão crítica das políticas públicas educacionais, ao afirmar que elas ainda se baseiam em um paradigma urbano que idealiza a cidade como centro do desenvolvimento civilizatório e relega o campo à condição de atraso e improvisação. Essa visão resulta em políticas que tratam a educação do campo como algo a ser “adaptado”, e não como um direito construído em sua especificidade e riqueza cultural.

Desse modo, o planejamento e as metodologias docente nas escolas multisseriadas, embora atravessado por limitações estruturais e fragmentações, constitui-se também como um espaço de reinvenção pedagógica e resistência cultural. O sujeito amazônico, em diálogo com os ciclos das águas, com a pesca, o extrativismo e a agricultura familiar, expressa em sua prática a sabedoria que nasce da convivência com o território, reafirmando que educar na Amazônia é também um ato de criar, resistir e pertencer.

Sobre isso, Vasconcelos e Albarato (2021, p. 6) afirmam que “Nas Amazônias, não é aceitável que a educação escolar tenha um currículo homogêneo e padronizado. Isso significa negar e silenciar os saberes da produção da vida.” Essa reflexão reforça a importância de reconhecer e integrar as diversas epistemologias e formas de saberes que compõem o tecido vivo da realidade amazônica, saberes que resistem, que educam e que se movem como o rio: diversos, profundos e sempre em transformação.

5.3 Prática docente: integração de saberes do território nas multisséries amazônicas mazaganense

Os processos dialógicos que fundamentaram esta pesquisa baseiam-se nas concepções freireanas, ao enfatizarem que a educação autêntica é aquela que parte da leitura crítica do mundo vivido pelos sujeitos, reconhecendo suas experiências como ponto de partida do processo formativo. Essa perspectiva articula-se às ideias de Caldart (2002), ao compreender a educação do campo, das águas e das florestas como vivências concretas dos sujeitos.

Neste contexto, os resultados deste estudo aponta que 79,5% dos educadores afirmaram que conectam os conteúdos escolares ao contexto sociocultural dos estudantes, o

expressarem que transformam o rio, a maré, o açaí, o barro, o mercantil da comunidade, em experiências pedagógicas significativas. Nesse sentido, Arroyo et al., (2008) defendem não basta apenas garantir a presença de escolas no campo, é necessário construir escolas do campo, concebidas a partir de um projeto político-pedagógico que esteja vinculado às causas, desafios, sonhos, histórias e culturas do povo trabalhador do campo, como podemos observar nos relatos a seguir:

Às vezes, eu uso coisas que são da realidade do aluno, porque a gente trabalha tantas coisas da cidade e esquece a realidade do nosso aluno. Então, acho que metodologias que envolvam a realidade do aluno, principalmente da zona rural. *Trabalhar o açaí, trabalhar a maré que sobe, baixa, tudo isso a gente pode trabalhar.* (Rio Preto)

Então, a estratégia que eu estou usando *é trabalhar a realidade do aluno.* Aquela vivência dele, da comunidade porque não adianta eu trazer algo daqui da cidade, sendo que a realidade do meu aluno é outra. Então, é uma estratégia que eu acho que seria boa. (Rio Ariramba)

Sempre *eu falo em inovação, construir ali com o seu aluno.* Eu, na minha turma trabalho, por exemplo, *a arte, vamos fazer uma feirinha, vamos fazer um jarrinho de barro* e tal e todo mundo já traz. E no caso, a leitura eu faço sempre jogos educativos. Eu tenho mercantil lá na minha sala, que *é o mercantil do Poção do Rio Preto, aí eles trabalham o sistema monetário* e todos trabalham, segundo, terceiro, quarto e quinto ano. Tem o dono do mercantil, tem o gerente, tem a pessoa que arruma o estoque. Então, está tudo lá, *as frutas, verduras, leite, queijo, carne, todas essas coisas que o aluno ribeirinho tem no seu dia a dia.* (Rio Maracá)

Como trabalho em turmas multisseriadas, *minha metodologia é organizar o ensino a partir de temas que possam abranger todas as séries ao mesmo tempo.* Por exemplo, quando escolho o tema *'água'*, consigo trabalhar esse conteúdo tanto com a educação infantil quanto com o ensino fundamental. O mesmo ocorre quando *escolho o tema 'brincadeiras', desenvolvo atividades adaptadas para cada faixa etária, mas dentro da mesma temática.* Assim, tento unir o trabalho pedagógico em torno de um assunto comum, adequando as atividades de acordo com a idade e o nível de cada aluno. (Rio Curuçá)

Os educadores expressam que constroem suas práticas docentes nas multisséries a partir da realidade amazônica, como destacado nesse relato: *uso coisas que são da realidade do aluno, porque a gente trabalha tantas coisas da cidade e esquece a realidade do nosso aluno, reconhecendo que o currículo urbano não contempla a vida dos estudantes do campo.* Ao trabalhar elementos como *o açaí, a maré, o mercantil da comunidade ou o barro,* transformam o cotidiano em conhecimento escolar, tornando as aprendizagens mais significativas e mantendo vivo o vínculo entre a escola e o território. Essa postura dialoga com o que defendem Arroyo et al., (2008), ao afirmarem que não basta garantir escolas no campo, é preciso “construir escolas do campo vinculadas às causas, desafios, sonhos, histórias e culturas do povo trabalhador”. Assim, as práticas relatadas reforçam uma educação contextualizada, crítica e comprometida com os saberes locais.

Durante a observação no decorrer das visitas as escolas pesquisadas, essa postura é bem evidenciada quando a educadora confeccionou o cabelo maluco¹⁰ nas crianças, utilizando materiais da própria comunidade, nessa atividade, ela propôs que os alunos criassem penteados com elementos naturais encontrados no território como flores, sementes, folhas de açaí e outros materiais, permitindo que, de forma lúdica, explorassem diferentes texturas, cores e formas (figura 18). Cabe ressaltar, que no decorrer da pesquisa, não adentramos no dia do cabelo maluco, voltadas as questões étnico-raciais como raça, cor ou se havia ali uma supervalorização ou uma desvalorização da identidade e do próprio conceito de maluco, mas apenas, na metodologia de docente no uso de estratégias metodologicas que dialogam com a realidade local (elementos naturais, como o caroço do açaí) e as tematizações nacionais sobre o dia do cabelo maluco.

Figura 18- Resultado da produção do dia do Cabelo maluco



Fonte: Arquivo pessao (2025)

O uso de materiais disponíveis nas comunidades é uma escolha pedagógica que aproxima o ensino da vida cotidiana dos estudantes. Sobre isso, Almeida (2016) ressalta que os saberes produzidos pelos povos da Amazônia em sua relação com a natureza e a

¹⁰ Cabelo maluc" se refere a um penteado divertido e criativo, popularizado no Brasil durante o "Dia do Cabelo Maluco" em escolas, principalmente próximo ao Dia das Crianças. A atividade visa estimular a criatividade e diversão através de penteados com tranças, tinturas, topetes e enfeites inusitados como brinquedos ou objetos.

coletividade precisam ser reconhecidos pela escola, em diálogo com outros conhecimentos. Ressaltamos que ao considerar essa relação entre saberes locais e prática docente, a escola passa a assumir um espaço de resistência e emancipação social, por meio do fortalecimento das identidades, da valorização dos conhecimentos ancestrais e da construção de uma consciência crítica sobre a realidade amazônica.

Desse modo, a valorização dos saberes locais se articula diretamente com uma concepção pedagógica mais ampla, alinhada à educação problematizadora defendida por Freire (2019, p.100), ao afirmar que: "A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham." Assim, uma educação problematizadora visa transformar a forma como os indivíduos se relacionam com seu contexto social, político e cultural, incentivando-os a agir de maneira consciente e transformadora.

É justamente nesse horizonte que se insere a prática do educador Rio Curuçá, que evidencia uma estratégia pedagógica, fundamental para trabalhar as multisséries: a organização do ensino por *temas geradores*, permitindo articular diferentes idades, ritmos e níveis de aprendizagem em torno de um eixo comum. Ao selecionar temas como *água ou brincadeiras*, a docente cria uma unidade didática que respeita as especificidades das faixas etárias, ao mesmo tempo em que fortalece a participação coletiva e o sentido de pertencimento ao território.

Essa escolha metodológica nos leva a compreensão de que os temas geradores emergem da realidade concreta e possibilita a problematização do cotidiano dos estudantes, transformando a sala multisseriada em um espaço de convivência e construção conjunta do conhecimento (Freire, 2019). Assim, a experiência relatada mostra que, quando a educadora planeja o ensino por temas integradores, ela não apenas supera a fragmentação, mas também constrói uma práxis que articula diversidade, participação e sentido.

De modo semelhante, a educadora quando afirma *sempre eu falo em inovação, construir ali com o seu aluno (...) na minha turma trabalho a arte, vamos fazer uma feirinha, um jarrinho de barro (...) eu tenho um mercantil na minha sala, que é o mercantil do Poço do Rio Preto*”, evidencia que a contextualização do fazer educativo, transforma o território das águas em ambiente de aprendizagem que re-significa a vida em sua completude, pois ao criar espaços como feirinhas e mercantis, mobilizou elementos reais da vida dos estudantes, frutas, verduras, produtos locais, modos de organização do trabalho, para ensinar conteúdos de leitura, escrita, sistema monetário e convivência social, em contrapondo as abstrações, os alunos vivenciaram situações que fazem sentido para sua realidade dos povos das águas.

Essa prática docente dialoga diretamente com o que Candau (2012) denomina interculturalidade crítica, ao defender práticas educativas que reconheçam a cultura das comunidades e rompam com padrões homogêneos impostos por currículos urbanos. Ao afirmar que *todo mundo já traz* os materiais e que cada aluno participa do mercantil desempenhando funções como dono, gerente ou responsável pelo estoque, a educadora reafirma os saberes ribeirinhos como base legítima para a construção do conhecimento escolar. Assim, seu fazer educativo não apenas contextualiza o conteúdo, mas fortalece vínculos identitários, favorece aprendizagens colaborativas e reafirma a escola como extensão viva do território.

Percebemos que os educadores no decorrer desta pesquisa, não se limitam a relatar as dificuldades do ensino nas multisseriadas; ao contrário, reconhecem o potencial pedagógico, bem como a luta coletiva ao mostrarem que o desafio não está na capacidade, mas na ausência de formações que deem suporte teórico e prático ao fazer educativo, e consideram que poderiam ser um caminho para ampliar as possibilidades de atuação, oferecendo subsídios que fortaleceriam o trabalho docente numa perspectiva das pedagogia das águas.

5.4 Ensinar na diversidade: os desafios do fazer educativo nas escolas multisseriadas de Mazagão

Nas margens dos rios amazônicos, as escolas multisseriadas nascem como pequenas canoas ancoradas entre as águas e as florestas, são espaços de resistência e de esperança espalhados pela imensidão líquida da Amazônia, onde o acesso se dá pelo ritmo das marés. Nessas comunidades, distantes das sedes municipais, o número de alunos não alcança o exigido para formar turmas por série, mas a vontade de aprender transborda qualquer estatística educacional, que determina uniformemente as formas de organização do ensino, sem considerar a complexidade dos múltiplos contextos das Amazônia.

Essas escolas reúnem, sob a mesma sala de aula, crianças de diferentes idades, tempos e saberes, conduzidas por um único docente que, como um canoeiro que precisa remar entre ritmos distintos, equilibrando o leme do ensino para que todos possam seguir viagem. Como explicam Abreu e Cabral (2022, p. 9), essa é uma das singularidades das turmas multisseriadas: o encontro de diferentes gerações em um mesmo espaço de aprendizagem, onde o tempo escolar se mistura ao tempo da vida.

Mais do que garantir o direito à educação, essas escolas permitem que as crianças estudem sem abandonar o lugar onde nasceram, mantendo vivas as raízes, as memórias e as identidades ribeirinhas. Como afirma Hage (2005), elas possibilitam que os sujeitos do

campo tenham acesso à escolarização em suas próprias comunidades, fortalecendo o pertencimento e suas identidades culturais e a permanência no território.

No entanto, os educadores de Mazagão ressaltaram desafios que ancoram suas práticas pedagógicas nas multisseriadas, dentre os quais se destacam: 1) a maioria (51,3%) destacou diferença de faixa etária entre os estudantes; 2) os diferentes níveis de aprendizagem (33,3%); 3) a falta de apoio pedagógico e de estratégias metodológicas específicas (7,7%) e 4) não responderam (7,7%). Esses dados evidenciam a complexidade do trabalho docente nesse contexto, marcado pela heterogeneidade, o que exige do educador constantes processos de reorganização do ensino.

As vivências dos educadores da rede municipal de Mazagão dialogam com pesquisas realizadas em outros contextos ribeirinhos da Amazônia, como no estado Pará, os estudos de Hage, et al. (2021) lembram que as escolas multisseriadas se espalham por todos os municípios paraenses, enfrentando desafios semelhantes, são turmas compostas por alunos de diferentes idades e séries, reunidos em uma mesma sala, sem que os educadores tenham a formação específica para atender a essa demanda. De modo semelhante, em Rondônia, Vitorino et al. (2024), ao analisarem a realidade das escolas multisseriadas em Porto Velho/RO destacam que os diferentes níveis de aprendizagem são apontados como um dos principais desafios pelos docentes da rede municipal que atuam nesse contexto das multisseriadas.

É nesse contexto que os relatos dos educadores ganham centralidade, pois revelam como essas dificuldades se materializam no cotidiano escolar e de que maneira os docentes constroem estratégias próprias para organizar o ensino e dar continuidade ao trabalho pedagógico, como se observa falas a seguir:

Na minha prática, fui organizando os alunos um a um e assim percebi as dificuldades e os diferentes níveis de aprendizagem. *Essa estratégia me ajudou a conciliar a educação infantil com o fundamental.* No entanto, reconheço que é muito complicado, pois os níveis são totalmente diferentes: alguns alunos estão mais avançados e outros bem menos. (Rio Ajuruxi)

O meu primeiro momento é sempre avaliar os alunos, porque trabalho com várias séries ao mesmo tempo. Preciso conhecer cada criança, identificar o grau de aprendizagem e, a partir disso, organizar propostas didáticas diferenciadas de acordo com suas necessidades.(Rio Ariramba)

O desafio maior do multisseriado é a sobrecarga. Preciso dar conta de planejamentos, relatórios, fichas e muitos outros documentos, além de acumular a função de professor e diretor da escola. Isso exige que eu me divida entre as demandas administrativas e a sala de aula. Acredito que a qualidade da educação só melhoraria se houvesse mais salas e um professor para cada turma.(Rio Preto)

Trabalho com alunos da educação infantil até o quinto ano, mas, ao contrário do que muitos pensam, o fato de a turma ser pequena não significa menos trabalho.

Pelo contrário, o esforço triplica, pois tenho planejamentos diários e mensais, portfólios, cadernetas e uma série de documentos que a secretaria exige. Além disso, enfrento a desmotivação dos alunos diante da repetição de conteúdos e atividades (Rio Urubueña).

Os relatos docentes evidenciam a complexidade das multisséries em lidar com níveis muito distintos de aprendizagem, exigindo diagnóstico contínuo e reorganização do ensino. Ao organizar *aluno por aluno*, a docente busca equilibrar educação infantil e ensino fundamental, embora reconheça as dificuldades de lidar com os estudantes com facilidade de aprendizagem, em relação os com dificuldades. Contudo, essa diversidade também revela potencial pedagógico, conforme apontam Amaral e Jesus (2022), ao defenderem que a heterogeneidade pode favorecer práticas inovadoras.

Por outro lado, os educadores mencionam a sobrecarga de trabalho, o que para o colaborador Rio Preto, as vivências cotidianas na escola são marcadas pelo acúmulo de funções pedagógicas, burocráticas e administrativas, essa multiplicidade de tarefas compromete o tempo destinado ao ensino, e aponta a necessidade de melhores condições estruturais. Esses relatos caracterizam o que Hage (2005) descreve como fragmentação do tempo e do trabalho, em que o professor assume múltiplos papéis sem o suporte institucional necessário. Santos e Moura (2021) também apontam que professores das multisséries lidam não apenas com dificuldades de planejamento, mas também com a ausência de apoio pedagógico e o excesso de demandas burocráticas.

Quanto ao tamanho reduzido da turma foi abordado pelo docente Rio Urubueña, não como um fator de diminuição do trabalho, ao contrário, intensifica, pois exige múltiplos planejamentos, preenchimento de documentos e estratégias permanentes para enfrentar a desmotivação dos estudantes frente à repetição de conteúdo. Esse sentimento de sobrecarga e angústia, como descreve Hage (2005), nasce justamente da necessidade de atender a demandas muito distintas ao mesmo tempo, desde organizar o ensino para diferentes séries até produzir relatórios, registros e demais exigências burocráticas das secretarias de educação.

Assim, os diálogos dos educadores evidenciam que a multissérie não reduz o trabalho docente; ao contrário, amplia suas exigências, pois o docente precisa organizar atividades para diferentes séries, atender às demandas administrativas e lidar com a desmotivação dos alunos, muitas vezes sem acompanhamento pedagógico adequado. Essa sobrecarga fragmenta o tempo e as funções exercidas, reforçando a necessidade de melhores condições estruturais e suporte formativo efetivo nas escolas multisseriadas.

5.5 Acompanhamento pedagógico e os processos formativos: contradições e desafios dos educadores das multisséries

De acordo com as percepções dos educadores das multisséries, o apoio pedagógico oferecido pela secretaria de educação do município de Mazagão foi, em geral, consideradas como excelentes ou bom, conforme observamos no Quadro 4.

Quadro 4-Avaliação docente sobre o Apoio Pedagógico recebido nas Escolas Multisseriadas de Mazagão-AP

APOIO PEDAGÓGICO	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Péssimo	NR
Orientação pedagógica	53,85% (n=21)	25,65% (n=10)	20,5% (n=8)	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)
Material didático	38,4% (n=15)	41% (n=16)	15,4% (n=6)	2,6% (n=1)	0% (n=0)	2,6% (N=1)
Planejamento pedagógico	46,2% (n=18)	51,3% (n=20)	2,6% (n=1)	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)
Formações pedagógicas	51,3% (n=20)	41% (n=16)	5,1% (n=2)	2,6% (n=1)	0% (n=0)	0% (n=0)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

De acordo com quadro 4, os dados indicam um cenário de satisfação e eficiência nas ações de orientação, planejamento e formação pedagógico, o que aparentemente consistiam em uma defesa a preservação dos contratos administrativos, uma vez que mais de 90% dos educadores atuam em regime temporário. Essa ancoragem, portanto, não reflete apenas uma avaliação real sobre suas compreensões do apoio pedagógico, mas traduz uma estratégia de autoproteção diante de uma estrutura de instabilidade e dependência institucional, o que dialoga com as afirmações de Hage (2011) ao evidenciar que muitos professores são contratados de forma temporária e ficando sujeitos a pressões de políticas.

Contudo, ao dialogarmos diretamente com os educadores durante a roda de conversa, evidenciaram percepções coletivas acerca da ausência de suporte pedagógico por parte da Secretaria Municipal de Educação de Mazagão, cujo acompanhamento, em muitos casos, restringe-se à entrega de documentos, sem a construção de um diálogo pedagógico contínuo e formativo, como observamos nos relatos a seguir:

Para mim, foi um grande desafio trabalhar em uma turma multisseriada, pois estava acostumada apenas com o início da alfabetização. Assumir a educação infantil e o fundamental I juntos foi bastante difícil, principalmente pela falta de orientação e de apoio pedagógico. No início, me senti perdida, porque quem

trabalha na zona rural enfrenta essa dificuldade de forma mais intensa. Além disso, há questões estruturais, como o espaço físico inadequado, na escola em que atuo, por exemplo, não temos sequer energia elétrica. Em relação ao apoio pedagógico, considero essa a maior necessidade, durante os atendimentos, não temos um acompanhamento efetivo: *o coordenador apenas verifica os registros, sem abrir espaço para diálogo, sugestões de estratégias ou reflexões sobre a prática. Diferente da cidade, onde tem coordenador pedagógico e existe uma rede de apoio pedagógico estruturada*, no meio rural não temos coordenadores presentes, nem acesso à internet para buscar atividades diferenciadas. Muitas vezes, precisamos montar todo o planejamento do mês em uma única semana, o que acaba aumentando ainda mais a carga de trabalho. Por isso, acredito que, além de garantir um professor para cada turma, seria fundamental que houvesse apoio pedagógico consistente, com um coordenador acompanhando de perto o planejamento, oferecendo orientações e sugestões, tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental. Seria essencial construir esse trabalho de forma articulada entre professor, escola, coordenador pedagógico e família. (Rio Urubuna)

Precisamos de uma melhoria no acompanhamento dos coordenadores junto a nós, professores do campo, pois não temos tanto apoio. Esse suporte é fundamental para o nosso trabalho, pois o que acontece, na prática, é que *apenas entregamos o material, o coordenador confere rapidamente, diz se está certo, pede para assinarmos e vamos embora*. Mas o que realmente precisamos é de um atendimento mais qualificado, com explicações e orientações que contribuam para a melhoria do nosso trabalho pedagógico. (Rio Preto)

O apoio pedagógico que recebemos é bastante limitado, temos um atendimento com os supervisores, mas, pela distância, que são 72 quilômetros da minha escola até a sede, em percurso fluvial, enfrentando maresia e tempestades, esse acompanhamento se torna um grande desafio. Na prática, *o principal apoio pedagógico que encontramos são os livros*, recentemente, a chegada da internet tem ajudado, mas antes só contávamos com o rádio. Hoje já é possível acessar internet e fazer algumas pesquisas, o que representa um avanço. Mesmo assim, continuamos com muitas limitações temos notebooks, mas não temos impressoras; não há xerox disponível, e quando conseguimos ir até a cidade, aproveitamos para fazer cópias e buscar materiais de apoio. Esse tempo que deveria ser de descanso acaba se tornando de trabalho, pois precisamos preparar atividades e levar recursos para a escola, de modo a garantir o mínimo de suporte para qualificar a aprendizagem das crianças. Assim, *ossos verdadeiros apoios pedagógicos ainda são os livros, a internet que começa a chegar e os celulares que, pouco a pouco, vêm ampliando as possibilidades de pesquisa*. (Rio Ajuruxi)

O meu maior desafio aconteceu logo no início do ano letivo, durante o atendimento, recebi apenas uma documentação e um planejamento para o ensino fundamental, enquanto, na educação infantil o trabalho seguia com projetos mensais, o que servia como um norte. *Foi a minha primeira experiência em sala de aula e, trabalhar em uma turma multisseriada*, tornou-se um grande desafio em *que chorava e espernegava*, pois sentia que minhas crianças não estavam aprendendo e apresentavam muitas dificuldades. Como professora inexperiente e atuando em minha própria comunidade, esse desafio foi ainda maior, principalmente porque *não temos uma formação* que oriente nosso trabalho com turmas multisseriadas (Rio Ariramba)

Não temos formação, o que temos é apenas *uma jornada pedagógica feita no início do ano*, mas que envolve todas escolas da cidade e do campo, não temos um dia específico para nós das escolas do interior, precisamos de mais *formação voltada para trabalhar principalmente com as classes multisseriada* (Rio Maracá).

Os educadores relataram que suas primeiras experiências em sala de aula foram

marcadas por sentimentos de insegurança, como fica evidente na discurso do docente que: “*me senti perdida*, enquanto outro descreve “*foi a minha primeira experiência em sala de aula e, trabalhar em uma turma multisseriada, tornou-se um grande desafio em que chorava e esperneava*”, essas afirmações expressam a sensação de impotência diante da complexidade que caracteriza as multisséries, em que diferentes idades, ritmos e níveis de aprendizagem coexistem no mesmo espaço.

Essa percepção dialoga com Hage (2011), ao afirmar que os educadores chegam às escolas, sem preparo específico para enfrentar a complexidade das multisséries, realidade agravada pelo isolamento geográfico e pela ausência de um acompanhamento pedagógico contínuo, fatores que tornam o início da docência ainda mais desafiador.

Outro ponto destacado nas falas dos educadores refere-se ao acompanhamento oferecido pela coordenação, que, limita-se à mera verificação de registros, sem abertura para diálogo, reflexão sobre a prática ou orientação de estratégias pedagógicas, o que para o colaborador Rio Preto “*se resume a entregar o material, o coordenador conferir e pedir para assinar*”, o que fragiliza o trabalho docente e impede que o acompanhamento pedagógico cumpra sua função de promover reflexão crítica, construção coletiva e melhoria das práticas educativas.

Neste contexto, Santos e Moura (2021) e Parente (2014) apontam que a precariedade de apoio pedagógico contextualizado nas multisséries, contribuem para que os educadores improvisassem soluções e elaborem estratégias por conta própria, assumindo isoladamente a responsabilidade pelo processo pedagógico. As narrativas evidenciam que o apoio pedagógico oferecido pela SEMED não cumpre sua função formativa, mas sim, de caráter burocrático, o que reforça a precarização do trabalho dos educadores nas escolas ribeirinhas, em contraponto, os educadores enfatizam a necessidade de um apoio pedagógico pautado na cooperação, no diálogo e na construção de um currículo contextualizado às especificidades amazônicas com multisséries.

Diante da ausência de orientação pedagógica pela SEMED, muitos docentes acabam encontrando nos livros o principal apoio pedagógico, que passa a funcionar como um farol que orienta o planejamento e dita o ritmo das aulas, como é observado no relato do educador Rio Ajuruxi “*o principal apoio pedagógico que encontramos são os livros*”, além disso a internet e os celulares, que começam a chegar à comunidade surgem como novos suportes para auxiliar nas práticas educativas, o que Hage (2005) identifica que, diante da complexidade organizacional das multisséries, o livro didático, é a principal referência para estruturar suas aulas, sem uma reflexão crítica sobre as implicações curriculares dessa

escolha, pois o currículo torna-se distante da vida e da cultura dos povos da Amazônia.

Resultados semelhantes aos apresentados nesta pesquisa, foram encontrados por Vitorino et al(2014), em uma escola rural no município de Porto Velho/RO, ao afirmar que os desafios enfrentados nas escolas multisseriadas, consistem na falta de apoio e de recursos pedagógicos.

Em relação a categoria formação continuada dos educadores, a avaliação foi predominantemente positiva, com 92,3% (n=38) classificando-a como “excelente” ou “boa”. No entanto, durante a roda de conversa revelam percepções divergentes, apontando desafios que contrastam com os dados quantitativos, reverberando um sentimento de lacuna formativa vivido pelos docentes que atuam nas escolas das águas com multisséries, ao afirmar *não temos formação*, a docente explicita que a formação oferecida é insuficiente diante das demandas específicas do território, evidenciando que as necessidades reais do contexto amazônico ainda não são plenamente contempladas.

O desejo da educadora por *formações voltadas especificamente para o trabalho com turmas multisseriadas* denuncia uma estrutura que invisibiliza as especificidades da educação das águas, especialmente na Amazônia, onde a multisseriação é uma marca constitutiva do território. Tais relatos corroboram com a pesquisa realizada por Soares e Bezerra (2021) de que a formação específica que esteja alinhada a particularidade de sua realidade em sala de aula que são as multisséries.

Em diálogo com a equipe responsável pela formações pedagógicas da rede municipal de educação de Mazagão, informaram que acontecem apenas na Jornada Pedagógica, no início de cada ano letivo e oficinas periódicas, pois o foco principal da coordenação é o Programa Criança Alfabetizada¹¹, que são realizadas de forma coletiva, com atenção diferenciada à educação do campo. Contudo, reconhecem a ausência de uma formação específica voltada para o trabalho em escolas multisseriadas na rede municipal.

Desse modo, a partir dos diálogos estabelecidos com os educadores e também com a equipe de formação da SEMED de Mazagão, evidencia-se que a formação atualmente ofertada ainda não dialoga com as pedagogias das águas, com as territorialidades ribeirinhas nem com as especificidades da multisseriação, enquanto isso, os docentes continuam navegando, entre ausências, buscando alternativas e reinventando práticas que reconheçam e valorizem o território como espaço formativo, articulando saberes locais às demandas

¹¹ Programa Criança Alfabetizada que é uma iniciativa do Governo Federal que oferece formação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental e tem como objetivo alfabetizar todas as crianças na idade certa.

concretas das escolas das águas com multisséries.

Portanto, os resultados deste estudo apontam que as escolas multisseriadas na Amazônia mazaganense, não podem ser pensadas a partir de ausências, mas de presenças, de memórias ribeirinhas e das pedagogias outras, uma vez que o movimento, entre rios, pessoas e saberes, que a educação encontra seu significado, nos seus territórios de vida.

CAPITULO IV REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES DAS MULTISSÉRIES DE MAZAGÃO E REFLEXÕES PROPOSITIVAS PARA O FAZER DOCENTE NA AMAZÔNIA MAZAGANENSE

Este capítulo apresenta as representações sociais dos educadores das multisséries de Mazagão, compreendendo-as como construções coletivas que orientam a prática pedagógica no contexto amazônico. Ao evidenciar como os docentes percebem desafios e potencialidades do território, demonstra-se que tais concepções influenciam diretamente o fazer docente. Assim, a partir dessas compreensões, propõem-se indicações voltadas ao fortalecimento de práticas contextualizadas em sala de aula multisseriada, valorizando os saberes das águas e das florestas na Amazônia mazaganense.

A análise das narrativas docentes das escolas multisseriadas do município de Mazagão fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007), que as compreende como formas de conhecimento socialmente construídas, partilhadas e orientadoras das práticas. Para o autor, as representações sociais organizam percepções, explicam realidades e direcionam condutas, constituindo-se como um saber prático que permite aos sujeitos interpretar o mundo e agir sobre ele.

No interior dessa teoria, dois processos estruturam a produção das representações: a ancoragem e a objetivação, “o primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”, ou seja, consiste em integrar o novo ao universo já conhecido, classificando-o e interpretando-o a partir de referências familiares “[...]. O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto” (Moscovici, 2007, p. 60-61), assim, esses dois movimentos aparecem de forma recorrente nas falas dos educadores das multisséries amazônicas mazaganenses.

Desse modo, as representações sociais identificadas nos diálogos com educadores relacionadas ao tempo das águas, ao planejamento, à integração dos saberes locais, à diversidade etária, à sobrecarga, ao modelo seriado idealizado, ao apoio pedagógico e à formação continuada articulam-se por meio dos processos de ancoragem e objetivação descritos por Moscovici (2007). Pela ancoragem, os educadores reinterpretem o ensino a partir de categorias vinculadas ao território amazônico e pela objetivação, transformam essas interpretações em ações concretas, estratégias metodológicas e movimentos de resistência.

No que se refere ao calendário escolar, observa-se que os docentes ancoram o tempo pedagógico no ritmo das marés, ao afirmarem que *é preciso entrar e sair com a maré*, que a

rotina depende totalmente da maré ou que o verão compromete a carga horária, os professores denominam o tempo escolar a partir da lógica natural do território. O calendário oficial, padronizado pela Secretaria, é reinterpretado à luz das cheias e vazantes. Essa ancoragem revela uma representação social em que o rio não é apenas elemento geográfico, mas instância reguladora da vida comunitária e, conseqüentemente, da organização da escola.

Tal compreensão dialoga com Almeida e Toutonge (2023), ao afirmarem que os rios são vias de circulação de conhecimentos, histórias, mitos e práticas tradicionais, funcionando como verdadeiros caminhos de aprendizagem. Para os autores,

A economia, a educação, as simbologias, as formas de socialização, as brincadeiras, os mitos e os rituais ligados à caça, à pesca e a atividades extrativistas estão diretamente conectados ao líquido, tornando essas águas canais de histórias, de memórias de/entre os sujeitos, e, em parte, produtora da identidade territorial dos povos amazônidas” (Almeida e Toutonge, 2023, p. 26).

Assim, quando os docentes organizam o calendário conforme a maré, objetivam uma representação na qual o rio é produtor de identidade, saber e temporalidade. A objetivação dessa representação manifesta-se nas ações concretas descritas: readequação do calendário, intensificação dos processos de alfabetização no inverno, reorganização da carga horária e solicitação de construção de passarela para garantir acesso à escola. Ao analisar a objetivação dessas representações sociais, verificamos que ao afirmarem “já *solicitei ao prefeito a construção de uma passarela que ligue a comunidade à escola*”, os educadores transformam a experiência territorial em ação política, evidenciando que o tempo e o espaço não são apenas condicionantes naturais, mas dimensões de luta por melhores condições de acesso e permanência na escola multisseriada.

Essa dinâmica também se relaciona ao entendimento de que o contexto ribeirinho é constituído por sujeitos diversos, portadores de saberes e práticas educativas próprias, formando pedagogias outras nos territórios das águas (Santos e Corrêa, 2022). Nessa perspectiva, o reconhecimento do rio como organizador do tempo escolar expressa uma representação social contra-hegemônica, que tensiona modelos padronizados e afirma a especificidade amazônica.

Almeida (2016, p. 162) reforça essa necessidade ao destacar que, diante da diversidade de saberes produzidos pelos povos das águas na relação com a natureza, é fundamental que a instituição escolar os valide, reconhecendo também sua incompletude como condição para o diálogo com outros conhecimentos. Assim, ao reorganizar o calendário conforme as marés, os professores não apenas modificam a rotina escolar, mas afirmam simbolicamente que o saber do território deve dialogar com a estrutura formal da educação.

Por fim, quando afirmam que “ver o progresso dos alunos compensa o esforço”, ocorre a síntese entre ancoragem e objetivação: o compromisso docente é ancorado na esperança e no pertencimento ao território e se objetiva na resistência cotidiana e na reinvenção do fazer educativo. Constrói-se, desse modo, uma representação social da docência ribeirinha como pedagogia do movimento, em consonância com a reflexão de Arroyo (2003, p. 36), ao afirmar que os movimentos sociais nos impulsionam a radicalizar o pensar e o fazer educativos, ao evidenciar sujeitos em luta pelas condições elementares de viver e aprender com dignidade.

No campo do planejamento e das metodologias, as representações ancoram-se nas expressões “conciliar séries”, “integrar níveis”, “adaptar conteúdos” e “trabalhar no coletivo”. A multisseriação é interpretada como prática que exige articulação constante entre educação infantil e ensino fundamental, entre diferentes ritmos e idades. compreendidas como um exercício permanente de reorganização do ensino diante das condições reais. No processo de objetivação, essas ideias materializam-se em práticas concretas, expressas em planejamentos e metodologias integradas, nas quais a organização do trabalho pedagógico assume o papel de eixo articulador dessas representações.

Essa representação objetiva-se na elaboração de múltiplos planejamentos diários, na construção de atividades diferenciadas para cada grupo e no uso de jogos, rótulos e materiais simples coletados na própria comunidade. O uso de rótulos para trabalhar alfabetização, matemática e produção textual constitui materialização concreta da representação de que o cotidiano pode e deve ser recurso pedagógico. A multisseriação, inicialmente percebida como fragmentação, transforma-se em espaço de cooperação entre alunos de diferentes idades.

Outra representação ancorada no discurso docente refere-se ao improvisado e à resistência. Expressões como “nos virar nos 30” revelam a interpretação do trabalho docente como travessia solitária e intensa, especialmente diante de propostas pedagógicas urbanocêntricas que ignoram a dimensão das águas. Quando os projetos enviados pela SEMED de Mazagão priorizam transportes terrestres e invisibilizam os transportes fluviais, os educadores ancoram essa situação na ideia de distanciamento entre política educacional e realidade amazônica. A objetivação ocorre quando o professor ajusta o conteúdo, reorganiza o planejamento e reinsere a dimensão dos rios nas aulas, produzindo uma pedagogia contextualizada.

No que se refere à integração dos saberes do território, as representações ancoram-se na realidade do aluno ribeirinho. Ao utilizarem elementos como o açaí, a maré, o mercantil

da comunidade, o barro, as sementes e as folhas de açaí, os docentes reinterpretam o currículo a partir de referências próprias do contexto amazônico, compreendendo a escola como extensão da comunidade e o território como espaço educativo.

Essas representações objetivam-se em práticas concretas, como a criação do mercantil na sala de aula em que os alunos assumem papéis e trabalham o sistema monetário, a leitura e a escrita, nas feirinhas pedagógicas, na produção de jarrinhos de barro, na coleta de sementes e na confecção de molduras com talas de buriti. O ninho da cabatatu transformado em recurso didático e o “cabelo maluco” produzido com flores e folhas e caroço de açaí evidenciam como a natureza deixa de ser apenas paisagem e passa a constituir-se como elemento pedagógico.

Essa compreensão dialoga com Moura e Santos (2012, p. 74), ao afirmarem a “existência de uma pedagogia das classes multisseriadas”, que não deve ser vista como mera adaptação do modelo seriado, mas como prática própria que valoriza a diversidade e desenvolve estratégias diferenciadas. Nas representações dos professores, essa pedagogia se constrói no cotidiano, na articulação entre desafios e potencialidades do contexto, reafirmando a multisseriação como forma legítima de organização do ensino.

A ancoragem nos saberes locais também se aproxima da perspectiva de Paulo Freire (1996, p. 17), ao defender que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Ao reconhecerem os estudantes como sujeitos de sua própria história, os docentes constroem uma representação do ensino como prática dialógica, que integra conhecimentos escolares e experiências socioculturais das comunidades ribeirinhas. Nessa direção, Arroyo (2014, p. 28) adverte que a educação perde sua função emancipatória quando ignora os processos e práticas sociais dos educandos. Tal reflexão reforça a representação docente de que o currículo precisa dialogar com a vida comunitária para produzir sentido.

Assim, a representação social do ensino multisseriado revela uma prática educativa enraizada nos saberes amazônicos, na qual o currículo ganha sentido ao dialogar com a vida comunitária e se materializa em estratégias que tornam visível uma pedagogia construída com o território e com a comunidade como espaço de partilha de saberes.

No âmbito dos desafios da diversidade, as representações ancoram-se na heterogeneidade etária e nos diferentes níveis de aprendizagem. Ao afirmarem que organizam “aluno por aluno” e que precisam diagnosticar continuamente o grau de aprendizagem, os docentes classificam a multisseriação como realidade complexa que exige reorganização constante. A sobrecarga é ancorada na multiplicidade de funções: professor, diretor, responsável por relatórios e documentos, o tamanho reduzido da turma não é

representado como facilidade, mas como intensificação do trabalho.

Neste contexto, podemos dizer que as representações sociais dos educadores sobre o trabalho nas multisseriadas envolve diferentes dimensões que vão desde o fazer educativo, a necessidade de planejar para várias séries simultaneamente, a carência de materiais pedagógicos, o acúmulo de tarefas burocráticas e a distância entre as orientações da secretaria e as demandas reais das comunidades.

Cabe destacar que no decorrer da pesquisa os educadores ponderaram em vários momentos de que *ter mais salas e um professor por turma* irá garantir melhores condições de trabalho. Essa representação social revela, ao mesmo tempo, um contraponto, que evidencia a imagem de “escola ideal” associada ao modelo urbano e seriado, um modelo no qual cada série conta com seu próprio docente e um espaço estruturado para desenvolver as atividades pedagógicas. Essa percepção negativa decorre da predominância do modelo de ensino estruturado em séries anuais, que se tornou a referência dominante na educação e é amplamente considerado o padrão ideal de ensino. Como resultado, as escolas que adotam a organização multisseriada acabam sendo vistas de forma desfavorável.

Essa compreensão torna-se ainda mais evidente quando dialogamos com Parente (2014, p. 60) que “E a escola da cidade é a escola seriada. Qualquer coisa que as diferencie, dadas as condições objetivas em que nascem as escolas ‘isoladas’, é vista de forma negativa.” Essa visão está associada ao fato de que as escolas multisseriadas operam em contextos distintos e enfrentam desafios estruturais, metodológicos e pedagógicos que as diferenciam das escolas urbanas. Em vez de serem reconhecidas por suas particularidades e potencialidades, elas são muitas vezes comparadas ao modelo seriado.

O que reforça a deslegitimação de suas práticas e a invisibilização dos saberes e das formas próprias de organização do ensino nos territórios das águas e das florestas, tornando necessário superar essa lógica comparativa e reconhecer as multisseriadas como espaços pedagógicos contextualizados às realidades amazônicas.

No que diz respeito ao acompanhamento pedagógico e às formações, observa-se uma representação social marcada pela ambiguidade. Nos dados quantitativos, o apoio é classificado como “excelente” ou “bom”, o que revela uma forma de ancoragem que tende a enquadrar institucionalmente a experiência vivida, possivelmente relacionada à instabilidade contratual e à necessidade de autoproteção. Entretanto, nas narrativas docentes emerge outra interpretação: a do abandono e da ausência de suporte efetivo. Expressões como “*me senti perdida*”, “*chorava e esperneava*”, “*não temos formação*” e “*o coordenador apenas confere e manda assinar*” evidenciam que o acompanhamento

pedagógico é significado como burocrático, distante e pouco formativo.

A objetivação dessa representação torna-se visível nas práticas cotidianas: a dependência do livro didático como principal orientação curricular, o uso recente da internet e do celular como recursos emergentes, a concentração do planejamento em curto período de tempo e os longos deslocamentos para obtenção de materiais. A ausência de formação específica para a multisseriação concretiza-se em improvisação constante e reinvenção solitária das práticas.

Nesse contexto, Parente (2014) destaca que a falta de orientação pedagógica para os professores que atuam em turmas multisseriadas acaba estimulando a busca por soluções no próprio cotidiano da prática docente. Diante desse cenário, os educadores criam alternativas, desenvolvem materiais, inovam metodologicamente e constroem novas formas de organização para enfrentar os desafios do contexto educacional. Essa dinâmica reforça a representação do professor da multissérie como sujeito que precisa se reinventar permanentemente para garantir o funcionamento da escola.

Entretanto, os desafios enfrentados são significativos, Santos e Moura (2021, p. 67) apontam problemas como “sobrecarga de trabalho, a falta de apoio pedagógico por parte das instâncias superiores, dificuldades com o planejamento, entre outros”, elementos que impactam diretamente a qualidade do ensino. Parente (2014) também ressalta que, na ausência de orientações específicas, muitos docentes acabam reproduzindo a lógica do ensino seriado dentro da multissérie, o que intensifica o trabalho ao exigir atendimento simultâneo a diferentes anos e níveis.

Além disso, Hage (2011) evidencia que a falta de formação específica compromete a organização do trabalho pedagógico, dificultando a compreensão das particularidades da multisseriação. Como consequência, conforme destaca Hage (2005), o livro didático passa a ocupar lugar central na estruturação das aulas. Essa escolha, muitas vezes, resulta na imposição de um currículo elaborado para turmas homogêneas e urbanas, distante da realidade do campo, das águas e das florestas amazônicas.

Assim, a representação social do acompanhamento pedagógico nas multisséries constrói-se entre a formalidade institucional e a experiência concreta de insuficiência formativa. Ela se materializa tanto na sobrecarga quanto na criatividade docente, revelando uma prática marcada pela tensão entre precariedade estrutural e esforço permanente de reinvenção.

A docência nas multisséries de Mazagão, portanto, revela-se como prática social profundamente marcada pelas representações construídas no cotidiano das águas. Entre rios,

marés, barro, mercantis, diagnósticos individuais e ajustes pedagógicas, os educadores constroem uma pedagogia que se move, ancorando o ensino na realidade amazônica e objetivando-o em práticas que tornam visível a presença viva do território na escola.

Assim, a partir dessas representações coletivas dos docentes das multisséries de Mazagão emergiram as reflexões propositivas no fazer educativo das escolas multisseriadas na amazônia mazaganense. As proposições apresentadas neste capítulo têm como objetivo subsidiar e fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas, reconhecendo as especificidades do território e valorizando os saberes das águas e das florestas no contexto da sala de aula

Nessa perspectiva, reafirma-se que, nas escolas multisseriadas, é preciso permitir que o rio do conhecimento siga seu curso, sem represar as diferenças, deixando que elas se encontrem e fecundem novos saberes. Às margens dos rios amazônicos, onde a maré move a escola e renova o ensinar e o aprender, apresentam-se proposições pedagógicas voltadas ao ensino nas multisséries da comunidade de Jito Pequeno, indicando ações concretas para a consolidação de práticas educativas enraizadas no território pesquisado.

6.1 Reflexões propositivas: o fazer pedagógico nas escolas multisseriadas na amazônia mazaganense

Apresentaremos reflexões proposições pedagógicas para as escolas multisseriadas localizadas no território da comunidade do Jito Pequeno, da rota I do município de Mazagão. Tais indicações consideram os desafios abordados pelos docentes no cotidiano das multisséries como a sobrecarga de trabalho, a ausência de apoio pedagógico e de formação específica, as limitações estruturais e a complexidade do planejamento para diferentes séries em um mesmo espaço, articulando-se à pluralidade de saberes socioeducativos e às suas representações sociais, enfatizadas ao longo desta dissertação. Ancoram-se, ainda, na compreensão de uma pedagogia das águas, conectada aos modos de vida das populações ribeirinhas amazônicas e às especificidades territoriais que configuram seus processos educativos.

As escolas multisseriadas no território da comunidade do Jito Pequeno, possuem singularidades ímpares, como cada maré que traz um ritmo e tempo único. Nessa travessia, a educação dialógica se torna a bússola do fazer pedagógico, em que a diversidade sociocultural e ambiental se entrelaça com a prática que se constrói no encontro, na escuta e na valorização das vozes que emergem dos territórios das águas, o que nos lembra Freire (2019) ao afirmar que o diálogo é o ato de dizer ao mundo, de nomeá-lo com o outro.

Nas multisséries da Amazõnia, o ato de dizer é plural, pois é construída pelas diferentes idades, vivências e saberes que se cruzam em um mesmo espaço-tempo da sala de aula, em que cada criança e/ou adolescente carrega consigo a experiência com o trabalho com agricultura, pesca, extrativismo e ancestralidade que as conecta à mãe terra e às correntezas do rio.

E é nesse cenário que o educador da multissérie torna-se mediador de um processo que não se resume às salas de aulas e as lentes turvas das políticas educacionais que não conseguem compreenderem que nossa educação acontece no território, no ponto de encontro, ato de educar. As águas do rio Amazonas são instrumentos pedagógicos únicos, onde se entrelaçam aprendizagens, saberes e vivências educativas e as escolas ribeirinhas são territórios vivos de aprendizagem, em que o chão de madeira, o som das águas, a travessia entre os rios até a escola, fazem parte de uma pedagogia que se constrói no movimento da vida com e não para os Amazônidas.

Hage et al.,(2021) reforçam que, mesmo diante da influência do paradigma urbanocêntrico, as escolas do campo seguem construindo uma pedagogia própria, em movimento, orientada pelas relações cotidianas e pelos saberes tradicionais que circulam entre trabalho e escola. Para os autores, é nesse fluxo que emergem “práticas educativas coletivas e mais reflexíveis, embasadas em um currículo escolar mais aberto, que incorpore os ritmos, os saberes, a cultura, o tempo e o espaço existentes em um contexto tão diverso como o do campo” (p.238).

Propor caminhos dialógicos para as multisséries significa acolher a diversidade e transformá-la em potência pedagógica, em vez de ver a heterogeneidade como obstáculo, o educador a reconhece como fonte de aprendizagem coletiva. Nas palavras de Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Assim, o diálogo torna-se eixo articulador de uma pedagogia que rompe com o isolamento e a fragmentação, valorizando o aprender com o outro e pelo outro.

Esse compromisso propõe, um currículo que assuma a identidade dos sujeitos das águas, o que para Arroyo (2004, p. 82) “a escola deve assumir a identidade dos sujeitos do campo, garantindo um currículo que dialogue com suas práticas socioculturais e econômicas”. Este relato, retrata um gesto político e pedagógico em que a formação contínua dos educadores, baseie-se na reflexão crítica sobre a prática, o que para Hage (2011), em contextos multisseriados exige sensibilidade para o diálogo intercultural e para a construção de currículos territorializados.

Ressalta-se que na Amazônia, o tempo da escola é guiado pelo ritmo das águas e das colheitas, que orientam o calendário e o planejamento escolar, em que o fazer pedagógico acontece em conexão com a vida e o trabalho dos Amazônidas. Os educadores pesquisados nesse estudo, constroem metodologias próprias, reinventam o currículo e transformam a heterogeneidade em potência pedagógica, pois compreendem na prática, que as multisséries são espaços de convivência, de solidariedade e de troca de saberes.

As escutas realizadas junto aos educadores dessa pesquisa revelam um cenário de desafios cotidianos que atravessam o fazer pedagógico nas escolas das águas de Mazagão. Suas falas, impregnadas de esforço e resistência, evidenciam a necessidade de repensar as políticas educacionais e práticas educacionais voltadas às multisséries, que seguem invisibilizadas no contexto amazônico.

O problema mais recorrente refere-se à ausência de um acompanhamento pedagógico efetivo, os educadores relataram que o contato com a equipe técnica da secretaria de educação limita-se, muitas vezes, à verificação de planejamentos e assinaturas em documentos, sem espaço para diálogo formativo ou troca de experiências. Esse distanciamento transforma o acompanhamento em um ato burocrático, esvaziado de sentido pedagógico, o que acentua o sentimento de solidão e fragiliza a construção coletiva do saber docente.

Também, destacaram a ausência de formação específica para o trabalho com a realidade escolas ribeirinhas e principalmente nas multisséries. Os educadores afirmam que não participam de formações que dialogue com o contexto amazônico, existe apenas as jornadas pedagógicas que acontecem no início de cada ano, mas são gerais tanto para escolas do campo quanto a cidade. Desse modo, os docentes são obrigados a reinventar, sozinhos, estratégias de ensino diante da heterogeneidade de suas turmas, essa lacuna formativa reflete a falta de políticas educacionais voltadas à educação do campo, das águas e das florestas de Mazagão, e evidencia a urgência de processos de formação que dialoguem com o território e suas especificidades.

Outro ponto fortemente mencionado é a infraestrutura das escolas, que conforme observadas e relatados pelos docentes são prédios alugados que funcionam, em muitos casos, em prédios improvisados, com paredes deterioradas, com ausência de energia elétrica, de água potável. Essa realidade materializa o abandono histórico das escolas do campo e demonstra que ensinar nas margens do rio exige resistência diária.

Outro desafio relatado diz respeito às múltiplas funções assumidas pelos educadores das multisséries, além de ensinar, eles exercem o papel de gestores, pedagogos,

cuidadores e merendeiros. Essa sobrecarga de tarefas compromete o tempo de planejamento, o descanso e o cuidado com a própria saúde, refletindo o quanto a docência ribeirinha exige esforço físico e emocional além da sala de aula.

A complexidade aumenta diante da heterogeneidade das turmas, compostas por alunos de diferentes idades, séries, saberes e níveis de aprendizagem. Essa diversidade, embora rica, desafia o educador a construir estratégias de ensino que contemplem o coletivo sem deixar de considerar o ritmo individual de cada estudante. Lidar com a diversidade da sala de aula requer sensibilidade, criatividade e um olhar pedagógico atento às diferentes formas de aprender que emergem das águas.

Contudo, mesmo diante desses desafios, os docentes criam e recriam planejamentos e metodologias contextualizando com o tempo das marés, revelando uma prática pedagógica que, mesmo em meio às limitações, busca sentido no território e na experiência vivida, os educadores demonstram um compromisso e reconhecem os saberes amazônicos como fontes legítimas de conhecimento. Suas práticas cotidianas revelam a força da cultura local e a sabedoria das comunidades ribeirinhas, que transformam o território em sala de aula e o rio em livro aberto. Ao valorizar as experiências, os modos de vida e as tradições dos povos das águas, esses educadores afirmam uma pedagogia viva, tecida entre remos, marés e sonhos.

Assim, os resultados desta pesquisa revelam que a docência nas multisséries amazônicas é marcada por contradições: entre a carência estrutural e a riqueza cultural, entre o isolamento institucional e a potência do território. É nesse entre-lugar, onde a escola encontra o rio, que o educador amazônico resiste, cria e reinventa o ato de ensinar.

Por isso, as proposições apresentadas neste capítulo reafirmam que, nas multisséries, é preciso permitir que o rio do conhecimento siga seu curso, sem represar as diferenças, deixando que elas se encontrem e fecundem novos saberes. Às margens do rio nas Amazonas, onde a maré move a escola e renova o ensinar e o aprender, apresentamos, para o ensino nas multisséries da comunidade de Jito Pequeno, proposições pedagógicas que possam subsidiar o fazer educativo e indicar ações efetivas para a consolidação dessas práticas no território pesquisado. Destacamos que tais proposições foram construídas a partir das representações sociais dos educadores e dos resultados evidenciados ao longo da pesquisa.

6.1.1 Proposição 1: Valorização e integração dos saberes locais por meio de projetos integradores e metodologias interdisciplinares no fazer educativo das multisséries

A valorização dos saberes locais no cotidiano das multisséries constitui uma pedagogia que dialogue com o território e reconheça a diversidade sociocultural das comunidades ribeirinhas. Integrar conhecimentos da pesca, da agricultura, do extrativismo, das marés e das formas de viver das famílias amazônicas significa legitimar saberes historicamente produzidos no território, transformando-os em elementos centrais do currículo. Como afirmam Soares e Colares (2025, p. 180), é urgente “romper com o movimento de padronização que homogeneiza os moldes de uma realidade nacional em contextos particulares”, permitindo que a escola se conecte verdadeiramente à vida das comunidades que a sustentam.

Durante a pesquisa, tornou-se evidente que essa valorização dos saberes do território se materializa em práticas que emergem do próprio contexto e da colaboração entre docentes e estudantes. Muitos educadores relataram que, diante da heterogeneidade das séries, dos tempos e das idades, constroem estratégias baseadas em temas integradores capazes de reunir toda a turma, ajustando atividades conforme os ritmos de aprendizagem. Além disso, utilizam materiais da comunidade, como o açaí, o peixe, o barro e as sementes, como ponto de partida para situações pedagógicas significativas, reconhecendo que esses elementos condensam conhecimentos históricos, culturais, ambientais e econômicos que atravessam a vida ribeirinha.

Essa perspectiva é evidenciado por Candau (2008, p. 37), ao afirmar que as práticas docentes em espaços de diversidade devem reconhecer e integrar os saberes locais, transformando a escola em um espaço de encontro entre diferentes formas de conhecimento e possibilitando mutirões pedagógicos de aprendizagem que articulam trabalho, vida comunitária e educação.

Outras narrativas docentes afirmam que a sala de aula multisserida se organiza a partir de projetos integradores, um exemplo é o “*Mercantil do Poço do Rio Preto*”, criado por uma educadora para mostrar a complexidade do fazer educativo em multisséries. Inspirada no cotidiano da comunidade, ela transformou o comércio local em sala de aula, onde as crianças assumiam papéis de compradores e vendedores, realizavam cálculos, registravam compras, liam listas e discutiam preços e produtos da própria região. Nessa experiência, o rio, o trabalho e os saberes populares tornaram-se conteúdos escolares, mostrando que o conhecimento é um processo tecido nas vivências cotidianas e que a escola, quando dialoga com o território, torna-se um espaço de produção de sentido para os estudantes.

A partir desse movimento, consolidam-se metodologias interdisciplinares que rompem com a lógica disciplinar rígida e aproximam o currículo da vida real dos alunos. Nas falas dos docentes, a interdisciplinaridade surge como necessidade de trabalhar a disciplina ciências a partir da observação das marés ou trabalhar matemática a partir das medições usadas na pesca ou na coleta do açai.

Essa perspectiva se articula à Pedagogia das Águas, para a qual o rio, suas cheias e vazantes, organizam modos de viver e de aprender, as águas funcionam como matriz epistemológica, orientando tempos, práticas e conteúdo. Assim, quando os educadores mobilizam o rio para explicar fenômenos, propor investigações ou desenvolver temas integradores, colocam em prática uma pedagogia enraizada no território.

Essa compreensão é sustentada pelos estudos de Soares e Bezerra (2021), que demonstram que conhecer a realidade dos estudantes, suas práticas cotidianas, seus modos de vida e seus saberes culturais, não é um detalhe periférico, mas o eixo que orienta metodologias significativas nas multisséries. Para as autoras, quando os alunos percebem que suas experiências são valorizadas, sentem-se motivados a redescobrir o território e atribuir sentido às aprendizagens escolares.

Assim, a valorização e integração dos saberes locais, os projetos integradores e as metodologias interdisciplinares formam um conjunto articulado que revela não apenas a criatividade dos educadores, mas a potência educativa das multisséries. Ao assumirem a Amazônia como matriz formativa, os educadores reinventam o ensinar, transformando a escola em um espaço onde o cotidiano, a cultura e o território são reconhecidos como fundamentos da prática pedagógica e caminhos para a construção de uma educação que faça sentido aos sujeitos das águas e das florestas.

6.1.2 Proposição 2: Formação continuada e intensificação do acompanhamento pedagógico para educadores das multisséries

A docência amazônica exige formações permanentes que articulem teoria, prática e território, reconhecendo as singularidades das escolas do campo, das águas e das florestas. Colares (2018, apud SOARES; COLARES, 2025, p. 174) enfatiza que “a formação precisa ocorrer de forma permanente e continuada, em que a integração entre teoria e prática é basilar para a práxis transformadora”.

Nesse contexto, segundo relatos dos próprios docentes, as formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Mazagão se resumem, em grande parte, à jornada pedagógica realizada no início do ano. Embora se trate de um momento importante de

alinhamento geral, essa formação desconsidera as singularidades do fazer educativo nas escolas ribeirinhas com multisseriés, pois envolve docentes da cidade e do campo sem distinção. Dessa forma, a formação continuada do município tende a reproduzir uma lógica centralizadora, o que contribui para a invisibilidade dessas realidades amazônicas.

Os docentes também evidenciam que essa a falta de formação específica e a ausência de acompanhamento pedagógico impactam diretamente no trabalho docente com as multisséries, expressões como: “*chorava*”, “*espernegava*”, “*me senti perdida*”, expõem a solidão pedagógica que caracteriza o início da trajetória de muitos educadores do campo, das águas e das florestas especialmente quando precisam assumir, sem orientação turmas compostas por diferentes idades, níveis de aprendizagem e demandas educativas.

Nesse processo, o acompanhamento pedagógico desempenha um papel central, que precisa constituir-se como um espaço de diálogo e partilha entre docentes e coordenadores. Ferreira, Andrade e Nascimento (2025) destacam a importância de criar mecanismos de suporte técnico e pedagógico que ofereçam materiais ajustados, com acesso a tecnologias educacionais e oportunidades de troca de experiências entre educadores que atuam em contextos semelhantes.

Nesse cenário, a ausência de processos formativos e de acompanhamento pedagógico, a troca de conhecimentos entre educadores surge como um importante mecanismo de formação construída na prática. O docente Rio Curuçá expressa essa dinâmica coletiva ao afirmar: “*A gente troca experiência com outro professor... conta a nossa dificuldade para conseguir mudar nossa metodologia.*” Esse relato demonstra que os próprios docentes criam redes de aprendizagem entre pares, onde as experiências individuais se tornam fonte de orientação, apoio e reinvenção metodológica.

Quando essas vivências são incorporadas aos espaços de formação, especialmente com a participação de educadores mais experientes, elas fortalecem de maneira significativa o desenvolvimento da prática docente. Além de valorizar o saber produzido no território, o compartilhamento dessas experiências contribui para que outros educadores aprimorem suas práticas e consolidem metodologias dialogadas com realidades amazônicas.

Nas multisséries, esse apoio é ainda mais essencial, pois contribui para pensar estratégias diferenciadas, organizar tempos e espaços, articular conteúdos e valorizar saberes territoriais. Assim, o acompanhamento deixa de ser um ato administrativo e torna-se uma ferramenta de cuidado pedagógico, capaz de sustentar práticas contextualizadas e humanizadoras no chão das escolas amazônicas.

6.1.3 Proposição 3: Material didático contextualizado com a realidade das escolas da amazônica mazaganense

Durante a pesquisa, os docentes relataram que os livros enviados pela rede municipal, produzidos em sua maioria para contextos urbanos, pouco contribuem para o trabalho pedagógico nas comunidades das águas, pois não dialoga com as marés, com os animais nativos da região Amazônia, com o extrativismo do açaí, com a pesca artesanal e em geral os modos de vida que estruturam o cotidiano amazônico. Essa constatação também foi evidenciada durante as visitas às escolas, onde se observou que muitos educadores precisam reinventar os materiais didáticos, introduzindo elementos da própria comunidade no fazer educativo para torná-los significativos aos alunos ribeirinhos.

Esses dados convergem com pesquisadores que, na Amazônia, ainda prevalece um trabalho pedagógico baseado em conteúdos importados das regiões Sul e Sudeste, o que provoca a desvalorização dos saberes tradicionais e fragiliza a cultura ribeirinha no processo de formação escolar (SOARES; COLARES, 2025).

Diante dessa realidade, torna-se necessário a produção de materiais didáticos contextualizados, capazes de acolher as experiências e identidades amazônicas. Isso significa elaborar livros, cadernos e sequências didáticas que representem as paisagens, práticas e saberes das comunidades ribeirinhas, produzir jogos e recursos que incluam peixes, plantas, marés e embarcações locais e desenvolver atividades que partam das vivências das crianças, como a pesca, as viagens pelo rio, o trabalho familiar ou os ciclos da natureza.

Quando o material pedagógico nasce do território, ele se converte em ferramenta de identificação, pertencimento e afirmação cultural, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade e garantindo que a aprendizagem dialogue com os mundos que os estudantes habitam.

6.1.4 Proposição 4: Planejamento docente contextualizado com território e com as dinâmicas das multisséries

O planejamento pedagógico nas multisséries do município de Mazagão revela-se um processo complexo, que exige do educador flexibilidade, sensibilidade e capacidade de articular diferentes níveis de aprendizagem dentro de um mesmo espaço. A partir das vivências observadas durante a pesquisa, ficou evidente que o planejamento não é apenas uma etapa burocrática da prática docente, mas um movimento contínuo de criação, de ajustes e diálogo com a realidade amazônica.

Nesse sentido, Barros, Neves e Scalabrim (2023) destacam que o planejamento coletivo em contextos multisseriados demanda um esforço adicional, pois envolve considerar diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes e garantir uma organização flexível, capaz de ser ajustada sempre que necessário. Embora sujeito a modificações, o planejamento permanece como um guia essencial que orienta a prática docente.

Os relatos dos educadores mostram que planejar, nas multisséries, implica integrar níveis, ajustar metodologias e reinventar estratégias com base nos recursos disponíveis e nas necessidades concretas dos alunos. Como afirmou a docente Rio Vila Nova, ao conciliar a educação infantil e o ensino fundamental por meio de temas comuns e atividades diferenciadas, “*consegui adaptar as propostas conforme a necessidade de cada grupo*”, favorecendo o avanço da aprendizagem. Essa prática demonstra que a escolha de temas unificadores possibilita uma organização mais fluida do trabalho docente, permitindo que diferentes etapas do ensino conversem entre si, mesmo mantendo suas especificidades.

O educador Rio Ajuruxi explica que trabalha com quatro planejamentos diários, busca sempre desenvolver atividades coletivas, ajustando-as conforme o nível de cada estudante, o exemplo da atividade com rótulos evidencia uma prática criativa e altamente contextualizada: a partir de um mesmo recurso, rótulos coletados na comunidade, é possível trabalhar leitura, escrita, matemática e textos, além de conectar os conteúdos à vivência local. O uso de pecinhas de barro e outros materiais da comunidade reforça uma lógica de planejamento que emerge do território e valoriza os saberes amazônicos.

Essas experiências revelam que o planejamento nas escolas multisseriadas amazônicas se constrói no encontro entre saberes docentes, observações cotidianas e condições materiais disponíveis. Ele não é fixo, mas vivo, que se refaz continuamente a partir do território, das marés e das demandas dos alunos. Ao observar essas práticas, torna-se evidente que o planejamento contextualizado é uma forma de resistência pedagógica e de afirmação das identidades amazônicas, capaz de reorganizar conteúdos, integrar níveis e produzir aprendizagens significativas para os estudantes das águas e das florestas.

6.1.5 Proposição 5: Garantia de infraestrutura escolar adequada e materiais alinhados às demandas das multisséries.

As condições de infraestrutura das escolas e alojamentos da Amazônia configuram um cenário que ultrapassa a falta de recursos materiais, trata-se de uma expressão de desigualdades históricas que atingem com mais força os territórios das águas. Os dados desta pesquisa no município de Mazagão confirmam essa realidade, uma vez que os educadores

relataram que a precariedade não se limita às escolas antigas, mas as unidades recentemente construídas que já apresentam estruturas danificadas, como telhados com infiltrações, paredes rachadas, falhas no sistema elétrico e pisos que rapidamente se deterioram. Esse cenário demonstra não apenas a fragilidade dos investimentos, mas a ausência de um planejamento que considere as condições climáticas, ambientais e logísticas da região amazônica.

Sobre isso, Soares e Colares (2025) afirmam que, no interior da Amazônia, a docência se realiza em ambientes deteriorados e sem recursos básicos, tornando a prática pedagógica uma ação de resistência diária. E as falas dos educadores mazaganenses confirmam essa resistência, marcada pelo esforço de manter a escola funcionando mesmo frente a estruturas insuficientes ou rapidamente degradadas.

Assim, garantir infraestrutura digna nas escolas ribeirinhas significa assegurar o direito à educação e reconhecer esses espaços como territórios vivos de aprendizagem. Nessa perspectiva, Ferreira, Andrade e Nascimento (2025) enfatizam a necessidade de investimentos que garantam condições adequadas de funcionamento às escolas do campo e das águas, incluindo bibliotecas, acesso à internet, laboratórios, quadras, água potável e banheiros, além da implementação de modelos sustentáveis de construção que dialoguem com as especificidades da região amazônica.

No caso de Mazagão, melhorar a infraestrutura não é apenas uma demanda administrativa, mas condição essencial para fortalecer a permanência docente, melhorar o trabalho pedagógico e consolidar a escola como um espaço de dignidade para educadores e estudantes.

6.1.6 Proposição 6: Realização de concursos e processos seletivos para educadores, visando à redução da rotatividade e à valorização profissional.

A contratação temporária e a instabilidade profissional fragilizam profundamente os vínculos entre escola e comunidade, Soares e Colares (2025), destacam que no interior da Amazônia o acesso ao cargo de professor ocorre majoritariamente por meio de contratos temporários, o que mantém os docentes em constante circulação entre turmas e escolas, impedindo a continuidade do trabalho pedagógico e dificultando a construção de práticas duradouras e contextualizadas. Essa dinâmica coloca o educador em permanente estado de transitoriedade, impossibilitando que desenvolva um projeto educativo coerente com as demandas do território.

No município de Mazagão, essa realidade se acentua, visto que mais de 90% dos educadores das multisséries atuam em regime temporário, quadro que resulta em alta rotatividade docente e enfraquece a permanência dos educadores nas comunidades ribeirinhas. Esse fator impactou os resultados desta pesquisa, uma vez que muitos docentes, ao responderem aos questionários, demonstraram avaliações positivas que parecem estar ancoradas em estratégias de autopreservação, marcadas pelo receio de perder o contrato. Assim, a instabilidade não apenas fragiliza o trabalho pedagógico, mas também condiciona a forma como os profissionais expressam suas percepções sobre as políticas educacionais.

Além disso, a alta rotatividade também compromete os processos de formação continuada, muitos educadores relataram que, quando começam a entender as dinâmicas das multisséries, são removidos para outra escola ou são desligados dos contratos, interrompendo ciclos formativos essenciais para o fortalecimento da prática docente. Isso afeta diretamente a qualidade das propostas pedagógicas e a consolidação de metodologias contextualizadas, especialmente em contextos onde o território, os saberes comunitários e as pedagogias das águas exigem continuidade, vínculo e presença prolongada.

Somando a isso, como alertam Soares e Ferreira (2019, apud Soares e Colares, 2025), os profissionais contratados “não desfrutam dos mesmos direitos e acessos que os efetivos”, aprofundando desigualdades internas, precarizando a docência e dificultando o desenvolvimento de um trabalho comprometido com as realidades das escolas do campo, das águas e das florestas.

Além disso, os docentes relataram falta de valorização profissional, evidenciada pela equiparação de seus salários aos pagos na zona urbana, sem qualquer acréscimo para compensar os custos maiores de deslocamento, moradia e permanência nas escolas ribeirinhas. Essa diferença nas condições de trabalho, contribui para a desmotivação dos profissionais e, conseqüentemente, para menor atratividade e maior rotatividade desses docentes nas comunidades, dificultando a continuidade e a qualidade do processo educativo.

Diante desse cenário, torna-se urgente que o município de Mazagão implemente processos seletivos mais estáveis e, sobretudo, concursos públicos que possam garantir a permanência dos docentes nos territórios, assegurando vínculos mais sólidos, continuidade pedagógica e valorização profissional. Reduzir a rotatividade é condição indispensável para a melhoria do ensino nas multisséries, fortalecer a formação continuada e consolidar práticas educativas que dialoguem com as especificidades amazônicas.

6.1.7 Proposição 7: Flexibilização do calendário escolar de acordo os ciclos das águas e a temporalidade amazônica

A realidade amazônica revela que o tempo escolar não pode ser dissociado do tempo da natureza. Nas comunidades ribeirinhas de Mazagão, como mostram as falas dos educadores e as observações realizadas durante a pesquisa, as marés, as cheias e vazantes dos rios, as rotinas de pesca, a coleta do açaí e as formas de deslocamento pelo território são elementos estruturantes da vida coletiva e, conseqüentemente, da dinâmica escolar.

O relato docente evidencia essa condição com clareza ao afirmar que a *rotina depende totalmente da maré* e que o início e o término das aulas só são possíveis se *entrarmos e sairmos junto com a maré*. Tal experiência concretiza como o tempo escolar nas multisséries ribeirinhas é regulado pelas oscilações do rio, quando a maré impede a locomoção, a escola simplesmente não acontece, comprometendo a continuidade pedagógica.

As observações registradas pela pesquisadora durante as visitas às escolas, especialmente no período do verão amazônico, reforçam essa percepção. As imagens dos igarapés secos tornam visível uma realidade que restringe o acesso, inviabiliza a navegação e fragiliza o fluxo das atividades escolares. Diante dessas condições, torna-se evidente que um calendário escolar unificado para escolas urbanas e ribeirinhas não atende às especificidades amazônicas. Como afirmam Soares e Colares (2025), a padronização dos calendários desconsidera os fenômenos climáticos e naturais a que estas instituições estão postas.

Nos encontros realizados ao longo da pesquisa, os docentes de Mazagão apontaram a necessidade de readequações, sugerindo que o ano letivo se inicie em janeiro, período das lançantes do rio Amazonas, quando as águas estão mais altas e o acesso às escolas é facilitado. Essa reorganização permitiria aproveitar intensivamente o período de cheias, garantindo deslocamentos mais seguros, maior continuidade nos processos de alfabetização e a redução dos prejuízos causados pela seca durante o verão, quando o acesso às escolas se torna quase impossível.

Assim, propõe-se que o município de Mazagão implemente um calendário escolar flexível e territorializado, essa proposição nasce das vivências cotidianas dos educadores, da escuta sensível realizada pela pesquisadora e das marcas visíveis do território amazônico, que modelam a docência, a aprendizagem e o próprio sentido do tempo escolar. Trata-se, portanto, de um compromisso com uma escola que pulsa no ritmo das águas e reconhece a Amazônia como matriz orientadora do processo educativo.

Portanto, as proposições apresentadas ao longo deste capítulo demonstram que fortalecer o trabalho educativo nas multisséries da Amazônia exige reconhecer o território como matriz formativa e compreender que o ensinar e o aprender nas águas seguem dinâmicas próprias.

Ao incorporar saberes locais, metodologias interdisciplinares, materiais pedagógicos contextualizados e práticas que valorizem a cultura ribeirinha, abre-se caminho para uma educação que dialoga diretamente com a vida dos estudantes. Isso significa consolidar um fazer educativo que rompe com modelos urbanos-padronizados e permite que as experiências do aluno amazônico sejam transformadas em conhecimentos escolares significativos.

Desse modo, as proposições também ampliam as condições para que a escola se torne um espaço de pertencimento e afirmação de identidades. Em síntese, elas apontam para uma educação que, ao assumir o território como espaço de aprendizagem, reafirma as identidades amazônicas e fortalece a construção de práticas docentes transformadoras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação intitulada *O sentir-pensar dos docentes das multisséries das águas, na amazônia mazaganense/Ap*, situada nos territórios das águas da Amazônia, nasce do encontro entre o rio, a escola e aqueles que ensinam. Buscou compreender como os docentes, imersos na vida ribeirinha, tecem suas práticas educativas em diálogo com os saberes locais, as dinâmicas do território e os ciclos das águas, analisando, ao longo de todo o percurso investigativo, as representações sociais construídas por esses educadores acerca da multisseriação, do território e do próprio fazer docente. Ao acompanhar esses educadores, a pesquisa revelou desafios cotidianos, estratégias de resistência e modos singulares de ensinar e aprender, construídos no ritmo das cheias e vazantes, onde o tempo escolar se reinventa e a educação se faz como travessia.

No meu lugar de fala, como mulher ribeirinha e ex-estudante das multisséries, afirmo que a escola que sonhamos não é um espaço de reprodução de conhecimentos dos componentes curriculares, mas de partilha de saberes co-construídos no chão de nossos territórios. A educação escolar que chega às nossas escolas ribeirinhas ainda é profundamente urbanocêntrica e homogeneizadora, na qual a cidade se impõe como principal referência de cultura, progresso e sociedade. É nesse contexto que busco, por meio de um ensino que dê voz a nós, ribeirinhos, reexistirmos todos os dias na luta pelo reconhecimento de nossos territórios, nossas culturas e os saberes construídos por gerações.

Nas margens dos rios, onde o tempo se move no ritmo das marés e a vida se organiza em diálogo permanente com os rios, a Pedagogia das Águas pode ser compreendida como um movimento de ruptura com a lógica escolar padronizada e urbanocêntrica, ao afirmar a centralidade da vida humana nos territórios das águas. Fundamentada na minha experiência ribeirinha, essa perspectiva reconhece o território como um espaço educativo plural, no qual diferentes saberes, temporalidades e modos de viver se articulam e se legitimam.

Conforme assinalam Hage et al. (2025), no âmbito das políticas educacionais, a educação deve ser entendida como um processo dialógico de emancipação social, que reconhece as águas como sujeitos de direitos e como territórios educativos, incorporando as vozes e os saberes de seus povos aos processos formativos e exigindo a construção de uma pedagogia das águas articulada às territorialidades específicas, capaz de conectar a escola às vivências dos educandos. Por isso, pensar a educação nas escolas das águas é reconhecer um ensino que brota dos próprios territórios, que nasce do rio que sobe e desce, do tempo vivido em ciclos, das travessias diárias que marcam o ir e vir dos sujeitos ribeirinhos e das aprendizagens tecidas no cotidiano das comunidades. Essa compreensão parafraseia com

pensamento de Hage et al. (2025, p. 12), que “como os Sujeitos das Águas são outros, as Escolas têm que ser outras, as Pedagogias têm que ser outras, e as Políticas Educacionais também”.

Nesse sentido, a pedagogia que defendemos precisa ser *outra*: uma pedagogia que brota do chão alagado dos territórios, que escuta as vozes dos sujeitos das águas e reconhece seus modos próprios de existir, sentir, pensar e aprender. Nessa travessia, pedagogias e políticas educacionais deixam de ser imposições externas e passam a ser construídas com os povos ribeirinhos, afirmando seus direitos, fortalecendo seus territórios de pertencimento e transformando a educação em um gesto de resistência, reexistência e emancipação.

Desse modo, no decorrer da pesquisa, os docentes revelaram os desafios e as complexidades de atuar em escolas multisseriadas das comunidades ribeirinhas de Mazagão. Ao analisarmos suas narrativas sob a perspectiva das representações sociais, foi possível compreender como esses educadores significam as dificuldades estruturais, a ausência de políticas específicas e a própria condição multisseriada, ora como limite imposto, ora como possibilidade pedagógica.

Entre as dificuldades apontadas, destacam-se a falta de apoio pedagógico contínuo por parte da Secretaria Municipal de Educação de Mazagão, ausências de formação continuada que considerem as especificidades do território e das multisséries, as limitações estruturais das escolas, como salas de aulas insuficientes, ausência de materiais didáticos adequados e dificuldades de acesso a tecnologias, além da heterogeneidade das turmas, em que convivem diferentes séries, idades e níveis de aprendizagem, exigindo do educador múltiplas estratégias de gestão e ajustes de conteúdos e metodologias.

Nesse contexto, as práticas docentes nas escolas multisseriadas revelam processos cotidianos de superação, nos quais a criatividade, o trabalho coletivo e o compromisso com a comunidade sustentam o fazer educativo. O planejamento não se encerra em documentos formais, mas se constrói no encontro entre educadores, estudantes e comunidades, transformando limites estruturais em possibilidades pedagógicas. Assim, a multisseriação deixa de ser apenas uma condição imposta e passa a se afirmar como espaço de criação, resistência e reinvenção da prática docente, no qual o território, os saberes locais e a coletividade tornam-se aliados na construção de uma educação viva, significativa e enraizada nas escolas das águas.

É nesse movimento que as narrativas dos professores dialogam com as reflexões de Nozu e Kassar (2025, p. 1096–1097), ao evidenciarem que a atuação em turmas multisseriadas pode se constituir como uma estratégia pedagógica contra-hegemônica frente

às políticas de massificação e de controle docente, afirmando-se como um verdadeiro patrimônio pedagógico construído na prática cotidiana. Essas experiências revelam que a educação nas multisseriadas ultrapassa os limites do currículo formal e se configura como um processo essencialmente dialógico, no qual conhecimentos científicos, saberes locais e experiências de vida se entrelaçam de forma integrada. Tal articulação reafirma os fundamentos da Pedagogia das Águas, ao conectar a escola à realidade sociocultural e ambiental dos territórios amazônicos.

Esta pesquisa não se encerra nas páginas desta dissertação, ela retorna às águas de onde nasceu. A partir das representações sociais dos docentes das multisseriadas da comunidade ribeirinha de Jito Pequeno, foi possível construir proposições pedagógicas que emergem do próprio território e das vozes que nele resistem e reexistem. Essas reflexões configuram-se como um gesto de devolutiva ética e política ao município de Mazagão, reafirmando o compromisso do estudo com as escolas das águas e com os sujeitos que as constroem cotidianamente.

Entre as reflexões e proposições apontados, destacam-se a valorização e a integração dos saberes locais, a adoção de metodologias interdisciplinares sensíveis à realidade ribeirinha, a defesa de uma formação continuada específica para educadores das multisseriadas, o planejamento pedagógico contextualizado, a garantia de condições estruturais dignas, a redução da rotatividade docente e valorização docente com a realização de concursos e processos seletivos e a flexibilização do calendário escolar em diálogo com os ciclos das águas.

Em síntese, esta dissertação revela que as escolas das águas com multisséries são espaços educativos vivos, onde o ensinar e o aprender seguem o ritmo do rio e dos territórios. Nesses espaços, o sentir-pensar dos docentes, tecido nas práticas cotidianas, nos saberes compartilhados e nas experiências de vida, transforma o território em chão de aprendizagem e a escola em lugar de encontro, cuidado e pertencimento.

Ao longo da pesquisa, evidenciamos que as cheias, as vazantes e os caminhos pelas águas organizam tempos, sentidos e pedagogias, reafirmando que educar, nas comunidades ribeirinhas, é um ato profundamente enraizado na vida coletiva, em que a escola deixa de ser um espaço de reprodução de currículos alheios à realidade local e passa a afirmar-se como território de diálogo entre saberes científicos, tradicionais e memórias comunitárias.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. C.; CABRAL, C. L. Agrupamentos em escolas no campo: multiidade, multisseriação e nucleação escolar. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 25, n. 1, p. 21 páginas, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8543>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18ª Ed. Campinas, Editora Papirus, 2011.

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Ecologia de saberes: um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açai**. 2016. 227 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1560>. Acesso em: 01 mar. 2025.

ALMEIDA, Grasiela da Cruz; TOUTONGE Eliana Campos Pojo. TERRITÓRIO EDUCATIVO DAS ÁGUAS: desde crianças em práticas de banho e do nado no Rio Acará, Pará. **Iaçá: Artes da Cena**, Vol. 06, n. 2. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br>

AMARAL, Débora Monteiro do; JESUS, I Irani da Silva de.. Prática educativa em salas multisseriadas do campo a partir dos temas geradores de Paulo Freire. **Roteiro**, v. 47, p. e29363, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.29363. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29363>. Acesso em: 16 set. 2024.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político e pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (org.). Educação do campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. E-book

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HAGE, Salomão M. (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, Bernardo Mançano (org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 2).

_____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2025.

_____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G. FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 1999.** (Coleção Por uma Educação do Campo, 2)

ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular antes e agora. **Ideação, Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu/PR, v. 15, n. 1, p. 10-24, 1º sem. 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/8505/6256>. Acesso em: 15 dez. 2023

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: INEP, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. (org.). **Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incri; MDA, p. 67-88. 2008.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzales. CALDART, Roseli Salete. MOLINA Mônica Castagna. (Organizadores.) **Por uma Educação Básica do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. (Org.). **A Educação do Campo, identidade e políticas públicas**. Brasília: Movimento Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CAMARGO, Leila Maria et al. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: Desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238-261, jan. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54813>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

_____. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. Educação. Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____; Russo, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educação, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010

CARVALHO, M. S. **As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11433>. Acesso em: 09 de feve. 2025

CORRÊA, Sérgio. R. M; HAGE, Salomão A.M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, Presidente Prudente, n. 18, p. 79-105, 2012.

CORREA, Célia Nunes. O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. 218 p. Dissertação de Mestrado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/34103>. Acesso em: 22 set. 2025.

DIAS, Adlandia do Nascimento; SENA, Ivania Paula Freitas de Souza; SOUZA, Jaini Pereira Xavier. A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas do campo: reflexões e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis**, v. 5, p.1-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/820>. Acesso em: 12 de mar. 2025.

ESTEVÃO, Larissa dos Santos; PEIXOTO, Tainá Christine da Conceição. Edgar Morin: ideólogo do imperialismo em “Sete saberes necessários à educação do futuro”. In: Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Nordeste – ANPED Nordeste, 2016.

Flick, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**.

São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos** - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GEPERUAZ. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, através do Programa Norte de Pesquisa e Pós-Graduação – PNOFG, realizada no biênio de 2002 – 2004. Belém – PA.

GOMES, Raimunda Kelly Silva; CALADO, Janaina Freitas. O resistir e reexistir das populações tradicionais e extrativistas no Território Amazônico Amapaense. REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental, 37(4), 28–43, set/ dez, 2020. <<https://doi.org/10.14295/remea.v37i4.11376>>

_____. Conexão de saberes: A construção de uma escola família na Amazônia, Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 80, 2025.. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/81254>. Acesso em: 18 dez. 2025.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas: Alinea, 2001.

GONÇALVES, Gustavo B.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 49-60.

HAGE, S. M. A multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. In: MUNARIM, A., BELTRAME, S. A. B., CONDE, S. F., PEIXER, Z. I. (orgs.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª Ed. Belém: [s.n.], 2005.

_____. **Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense**. Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4 – Belém-Pa – Maio-Junho de 2005.

_____. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, nº 85, abri, 2011. p. 97-113

_____. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – REBEP**. INEP. Brasília. 2007.

_____. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educação & Sociedade**. 35(129):1165-1182,

December 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>

_____ ; GUSMÃO, Z; MELO, D. Escola da terra da Amazonia paraense: Desafios às práticas pedagógicas em escolas rurais(mul)seriadas. In: MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (org.). *Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo*. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 13-25.

HAGE, Salomão *et al.* BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos 2: Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 142-178.

_____ ; PEREIRA, Edir Augusto Dias; MCCOWAN, Tristan.; GOMES, Raimunda Kelly Silva. Aguas nas Amazonias: sujeitos de direitos e territórios educativos – referencias para a formulacao de politicas educacionais. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 19, e99613. Dezembro de 2025. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/99613>. Acesso em: 18 dez. 2025.

HARAWAY, Donna J. Presente para Bruno, de Donna. *Social Studies of Science*, v. 53, n. 2, p. 306-312, 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35–52, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 15 jan. 2025. IBGE. Cidades e Estados. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 15 de dez. 2023.

JUNIOR, E. B. L; OLIVEIRA, G. S de; SANTOS, A. C. O dos; L.SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51, 2021.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico- prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEONEL, R. dos S.; DE OLIVEIRA CASTRO, A.; VASCONCELOS DE ALBUQUERQUE, J. Português Educação do Campo, das Águas e das Florestas na Amazônia Paraense: perspectivas e desafios para uma educação contextualizada e emancipatória : Paraense Amazonians: perspectives and challenges for kick-ass education, man. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7488>. Acesso em: 16 nov. 2025.

LOBATO, Elizabete Lima. et al. Trajetórias de mulheres ribeirinhas que lutam pelo direito à educação. *Educação*, v. 28, n. 138, set. 2024.

LOUREIRO, Violeta. Amazônia: da dependência a uma nova situação colonial. In CASTRO, Edna. **Pensamento crítico latino-americano: reflexões sobre políticas e fronteiras**. Belém: Anablume, 2019.

_____. Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século. **Revista Cocar**. V. 1, nº 1. Jan-jun, 2007.

MACEDO, P. C. S. **Políticas públicas em educação do campo na Amazônia Amapaense: o programa Escola da Terra na formação continuada de professores de escolas com classes multisseriadas**. Seropédica; Nova Iguaçu, 2022.

MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MICHELOTTI, Fernando. **Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo**. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021.

MCLAREN, Peter. **Che Guevara, Paulo Freire e a pedagogia da revolução**. Lanham (MD): Rowman & Littlefield, 2000.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCHI, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência & Tecnologia**, v. 8, n. 3, 2015.
ISSN - 1982-873X

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. -5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005

MOTA NETO, João Colares da. Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. 2015. 368 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. dos. A Pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação** - ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. dos. FRANCO, M.J.N.(orgs). **Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo**. Curitiba: Editora CRV, 2021

NUNES, R. de O; OLIVEIRA, I. da C.(orgs) **Educação na Amazônia: vozes e diversidade dos povos da floresta/[recurso eletrônico]**. Cachoeirinha: Fi, 2024. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 13 de set. 2025

NUNES, K. C. S. **Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio**. 2018, 264 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018. Disponível em : <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1037>.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Possibilidades emergentes em narrativas de professores de turmas multisseriadas: ensinar-aprender em Escolas das Águas no Pan-tanal. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 86, p. 1084-1099, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.086.DS02>. Acesso em: 02 dez.2025

PARENTE, Claudia da Mota Daros. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, ISSN 1809-4465, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan/mar. 2014.

Radar educacional amazônico [livro eletrônico]: **Iniciativas promissoras para a educação de populações**. 1. ed. Manaus: Fundação Amazônia Sustentável, 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**. [online], vol.12, n.37, pp.905-924, 2012.

OSTER Vanessa Viebrantz; MARTINS Angela Maria. Desvalorização de professores temporários: análise de fontes documentais do município de Palmas/Tocantins. **Revista Intersaberes**. [S. l.], Vol. 18 e023do1005 2023. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e23do1005>. Acesso em: 21 nov. 2025.

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, p. 1-14, Julho, 2009.

SANTOS. B. de S. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Cynara. F. A; CORRÊA, Sergio. R. M. Estudos decoloniais: pedagogias outras no contexto rural-ribeirinho amazônico. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 36, p. 1051–1071, 2022.

SZLAFSZTEIN, Claudio F.; STERR, Horst. Avaliação da vulnerabilidade a perigos naturais costeiros utilizando SIG: Estado do Pará, Brasil. *Journal of Coastal Conservation*, v. 11, n. 1, p. 53-66, 2007.

SECRETARIA MUNICIAPL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO (SEMED/Mz). Departamento de Ensino. Divisão de Ensino Fundamental. 2023.

SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. Currículo da Escola Ribeirinha na Amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do Ensino Fundamental. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/2947>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, Isaias da; SILVA, Janssen Felipe da. Escola com turmas multisseriadas do campo decolonial: expectativas da comunidade campesina. *Revista de Educação Interterritórios*, v. 8, n. 17, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9877662>. Acesso em: 01 set. 2024.

SOARES, Manoel Holanda; BEZERRA, Sara Jane Cerqueira. Experiências de docentes em turmas multisseriadas/multianos: desafios e estratégias metodológicas utilizadas em escolas rurais de Palmeira dos Índios/AL. **Revista Interseção**, Palmeira dos Índios/AL, v. 2., n. 1, p. 134-160. jul. 2021.

SANTOS, D. de J; MOURA, T.V. Práticas pedagógicas em Classes multisseridas. In: MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (org.). *Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo*. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 13-25.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A arte de educar no interior da Amazônia: desafios da docência e a cultura da padronização curricular. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 11, n. Número Especial, p. 166-184, 2025. DOI: 10.12957/riae.2025.93460. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/93460>. Acesso em: 14 nov. 2025

TARDIVO, Pamela. **Práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas do campo: para além da seriação**. 2023. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/19191>

THOMÉ, Sarah Elimery Sampaio. **Necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo na Amazônia: apontamentos para uma proposta de formação continuada**. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br>

VASCONCELOS, G.T.B; BRANDÃO, G.S. A atividade docente do professor da educação básica ribeirinha em classes multisseriadas. **Revista Educação Ambiental em Ação**. Volume XVIII, Número 69 · Setembro-Novembro/2019. Disponível em <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3804>

VASCONCELOS, M. E. O. **Educação do Campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. 2017. 297 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10913>. Acesso em: 07 fev. 2025

VASCONCELOS, M. E. O; ALBARADO, E. C. Currículo e saberes dos territórios de várzea e terra firme nas Amazônias. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021.

VASCONCELOS, Georgina Terezinha Brito De. **Os desafios da atividade docente do professor da educação básica ribeirinha em classes multisseriadas**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://ftp.portalrealize.com.br/artigo/visualizar/48447>. Acesso em: 24 out. 2025.

Vitorino Cunha, M., Tibola, N. G., & Vieira, N. Classes multisseriadas e os desafios

enfrentados por professores em uma escola rural no município de Porto Velho/RO. **Educação**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-12, jan-dez. 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br>

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Ziech, M. E. (2017). A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR. **Revista Contexto & Educação**, 32(102), 100–117. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6463>. Acesso em 15 de dez de 2023.

APÊNDICE A

Eu, Edson Medina Duarte, na qualidade de Diretor do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Mazagão-SEMED, autorizo a realização da pesquisa intitulada A PRÁXIS DOCENTE EM CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO, a ser realizado pela pesquisadora responsável Luciana de Moraes Lima, CPF: 973.786.152-34, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, com a matrícula nº 2023101634, na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades e orientanda da Profa. Dra. Raimunda Kelly Silva Gomes, cujo objetivo é analisar se a práxis educativa dos docentes que atuam nas multisserias da Rota I do Município de Mazagão integra os saberes locais dos educandos do campo, das águas e das florestas.

Autorizo a pesquisadora a participar da Jornada Pedagógica (Formação de professores) e a utilizar os espaços das escolas multisseriadas da Rota I do município de Mazagão, para obtenção de documentos necessários à pesquisa, observação direta, a realização de questionários socioeducativo com os docentes das multisserias e a aplicação do Círculo de Cultura com intuito de reunir informações para análise da pesquisa.

A pesquisadora se compromete a iniciar a coleta de dados a partir da aprovação do projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amapá; a obedecer as disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo o máximo de benefícios e o mínimo de riscos; assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente durante a pesquisa e utilizar informações obtidas tão somente para a composição da dissertação final proveniente da pesquisa proposta afirmo que não haverá qualquer implicação negativa aos profissionais que não queiram ou desistem de participar do estudo.

Mazagão, 11 de março de 2024.



Edson Medina Duarte
Diretor de Ensino SEMED
Decreto nº 138/2023-GAB/PMVZ

Edson Medina Duarte
Diretor do Departamento de Ensino da
Secretaria Municipal de Educação de Mazagão-SEMED



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

Prezado(a) participante:

Eu Luciana de Moraes Lima, estudante do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá/UNIFAP. Estou realizando uma pesquisa sob orientação da professora Dra. Raimunda Kelly Silva Gomes, cujo objetivo é compreender se a práxis educativa dos docentes que atuam nas multiseriess integra os saberes locais dos educandos do campo, das águas e das florestas na Amazônia Amapaense. Sua participação envolve o diálogo do Círculo de Cultura, que será gravada, filmado, transcrito se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 90 minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Atenciosamente

Nome e assinatura do(a) estudante

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C

**LEVANTAMENTO SOCIOEDUCATIVO DOS EDUCADORES DO CAMPO,
DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS DAS CLASSES MULTISSERIADAS DO
MUNICÍPIO DE MAZAGÃO**

Data ____/____/2024

Colaborador (a): _____

1-PERFIL SOCIOEDUCATIVO DOCENTE

1.1 sexo: () masculino () feminino

1.2 Naturalidade: onde nasceu? _____ onde mora
atualmente? _____

1.3 Estado civil: () solteiro () casado () amasiado () separado () viúvo

1.4 Idade: () menor de 20 anos () 21 a 39 anos () 40 a 60 anos () acima de 60
anos

1.7 Escolaridade: () Magistério () ensino superior
_____ especificar a área

1.8 Formação continuada: () pós graduação lacto sensu
_____ () pós graduação stricto
sensu/especificar _____

1.8 Quadro de pessoal: professor efetivo () professor temporário () professor efetivo
federal () outro _____

1.8 Participa ou está vinculado à: () Movimento social () sindicato () partido
político () igreja () Outro _____

1.9: Atividades de lazer: () rios e balneários () televisão () igreja () turismo em
municípios vizinhos () turismo fora do estado () atividades esportivas () outros

1.5 Tempo de serviço no magistério: () menos de 1 ano () 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 10 anos () de 11 anos a 15 anos () 16 a 20 anos () 21 a 25 anos () > 25 anos

1.6 tempo de serviço em educação do campo com turmas multisseridas: () menos de 1 ano () 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 10 anos () de 11 anos a 15 anos () 16 a 20 anos () 21 a 25 anos () > 25 anos

3- Condições de trabalho

3.1 Alojamento: () excelente () Bom () regular () ruim () Péssimo
Porque? _____

3.2 infraestrutura da escola: () excelente () Bom () regular () ruim () Péssimo
Porque? _____

3.3 material de apoio pedagógico (pincel, canetas, papel A4, quarenta e entre outros materiais): () sempre disponível () as vezes disponível () nunca disponibilizado

4- Apoio pedagógico

4.1 Orientação pedagógica: () excelente () Bom () regular () ruim () Péssimo
Porque? _____

4.2 Livros didáticos () excelente () Bom () regular () ruim () Péssimo () nunca existiu
Porque? _____

4.3 Planejamento pedagógico () excelente () Bom () regular () ruim () Péssimo () nunca existiu
Porque? _____

4.3 Formação continuada? () excelente () Bom () regular () ruim () Péssimo () nunca existiu
Porque? _____

5- Ensino aprendizagem

5.1 Qual o principal desafio de trabalhar no campo?

() apoio pedagógico () alojamento () infraestrutura da escola () distancia da família () acesso as escolas () outros. Qual _____

5.2 Você associa os conteúdos das disciplinas com saberes locais dos educandos do campo?

() Sim () Não. Caso sim, explique de que forma:

5.3 Qual o principal desafio de lidar com classes multisseridas?

() Diferenças de faixa etária () Apoio pedagógico com estratégias metodológicas () Níveis de aprendizagens () outros. Qual _____

5.4_Você desenvolve projetos integradores das classes multisseriadas?

() Sim () Não

Caso sim, Porque?_____

5.5 Como você avalia o ensino em classes multisseriadas?

() excelente () Bom () regular () ruim () Péssimo

Porque?_____

Aponte três principais estratégias que você considera fundamentais para promover a integração das múltiplas diversidades dos alunos da multisserie. Explique:

1. _____

2. _____

3. _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE D

ROTEIRO DO CIRCULO DE CULTURA (RODA DE CONVERSA) COM A TÉCNICA DO ARVORE DO CONHECIMENTO

A aplicação do círculo de Cultura será realizada com os professores que atuam com turmas multisseriadas da rede municipal de Mazagão, por ser dialógico terá a duração de 3h. Todos os docentes estarão sentados em círculo, para o desenvolvimento desse dialogo horizontal.

1º momento (10 minutos)

Boas-vindas e Apresentação

Iniciamos com uma breve saudação e contextualizando o objetivo do encontro que o compartilhamento de experiências e construção coletiva de conhecimento sobre a prática docente em turmas multisseriadas. Também será solicitado aos professores a permissão para gravar suas falas e as suas apresentações no momento da metodologia.

Em seguida ocorrerá apresentação da mestrandia, sua orientadora Kelly e da equipe que dará suporte na aplicação dessa metodologia. Em seguida apresentação dos professores (colaboradores) da pesquisa, mencionado seu nome, escola de atuação, nome do Rio que a escola pertence e o tempo de atuação na multisserie. (Para quebrar o gelo das apresentações)

2º momento (15 minutos)

Explicação da Dinâmica da construção da Arvore do Conhecimento

Nesse momento será explicado a dinâmica do círculo e a técnica da “Árvore do Conhecimento. ” Assim, apresentado aos professores a imagem de duas árvores com raízes, tronco (caule) e suas ramificações. Eles terão o desafio construir cada parte dessa arvore, a partir de imagens que estarão espalhadas nos pés da arvore. Lembrando, que essas imagens foram extraídas a partir das palavras mencionada pelos próprios professores respondidas nos questionários já aplicados.

RAIZES: INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

As raízes auxiliam a firmar a árvore ao solo e são responsáveis pela absorção de substâncias essenciais, como água e sais minerais. Além disso, de modo geral, há uma raiz primária principal e várias ramificações, que são as raízes laterais. As raízes foram elaboradas a partir das vivências relatadas pelos professores nos questionários socioeducativos os professores irão construir cada parte da árvore compartilhado como cada elemento se manifesta na prática docente nas turmas multisseriadas. As três grandes raízes representam os três temas abordados pelos professores. Desses grandes temas os professores irão criar ramificações de outros subtemas escrevendo nos papéis com as pequenas raízes, abordando sempre suas vivências.

Essas raízes, portanto, são os fundamentos que sustentam a prática pedagógica. Elas influenciam diretamente como o professor ensina, como ele se relaciona com os alunos e como ele encara o propósito da educação, moldando cada aspecto da sua atuação docente.

- ✓ *Quais são as práticas e metodologias mais usadas nas turmas multisseriadas?*
- ✓ *Como o planejamento é realizado para essas turmas?*
- ✓ *Qual é o papel do apoio pedagógico e como ele ocorre?*
- ✓ *Quais desafios específicos vocês enfrentam no cotidiano?*

Assim, apresentado os eixos norteadores de cada parte da árvore como: **Metodologias, Planejamento, Apoio Pedagógico e Desafios**

CAULE: REFLEXÕES DIALÓGICAS E CODIFICAÇÃO

O caule sustenta a planta e faz o transporte dos nutrientes produzidos na fotossíntese, das folhas até as raízes. É no caule que são produzidos os hormônios vegetais, auxiliando no crescimento e desenvolvimento da planta. A construção do caule na árvore do conhecimento representa o desenvolvimento das **reflexões dialógicas** no Círculo de Cultura. Aqui, os participantes analisam as próprias experiências e compartilham percepções sobre os temas geradores (as "raízes") - **metodologia, planejamento, apoio pedagógico e desafios**. No caule, o objetivo é aprofundar a compreensão dessas raízes, codificando e decodificando os significados das vivências e das contradições encontradas no trabalho docente em turmas multisseriadas.

Para a realização da etapa de codificação e decodificação, utilizou-se a estratégia de construção do **caule da árvore reflexiva**. Assim como o caule em uma planta sustenta toda a estrutura e permite o transporte de nutrientes das folhas até as raízes, o caule na árvore reflexiva representa o fluxo de ideias e saberes, conectando a análise inicial

(raízes) ao desenvolvimento e aplicação crítica (folhas e frutos) do conhecimento, cada grupo codifique as contradições e tensões vivenciadas, usando as seguintes perguntas orientadoras:

- ✓ *Quais desafios ou obstáculos encontramos ao tentar implementar certas metodologias?*
- ✓ *Quais são as contradições entre o que planejam e o que é possível realizar no dia a dia?*
- ✓ *Como a realidade local influencia na prática pedagógica e na dinâmica das turmas?*

Para tornar essa etapa mais produtiva e focada, o caule pode ser dividido em três partes:

Codificação Inicial – Identificação das Contradições e Dificuldades:

Nesta fase, os professores refletem sobre as dificuldades e contradições específicas que encontram em relação a cada tema gerador. O intuito é **codificar** as experiências, ou seja, identificar, dar nome e refletir sobre os principais desafios e tensões. Questão norteadora:

- ✓ *Quais contradições ou dificuldades vocês enfrentam ao tentar aplicar os temas geradores (metodologia, planejamento, apoio pedagógico, desafios) em suas turmas multisseriadas?*

Diálogo Intermediário – Análise e Busca de Significados:

Nesta segunda fase, o grupo parte das contradições identificadas e busca entender os **significados profundos** dessas dificuldades. Aqui, a análise é mais detalhada, tentando compreender as causas subjacentes e as implicações dessas contradições. Questão norteadora:

- ✓ *O que essas dificuldades e contradições significam para vocês? Como elas se relacionam com o contexto educacional das turmas multisseriadas?*

Decodificação e Ampliamento do Conhecimento – Releitura Crítica das Práticas:

Na terceira parte, o grupo passa para a **decodificação**, ou seja, reinterpretam as práticas pedagógicas a partir das discussões e buscam formas de expandir o entendimento. Essa fase permite uma releitura crítica das experiências, promovendo a ampliação do conhecimento sobre os temas. Questão norteadora:

- ✓ *Como podemos reinterpretar ou adaptar nossas práticas para superar as dificuldades e melhorar a aplicação dos temas geradores?*

Essa divisão do caule oferece uma estrutura gradual para aprofundar a reflexão crítica e ampliar o conhecimento sobre a prática docente nas turmas multisseriadas.

FOLHAS: SÃO OS SUB-RAMOS, CONTENDO ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS PARA CADA TEMA.

Metodologia: projetos, aprendizagens coletivas, ensino diferenciado, recursos educativos (jogos).

Planejamento: gestão do tempo, contextualização dos conteúdos, diversidade cultural, social e econômico dos alunos e perfil do aluno

Apoio pedagógico: formação continuada, materiais didáticos, apoio técnico (orientação e supervisão)

Desafios: Níveis de aprendizagens, faixa etária, planejamento.

FRUTOS: O APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS, QUE RESULTAM DE UMA PRÁTICA DOCENTE BEM PLANEJADA E APOIADA.

São as possibilidades: Valorização da cultura, saber local. Atividades colaborativas. Aprendizagem intergeracional(mais velhos compartilham conhecimento e experiência com os mais novos, e vice-versa, enriquecendo o ambiente de aprendizado.).

Trabalho em grupo. Respeito a diferença e Aprendizagem interdisciplinar.

Todos esses pontos destrinchados estão apresentados em forma de imagens, permitindo que os professores visualizem as ideias e possam anexar em cada parte da árvore. Dessa dinâmica permite a divisão de grupos, sendo que cada grupo construirá sua própria árvore.

3º Momento: construção da árvore do conhecimento (30 minutos)

4º momento(20 minutos): Tomada de decisão Coletiva

Será momento que os professores compartilharão entre os dois grupos, consolidando o que cada grupo criou para assim construir uma única árvore.

5º Momento(30 minutos): Socialização

Neste momento os professores compartilharão suas ideias, dizendo que cada elemento representa na árvore, como isso representa na prática e dizer o porquê tomada de decisão coletiva na construção da única árvore.

6º momento(30 minutos) PROBLEMATIZAÇÃO/ PROPOSIÇÕES

Nesse último momento, **a partir de suas experiências, vivências com as multiseriadas, os professores irão propor sugestões práticas e ideias para fortalecer o trabalho com turmas multiseriadas**, aproveitando a reflexão feita durante a construção da Árvore do Conhecimento, onde cada professor apresenta uma ideia, baseada nas discussões e nas próprias experiências. O professor ficará à vontade para que possa dar sua sugestão, agora não mais em grupo, mas individual através de suas experiências.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



APÊNDICE E

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁXIS DOCENTE EM CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO.

Pesquisador: LUCIANA DE MORAIS LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81541524.6.0000.0003

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.045.583

Apresentação do Projeto:

A Educação do campo no contexto das classes multisseriadas representa um desafio singular para os educadores que se deparam com turmas compostas por alunos de diferentes séries, demandando uma prática pedagógica adaptada e sensível às variadas necessidades de aprendizado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a práxis educativa dos docentes das multisséries da Rota I do Município de Mazagão-AP.

Objetivos Secundários:

- (a) Refletir sobre as teorias que dialogam sobre o fazer educativo, em escolas multisseriadas do campo;
- (b) Traçar o perfil socioeducativo dos educadores do campo atuam nas multisséries da Rota I do Município de Mazagão;
- (c) Analisar as vivências pedagógicas nas classes multisseriadas dos educadores pesquisados;
- (d) Compreender as representações socioeducativa no fazer pedagógico das classes multisseriadas pesquisadas.

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPA

Telefone: (96)4009-2805

Fax: (96)4009-2804

E-mail: cep@unifap.br



Continuação do Parecer: 7.045.583

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os dados coletados podem causar constrangimento ou tensão ao participante da pesquisa. Mas que será garantido o consentimento informado dos participantes, proteção da sua privacidade, utilizar métodos de pesquisa éticos e transparentes e comunicar os resultados de maneira sensível e construtiva.

Os participantes podem se sentir desconfortáveis com a divulgação de informações sobre suas práticas pedagógicas.

A divulgação de resultados que apontem deficiências pode gerar reações negativas ou constrangimento por parte da comunidade escolar, como a Secretaria Municipal de Educação.

Benefícios:

A pesquisa pode identificar práticas pedagógicas eficazes que podem ser replicadas em outras escolas ribeirinhas ou contextos similares. Os resultados da pesquisa podem fornecer informações valiosas para os formuladores de políticas educacionais, ajudando-os a entender as necessidades específicas das escolas ribeirinhas e a desenvolver estratégias para abordá-las. Participar da pesquisa, os professores podem refletir sobre suas práticas e receber feedback que os ajude a melhorar como educadores. A dissertação (texto final) servirá de aporte teórico para demais estudos posteriores sobre o tema.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora disponibilizou o modelo de TCLE, mas ainda faltou inserir informações de forma correta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Disponibilizou todos os termos obrigatórios.

Recomendações:

APROVAR O PROJETO COM RECOMENDAÇÕES QUANTO A SOLICITAÇÃO DE ACRÉSCIMOS NO TCLE. Apresentar RELATÓRIO FINAL COM ESSES ACRÉSCIMOS. (VER MODELO DE TCLE NA PÁGINA DA UNIFAP -PROPESPG).

ACRÉSCIMOS:

a) Na presença de qualquer impedimento que seja resultante de um sentimento de constrangimento será oferecido o apoio necessário para a continuação do estudo e o participante

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.045.583

pode ainda optar pela não continuação da pesquisa em qualquer momento, como descrito neste TCLE.

b) Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por sua participação.

c) Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pela responsável.

d) Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS)/Ministério da Saúde (MS).

e) O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim, a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

h) Os dados coletados serão utilizados única e, exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados, ressalvados os aspectos tocantes ao sigilo e anonimato,

Sobre qualquer dúvida no decorrer de sua participação, pedimos a gentileza de entrar em contato com _____, pesquisadora responsável, através do telefone: (96) _____,

_____, e-mail: _____. O (a) senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá/UNIFAP, Rodovia JK, s/n - Bairro Marco Zero-Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou a sua participação, através dos contatos (96) 4009-2804, (96) 4009- 2805. e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado(a) e concordo em ser participante da pesquisa acima descrita.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovação COM RECOMENDAÇÕES QUANTO a solicitação de ACRÉSCIMOS no TEXTO DO TCLE

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP**



Continuação do Parecer: 7.045.583

(VER RECOMENDAÇÕES), a serem apresentados em RELATÓRIO FINAL DA PESQUISA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Pesquisadora deverá apresentar RELATÓRIO FINAL, CONTENDO OS AJUSTES SOLICITADOS NO TCLE.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2329828.pdf	18/08/2024 18:19:59		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/08/2024 18:19:09	LUCIANA DE MORAIS LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	10/05/2024 11:31:54	LUCIANA DE MORAIS LIMA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	28/04/2024 18:45:32	LUCIANA DE MORAIS LIMA	Aceito
Outros	INTRUMENTO.pdf	28/04/2024 18:43:37	LUCIANA DE MORAIS LIMA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	28/04/2024 18:37:29	LUCIANA DE MORAIS LIMA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/04/2024 18:36:03	LUCIANA DE MORAIS LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	28/04/2024 18:34:45	LUCIANA DE MORAIS LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 31 de Agosto de 2024

Assinado por:
Cecilia Maria Chaves Brito Bastos
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br