



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES**

CAMILA JHEOVANA ALMEIDA FERREIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMAS MULTISSERIADAS DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL RIBEIRINHA EM HUMAITÁ – AMAZONAS**

**HUMAITÁ/AM
2025**

CAMILA JHEOVANA ALMEIDA FERREIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMAS MULTISSERIADAS DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL RIBEIRINHA EM HUMAITÁ – AMAZONAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH da Universidade Federal do Amazonas – UFAM como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades.

Linha de Pesquisa: Ensino das Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Zilda Gláucia Elias Franco.

HUMAITÁ/AM
2025

Ficha Catalográfica

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

F383p Ferreira, Camila Jheovana Almeida
A prática pedagógica em turmas multisseriadas de uma escola municipal
ribeirinha em Humaitá - Amazonas / Camila Jheovana Almeida Ferreira. -
2025.
141 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Zilda Gláucia Elias Franco.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaita, 2025.

1. Educação do campo. 2. Formação docente. 3. Planejamento
pedagógico. 4. Ambiente ribeirinho. 5. Humaitá, Amazonas. I. Franco,
Zilda Gláucia Elias. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de
Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. III. Título

CAMILA JHEOVANA ALMEIDA FERREIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMAS MULTISSERIADAS DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL RIBEIRINHA EM HUMAITÁ – AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades.

Humaitá, 26 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ZILDA GLAUCIA ELIAS FRANCO

Data: 17/03/2025 12:10:17-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Presidente: Prof.^a Dra. Zilda Gláucia Elias Franco – UFAM (Orientadora)

Documento assinado digitalmente



SALOMAO ANTONIO MUFARREJ HAGE

Data: 24/03/2025 22:21:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro Externo: Prof. Dr. Salomao Antonio Mufarrej Hage (PPGED – ICED/UFPA)

Membro Interno: Prof.^a Dra. Eliane Regina Martins Batista (PPGECH – UFAM)

*Dedico esta dissertação ao João
Soares Ferreira, meu pai (in memoriam);
ao Anthony Calebe, meu filho,
o bem mais precioso da minha vida;
ao Aroldo Ferreira, Meu Bem,
meu parceiro de vida;
a todos(as) educadores(as)
de Classes Multisseriadas que, com amor
e dedicação, transformam a sala de aula
em um espaço de aprendizagem.*

AGRADECIMENTOS

A gratidão é virtude das almas nobres.
(Esopo)

Ser grata é entender que nada é feito sozinha e que todas as pessoas que cruzam meu caminho exercem um papel importante na minha trajetória.

Inicialmente, quero agradecer a DEUS, Pai Todo-Poderoso, por ter me concedido forças e sabedoria para enfrentar esta jornada de vida como pesquisadora, mãe, esposa e filha. Até aqui nos ajudou o SENHOR.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Zilda Gláucia Elias Franco, por quem tenho imensa gratidão e respeito. Sua orientação, paciência e incentivo ao longo dos dois anos de Mestrado foram fundamentais na minha jornada acadêmica. Obrigada por cada conhecimento compartilhado, por acreditar que eu seria capaz e por me inspirar a buscar sempre minha melhor versão. Esta conquista também é sua!

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), *campus* Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), em especial ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), pela oferta de ensino gratuito e de qualidade e pela felicidade de poder cursar o Mestrado na minha cidade.

Aos professores do Mestrado, pelo incentivo, pelo conhecimento e pelas aprendizagens ao longo das aulas, meu muito obrigada.

Ao Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, à Prof.^a Dra. Eliane Regina Martins Batista, à Prof.^a Dra. Márcia Maria Rodrigues Uchôa e à Prof.^a Dra. Eulina Maria Leite Nogueira, pela disponibilidade em fazer parte da banca e pelas colaborações valiosíssimas que contribuíram para o êxito desta pesquisa.

Ao meu pai, João Soares Ferreira (*in memoriam*), por ter sido sempre meu maior exemplo de força e determinação, meu maior incentivador para estudar. Embora você não esteja mais presente fisicamente ao meu lado, me lembrando que está na hora da aula, seus ensinamentos continuam a me guiar. Gratidão por tudo que me proporcionou. Te amo até depois do fim!

Ao meu filho amado, Anthony Calebe Ferreira, a razão da minha vida, de meu esforço, minha dedicação e perseverança. É por você que, todos os dias, eu busco o melhor. Peço desculpas pelos meus momentos de ausência durante a pesquisa. Sei que, quando você crescer, entenderá que foi em prol da realização do meu sonho. Foi por nós!

Ao meu bem, Aroldo Ferreira, meu companheiro de vida, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo amor, apoio e compreensão diante das minhas ausências. Sua paciência e incentivo foram fundamentais para que eu pudesse alcançar meus objetivos. Obrigada por ser meu alicerce e minha calma nos momentos de desespero.

A todos os meus familiares, minhas irmãs e meus irmãos, primos(as), sobrinhos(as), cunhadas(os), sogra, comadres, afilhadas, em especial minha mãe Rosa e minha mãe Maria Rozimar, por todo apoio e incentivo. Amo vocês.

A todos os meus colegas de sala, em especial à Elen Mara e à Beatriz Benigno, por tornarem minha jornada acadêmica muito mais especial e divertida. Juntos enfrentamos desafios, compartilhamos risadas e aprendemos uns com os outros. Meu muito obrigada pelos momentos partilhados.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Humaitá, pelo incentivo à qualificação profissional, por meio da liberação para dedicação total ao Mestrado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pela concessão de bolsa, permitindo que eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, meu muito obrigada pela paciência e disponibilidade no decorrer do trabalho.

Por fim, agradeço de coração a todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. Gratidão!

*A Educação do Campo nos transforma
nos faz ter um outro olhar,
O que antes era feio
Hoje passo a admirar,
E o que era preconceito
Hoje aprendo a respeitar.
Deise Ribeiro (A Poeta Camponesa)*

FERREIRA, Camila Jheovana Almeida. **A prática pedagógica em turmas multisseriadas de uma escola municipal ribeirinha em Humaitá – Amazonas**. 2025. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2025.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), na linha de pesquisa Ensino das Ciências e Humanas, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A pesquisa apresenta as seguintes inquietações: A partir de quais subsídios legais os(as) professores(as) se apoiam para atuar nas classes multisseriadas? Qual metodologia é utilizada pelos(as) educadores(as)? Como essa prática é vivenciada no dia a dia? Diante disso, este estudo buscou analisar a prática pedagógica de uma educadora do campo em duas turmas multisseriadas de contexto ribeirinho, em uma escola das águas do Amazonas. Esta pesquisa respaldou-se na busca por identificar os documentos legais que amparam o ensino multisseriado na escola do campo, investigar como se dá a prática pedagógica exercida pela educadora em contexto multisseriado ribeirinho e entender de que maneira ela exerce sua prática. O estudo tem como embasamento teórico autores(as) que tratam da Educação do Campo, da prática pedagógica, do currículo e do multisseriado: Franco (2018), Ghedin (2012), Hage (2005, 2010, 2011), Locks, Almeida e Pacheco (2013), Pianovski e Oliveira (2017), Santos e Moura (2021), Souza (2016), entre outros; além de documentos, regimentos e decretos que respaldam as classes multisseriadas no âmbito da educação dos povos do campo. Para a realização do estudo, escolheu-se a pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, por meio de análise documental, observação, questionário e entrevistas semiestruturadas. Para o tratamento dos dados, adotou-se a análise de conteúdo de Bardin (2020). A pesquisa apresenta relevância, pois aborda um tema pouco estudado no município de Humaitá, além de contribuir, por meio da divulgação científica, para a melhoria da prática pedagógica dos educadores e das educadoras de classes multisseriadas no município. Identificaram-se vários fatores que comprometem a prática pedagógica: escola com infraestrutura precária, falta de materiais didáticos e pedagógicos, ausência de acompanhamento pedagógico frequente e sobrecarga de trabalho. Mesmo diante da precariedade nas condições de trabalho, foram observados o esforço e a dedicação da professora em seu fazer docente, com a prática da interdisciplinaridade ao ensinar os conteúdos, em busca de contemplar todas as crianças/todos(as) os(as) alunos(as) das classes multisseriadas. Seu planejamento é baseado na Proposta Curricular Pedagógica Multisseriada da Rede Municipal de Ensino de Humaitá–Amazonas, criada pela Secretaria Municipal de Educação, mesmo sem ter recebido orientação sobre como utilizá-la. Assim, sem experiência prévia com essa organização de ensino, foi por intermédio do exercício da sua função que a professora criou sua forma de trabalhar e envolver conteúdos com as questões culturais e locais dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação docente. Planejamento pedagógico. Ambiente ribeirinho. Humaitá, Amazonas.

FERREIRA, Camila Jheovana Almeida. **Pedagogical practice in multigrade classes at a riverside municipal school in Humaitá – Amazonas**. 2025. 141 p. Dissertation (Master's in Science and Humanities Teaching) – Federal University of Amazonas, Humaitá, 2025.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Graduate Program in Science and Humanities Teaching (PPGECH, acronym in Portuguese), in the research line *Ensino das Ciências e Humanas* [Teaching of Sciences and Humanities], at the Federal University of Amazonas (UFAM, acronym in Portuguese). The research presents the following concerns: On what legal foundations do teachers rely to work in multigrade classes? What methodology do educators use? How is this practice experienced in daily life? Given these questions, this study aimed to analyze the pedagogical practice of an educator in rural communities in two multigrade classes within a riverside context at a *school of the waters* in Amazonas. This research sought to identify the legal documents that support multigrade teaching in rural community schools, investigate how the pedagogical practice is carried out by the educator in a riverside multigrade context, and understand how she implements her practice. The study is theoretically based on authors who discuss education in rural communities, pedagogical practice, curriculum, and multigrade teaching: Franco (2018), Ghedin (2012), Hage (2005, 2010, 2011), Locks, Almeida, and Pacheco (2013), Pianovski and Oliveira (2017), Santos and Moura (2021), Souza (2016), among others; in addition to documents, regulations, and decrees that support multigrade classes in the context of education for rural populations. A qualitative research approach was chosen, specifically a case study, employing document analysis, observation, questionnaires, and semi-structured interviews. For data analysis, Bardin's (2020) content analysis was adopted. This research is relevant as it addresses a topic that has been little studied in the municipality of Humaitá and contributes, through scientific dissemination, to improving the pedagogical practices of educators working in multigrade classes in the region. Several factors that hinder pedagogical practice were identified: poor school infrastructure, lack of teaching and pedagogical materials, absence of regular pedagogical supervision, and excessive workload. Despite these precarious working conditions, the teacher's effort and dedication to her teaching practice were evident, particularly through the use of interdisciplinarity in delivering content to ensure that all children/students in the multigrade classes were included. Her planning is based on the *Multigrade Pedagogical Curriculum Proposal* of the Humaitá–Amazonas Municipal Education Network, developed by the Municipal Department of Education, despite receiving no guidance on how to use it. Thus, with no prior experience in this teaching model, it was through the exercise of her role that the teacher developed her own way of working, integrating content with the cultural and local realities of students in rural communities

Keywords: Education in rural communities. Teacher Training. Pedagogical planning. Riverside environment. Humaitá, Amazonas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Orla da cidade de Humaitá.....	53
Figura 2 – Comunidade Namour	55
Figura 3 – Localização dos polos	59
Figura 4 – Balsa Escola	62
Figura 5 – Escola Manoel Tiago Ferreira.....	62
Figura 6 – Escola Municipal Rural Domingos Ribeiro	66
Figura 7 – Cozinha da escola.....	71
Figura 8 – Casa da professora	71
Figura 9 – Transporte escolar	73
Figura 10 – Poluição atmosférica	74
Figura 11 – Balsa destruída	75
Figura 12 – Proposta Curricular Pedagógica Multisseriada da Rede Municipal de Ensino de Humaitá – Amazonas.....	82
Figura 13 – Ciclos de aprendizagem	83
Figura 14 – Organizador curricular Ciclo I (fragmento)	84
Figura 15 – Organização dos(as) alunos(as)/das crianças em sala de aula	91
Figura 16 – Planejamento da Professora Maria.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos selecionados no Periódicos CAPES	22
Quadro 2 – Artigo selecionado no Google Acadêmico	23
Quadro 3 – Trabalhos selecionados na BDTB	24
Quadro 4 – Perfil profissional e acadêmico dos sujeitos entrevistados e os participantes da pesquisa	56
Quadro 5 – Distribuição das escolas por polo Humaitá-AM, 2024.....	60
Quadro 6 – Atividades desenvolvidas durante a pesquisa de campo	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas localizadas no campo, polos e matrículas – 2024	58
Tabela 2 – Matrículas – Escola Domingos Ribeiro	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GPEDIN	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PA	Pará
PCPM	Proposta Curricular Pedagógica Multisseriada
PME	Plano Municipal de Educação
PNATE	Programa Nacional de Apoio a Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RCA	Referencial Curricular Amazonense
REMATEC	Revista de Matemática, Ensino e Cultura
RR	Roraima

Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Panorama das produções científicas que tratam da temática	21
1.1.1 A história da Educação do Campo as dificuldades da docência em Classes Multisseriadas.....	24
1.1.2 Saberes e práticas docentes em classes multisseriadas	29
1.2 Explorando a organização da dissertação	33
2 O CONTEXTO HISTÓRICO DO MULTISSERIADO, SUA BASE LEGAL E A PRÁTICA DE ENSINO NAS ESCOLAS DO CAMPO	36
2.1 O currículo e a prática pedagógica em contexto multisseriado.....	40
3 A TRILHA METODOLÓGICA	47
3.1 Estudo de caso	48
3.2 Análise de dados.....	49
3.2.1 Pesquisa documental.....	51
3.2.2 Entrevista semiestruturada	51
3.2.3 Observação participante e diário de campo	52
3.3 Local da pesquisa.....	52
3.4 Sujeitos da pesquisa.....	55
3.5 Organização do ensino dos povos do Campo, das Águas e das Florestas do município de Humaitá	57
4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA EM CLASSES MULTISSERIADAS	63
4.1 Escola Domingos Ribeiro	65
4.2 Desafios e possibilidades na prática pedagógica em contexto multisseriado	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	115

1 INTRODUÇÃO

Este estudo nasceu e foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Contou com o apoio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GPEDIN), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do projeto de pesquisa “Políticas públicas em educação, desafios e práticas pedagógicas no contexto amazônico”, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Assumo a primeira pessoa em alguns desdobramentos do que registro neste texto para compartilhar um pouco da minha história até chegar ao Mestrado. O anseio de pesquisar o referido tema deu-se a partir da minha prática docente, no segundo ano como professora do campo, em 2018, quando tive a oportunidade de trabalhar pela primeira vez em uma classe multisseriada.

Lembro-me do sentimento de insegurança e medo, pois deparei-me com algo que, até aquele momento, era desconhecido para mim. No primeiro momento, senti-me perdida, considerando que, durante minha formação acadêmica (2010-2015), não me recordo de ter incluído no currículo do curso de Pedagogia nenhuma disciplina ou qualquer outra formação que discutisse a prática pedagógica e como trabalhar em classes multisseriadas. Tampouco recebi orientação por parte da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Humaitá antes de iniciar a docência na referida turma.

No decorrer dos cinco anos como educadora nas classes multisseriadas (2018 a 2022), mesmo diante das dificuldades, pude ir aperfeiçoando minha prática no exercício da minha função, por meio de pesquisas e conversas informais com outros professores mais experientes que trabalhavam com multisseriado.

Na escola Antonieta Ataíde II, assumi, em 2018, uma classe multisseriada de 4º e 5º anos. Na escola José de Souza Mota, trabalhei de 2019 a 2022 com Educação Infantil (Pré I e II) no período matutino e, em 2019, lecionei a disciplina de Inglês para as turmas de 8º e 9º anos no período vespertino.

A proposta para que eu assumisse a disciplina de inglês partiu do município, e o aceite dessa proposta se deu pela necessidade de complementar minha remuneração, uma vez que a carga horária de 20 horas semanais não era suficiente para atender às minhas necessidades financeiras. No entanto, essa situação evidencia a precarização do trabalho docente promovida pela SEMED, que, em vez de garantir profissionais qualificados para a disciplina, recorre a

soluções que comprometem a qualidade da educação das crianças, uma vez que não possuo formação específica para ensinar inglês.

Por ter graduação em Pedagogia, mesmo diante das dificuldades oriundas do multisseriado, tive mais habilidade em trabalhar com os(as) alunos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, haja vista que essa é minha área de formação. No entanto, deparei-me com complicações ainda maiores ao trabalhar com as disciplinas específicas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), devido à falta de formação necessária para ministrar tais disciplinas. Desse modo, minhas experiências são com classes multisseriadas compostas apenas por duas turmas/séries. Por esse motivo, busquei realizar minha pesquisa em uma escola que tivesse classe multisseriada composta de três ou mais turmas/séries.

Por essa razão, a pesquisa foi desenvolvida na comunidade ribeirinha chamada Namour. A escolha do lugar da pesquisa deu-se principalmente em função do multisseriado na escola da comunidade estar organizado com mais de três turmas/séries e por fazer parte da minha infância. Passava as férias na comunidade com meus familiares, e minha mãe permanece frequentando assiduamente a comunidade, onde tem sua casa e plantações. Além disso, a escola ribeirinha é totalmente diferente do contexto das escolas onde ministrei aulas, pois estas eram localizadas às margens das estradas.

Com base na vivência docente ao longo dos sete anos, de 2017 a 2022, na Educação do Campo, constatei, por meio do diálogo com os colegas de profissão, que o multisseriado, no contexto humaitaense, é uma organização de ensino não muito aceita pelos professores do campo, em função da falta de preparo para atuar nessas classes e do planejamento diversificado devido à heterogeneidade da turma. De acordo com as orientações recebidas pela SEMED de Humaitá, o professor deve fazer um plano para cada multissérie, como, por exemplo, um plano que contemple os alunos do 4º e 5º anos, porém de todas as disciplinas, resultando em um montante de até oito planos, dependendo do quantitativo de turmas existente em sua sala.

Após o início dos estudos no Mestrado, em 2023, tive a oportunidade de refletir sobre minha prática. Por meio das disciplinas e estudos, aprofundei ainda mais os conhecimentos referentes às classes multisseriadas. Desse modo, com o intuito de obter mais informações, busquei compreender o conceito da Educação do Campo, bem como seus documentos norteadores.

Ao longo da história da educação brasileira, o campo foi tratado como espaço secundário (Ghedin, 2012) e, nas últimas décadas, muitas transformações vêm ocorrendo, devido tanto à modernização da agricultura quanto à ampliação da atividade agropecuária. Nesse território, a “[...] gênese da educação rural está centrada na ação governamental dissociada da participação

ou do protagonismo dos movimentos populares e organizações sociais e, portanto, dos povos do campo” (Souza, 2016, p. 143).

A Educação do/no Campo nasceu das necessidades dos povos que habitam o campo, as águas e as florestas. Trata-se de uma educação que busca contemplar os sujeitos camponeses em sua totalidade, valorizando suas crenças, suas culturas e seus saberes, diferentemente do modelo de Educação Rural, que ainda se encontra vigente no país. Os estudos de Franco (2018) e Souza (2016) mostram que, apesar da mudança na nomenclatura de “rural” para “do campo”, muitas secretarias e escolas atuam no contexto de uma educação rural, pautada na organização da educação urbana. Essa dicotomia subsiste no país, com ambas as realidades coexistindo, sem que uma se sobreponha à outra.

A Educação Rural foi constituída por uma base capitalista, marcada pela exclusão e pelas desigualdades sociais. Quando se cita a população rural, esses aspectos são ainda mais reforçados, pois ela é vista como uma população atrasada e não desenvolvida. “Ao longo da história da educação brasileira, os povos do campo foram tratados como sujeitos rústicos e carentes, com necessidades educacionais técnicas e higienistas” (Souza, 2016, p. 137).

A partir do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), aliado a outros movimentos como a luta dos seringueiros por seus direitos trabalhistas e pela terra, dos povos originários pela demarcação de seus territórios, dos negros pelo reconhecimento dos quilombos, do movimento feminista pela igualdade de gênero, dos movimentos ambientalistas e da parceria com pesquisadores e universidades para embasamento das reivindicações por meio de dados científicos, ganha força a importância de se construir uma pedagogia voltada para os sujeitos do campo, das águas e das florestas, como forma de dar continuidade à luta pela Reforma Agrária, que já era objetivo do grupo. Segundo Souza (2016, p. 138-139):

A partir da década de 1980, o MST contesta a prática da educação rural, excludente, em termos de políticas e de práticas escolares. A lógica da educação rural, centrada na visão urbanocêntrica, torna-se um problema para as crianças e jovens que frequentavam as escolas públicas localizadas no campo, em especial nos assentamentos organizados no MST. A organização do trabalho pedagógico e os conteúdos escolares fortaleciam a recusa da reforma agrária, ao invés de ampliar a problematização sobre a concentração da terra e a luta dos povos do campo.

De modo geral, o MST, junto a outros movimentos e grupos, teve e continua tendo papel primordial na busca por mudança, de uma educação rural para uma Educação do Campo, lutando por melhoria, qualidade e acesso à educação para os sujeitos camponeses, ou seja, pela redemocratização da Educação do Campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – propôs, em seu art. 28, novos marcos para a educação nos territórios rurais:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Em 31 de julho de 1998, foi realizada a primeira “Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo”, vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil. Essa conferência teve como objetivo a criação de políticas públicas e de um projeto educativo específico para a Educação do Campo, com a implementação de práticas educativas que refletissem a formação do sujeito do campo, bem como a valorização de sua cultura (Esteves; Melo; Oliveira, 2023). Esse evento foi seguido de diversas outras iniciativas, como a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo.

A partir de reivindicações para a efetivação de uma escola do/no campo, por melhorias e pelo direito a novas práticas pedagógicas em prol da Educação do Campo, os movimentos sociais tiveram grande importância para que os camponeses conseguissem a obrigatoriedade da educação de base em termos legais no meio rural, visando formar cidadãos críticos perante a sociedade na qual estão inseridos. Nesse sentido, compreendemos que a Educação do Campo envolve as questões plurais dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, que são diversos “[...] e essa diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica” (Caldart, 2008, p. 84).

O estudo de Esteves, Melo e Oliveira (2023) mostra que as políticas públicas necessitam de efetivação e fiscalização voltadas para melhores condições de ensino e aprendizagem. “Para que se efetivem as demandas da educação do campo é fundamental reconhecer a lógica liberal, capitalista, que marca o conjunto de relações societárias e a instituição escola” (Souza, 2016, p. 146). Por isso, há a necessidade de implementar políticas que possam combater o processo de discriminação, possibilitando a identidade cultural, muitas vezes negada aos diversos grupos residentes no campo. Além disso, é essencial garantir atendimento diferenciado, baseado na realidade e na subjetividade dos sujeitos, visto que essa realidade é diversificada. Conforme Ghedin (2012, p. 144):

A escola do campo não pode ser um modelo distorcido da escola da cidade, ou um modelo menor quanto aos processos educacionais discutidos pela teoria pedagógica. Ela precisa desenvolver, e já possui em seu atual processo de consolidação, dimensões sociopolíticas e culturais relacionadas, principalmente, com a causa da terra que tem como consequência a aproximação com os movimentos populares do campo.

O desenvolvimento da Educação do/no Campo carece do cumprimento das políticas públicas conquistadas e de fiscalização. Historicamente, o Brasil tem uma origem marcada pela questão agrária, e é recente a preocupação com a Educação do/no Campo. Segundo Santos e Vinha (2018), as primeiras discussões sobre a Educação do Campo começaram em 1996, porém ela só foi constituída como política pública em 2008.

A Educação do Campo vem sendo pensada a partir de uma perspectiva urbanocêntrica, em que as escolas campesinas seguem as políticas públicas de educação da escola urbana, não levando em consideração a diversidade da população do campo. Mesmo com os movimentos camponeses que lutam pela necessidade de uma formação articulada à vida, ao trabalho, à cultura e aos saberes das práticas sociais, a Educação do Campo vivencia grandes mazelas. Percebe-se que há uma predominância de uma educação urbanocêntrica, pois os conteúdos e metodologias utilizados na área urbana são implementados no campo (Souza, 2016).

Urge a necessidade dos docentes, dos discentes e as pessoas em geral que moram e vivem no e do campo e do sistema educacional de ressignificarem o currículo escolar do campo de modo que eles mesmos sejam capazes de construir de modo coletivo e autônomo um currículo próprio para as escolas campesinas (Santos; Almeida, 2012, p. 143-144).

Assim, fazem-se necessárias a efetivação e a ressignificação de um currículo para os povos do campo, haja vista que ele “[...] tem o sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 16). Para que esse percurso educacional seja trilhado de forma significativa, os conteúdos e a forma como serão ministrados devem adotar uma perspectiva emancipadora e transformadora, que contemple as especificidades dos povos do campo por meio de um modelo didático-pedagógico contextualizado para o povo campesino, levando em consideração suas reais necessidades (Souza, 2016).

Assim sendo, a contribuição epistemológica desta pesquisa será tentar promover um pensar crítico sobre a Educação do Campo contra-hegemônica, focado na manutenção das lutas contra as desigualdades sociais e sua emancipação, buscando ampliar e aprofundar os debates sobre a Educação do Campo no contexto multisseriado.

As pesquisas demonstram que a educação do campo, ao ser produzida e ao produzir uma concepção contra hegemônica de educação e de sociedade, incomoda muita gente, o poder público e, portanto, o Estado. Prova disso é o conjunto de ações civis públicas contra cursos para beneficiários da reforma agrária, constituindo frentes da judicialização da educação. Fatos e temas que têm despertado o olhar de pesquisadores da área educacional (Souza, 2016, p. 135).

A Educação do Campo cresce com a colaboração de pesquisadores que se dedicam a fortalecer e construir experiências educativas em diálogo com os movimentos sociais de trabalhadores (Souza, 2016). Quanto maior a produção acadêmica sobre o tema, maior será o alcance desses trabalhos e mais visibilidade terá a Educação do Campo. Assim, ela estará em evidência, contribuindo de forma significativa para alertar e incentivar o povo que procura por uma Educação do/no Campo de qualidade a buscar melhorias e a efetivação das políticas públicas existentes para essa organização de ensino.

Dentre as várias organizações de ensino existentes na Educação do Campo, destaca-se o modelo multisseriado, predominante em comunidades localizadas no campo, nas águas e nas florestas mais longínquas do território brasileiro.

As turmas multisseriadas representam uma organização escolar fora dos padrões estabelecido pelo sistema seriado. Elas são uma organização em que, em uma única sala de aula, reúnem-se alunos de diferentes séries/anos do ensino fundamental sob a responsabilidade de um único professor (Nunes; Santos, 2021, p. 35).

Essa organização de ensino existe ao longo da história da educação brasileira e é uma das formas de garantir o direito à educação para os povos residentes em comunidades mais distantes. Segundo Moraes *et al.* (2015, p. 401), “[...] as escolas multisseriadas já são a materialização da seriação no território do campo” e incorporaram-se em um território marcado pela “precarização da vida, da produção e da educação [...]”.

Nesse sentido, esta pesquisa apresenta as seguintes inquietações: A partir de quais subsídios legais a educadora se apoia para atuar nas classes multisseriadas? Qual metodologia é utilizada pelos(as) educadores(as)? Como essa prática é vivenciada no dia a dia? Compreendemos que muitas questões envolvem a prática docente, desde a sua formação em nível de graduação, formação continuada e orientação pedagógica para classes multisseriadas, sendo esses fatores primordiais na didática docente.

Para responder às questões apontadas, foi elaborado o seguinte **objetivo geral**: analisar a prática pedagógica de uma educadora do campo em classes multisseriadas no contexto ribeirinho do interior do Amazonas

Por conseguinte, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar os documentos legais que amparam o ensino multisseriado na escola do campo.
- Investigar como se dá a prática pedagógica exercida pela educadora em contexto multisseriado ribeirinho.

- Entender de que maneira a professora convive com os desafios das práticas, possibilitando o aprendizado dos alunos.

Dessa maneira, compreendemos que a pesquisa é relevante, pois tem a possibilidade de ampliar as discussões acerca da efetivação de uma prática pedagógica contextualizada, organizada e valorizada, que possibilitará a construção de uma classe multisseriada condizente com a realidade da população campesina e, conseqüentemente, a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem. Existe também a possibilidade de uma divulgação científica de resultados que possam nortear a prática pedagógica dos(as) professores(as) atuantes nas classes multisseriadas.

Para a ampliação, estruturação e fundamentação bibliográfica, com o intuito de realizar um levantamento das publicações científicas sobre a prática pedagógica em classes multisseriadas, foi elaborado um estado da arte acerca do tema. Foram utilizadas as seguintes bases de dados: Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos CAPES), Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

1.1 Panorama das produções científicas que tratam da temática

Com o objetivo de aprofundar e estruturar a fundamentação teórica, além de analisar o quantitativo de pesquisas voltadas para a prática pedagógica no contexto multisseriado, realizamos um levantamento das publicações acadêmicas já existentes que convergem com o tema de pesquisa em questão, utilizando a metodologia do tipo estado da arte.

Segundo Ferreira (2021, p. 10): “O *estado da arte* oferece ao investigador uma referência sobre as formas como têm sido tratados os temas, os avanços, as lacunas, os erros e as tendências já conquistados sobre o conhecimento até determinado o momento”. Assim, buscamos nas bases de dados do Periódicos CAPES, SciELO, Google Acadêmico e BDTD artigos, teses e dissertações que tratam sobre a temática da pesquisa, conforme descrito a seguir.

Ao realizarmos a busca na plataforma Periódicos CAPES, utilizamos os seguintes descritores: “educação do campo” (título), “multisseriado” (qualquer campo) e “prática pedagógica” (qualquer campo). Para restringir ainda mais a pesquisa, selecionamos o filtro “revisado por pares” e aplicamos um recorte temporal de 2020 a 2024, considerando que os últimos cinco anos representam um período significativo para pesquisas mais recentes. Com isso, obtivemos seis artigos para análise.

No entanto, ao aplicarmos os critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos, baseados na leitura flutuante prévia dos artigos – “[...] o primeiro contato do leitor com os documentos que serão utilizados na pesquisa, a fim de obter impressões e orientações a respeito [deles]” (Bardin, 2020, p. 122) – excluímos um artigo, pois ele não contemplava o multisseriado, estando em desacordo com o objetivo desta pesquisa. Os demais foram incluídos, uma vez que enfatizavam a prática pedagógica em classes multisseriadas. Assim, restaram cinco artigos para análise.

O Quadro 1 apresenta os artigos encontrados, com seus respectivos títulos, nomes dos autores, anos de publicação e *Qualis* da revista.

Quadro 1 – Artigos selecionados no Periódicos CAPES

Título	Autores(as)	Ano	Qualis
<i>A prática pedagógica em classes multisseriadas</i>	Elane Rodrigues de Oliveira; Maria Iolanda Monteiro	2021	A4
<i>O ensino da arte no contexto da educação do campo: reflexões acerca da prática pedagógica em uma classe multisseriada</i>	Josivânia Ferreira Brito; Gustavo Cunha de Araújo; Juliane Gomes de Sousa	2021	A3
<i>Prática educativa em salas multisseriadas do campo a partir dos temas geradores de Paulo Freire</i>	Débora Monteiro do Amaral; Irani da Silva de Jesus	2022	B1
<i>As perspectivas do trabalho do professor indígena com turmas multisseriadas</i>	Maria Janilda da Silva Damascena; Carmem Véra Nunes Spotti; Alessandra de Souza Santos	2023	B1
<i>Remando contra a maré: Programa Escola da Terra, radicalidade pedagógica e emancipação</i>	Zanete Almeida Gusmão; Iran Abreu Mendes; Salomão Antônio Mufarrej Hage	2023	A4

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados no Periódicos CAPES, 2024.

Os artigos analisados estão publicados em diferentes revistas, são elas: Revista Exitus – Santarém, Pará (PA); Revista HistedBr on-line – Campinas, São Paulo (SP); Revista Roteiro – Joaçaba, Santa Catarina (SC); Universidade de Roraima – Boa Vista, Roraima (RR); e Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC – Belém/PA.

No que se refere ao *Qualis* das revistas onde os artigos foram publicados, temos: um artigo com *Qualis* A3, dois artigos com *Qualis* A4 e dois artigos com *Qualis* B1. Dessas revistas, três estão localizadas na região Norte, uma na região Sudeste e uma na região Sul do Brasil.

Na base de dados da SciELO, utilizamos os descritores “prática pedagógica” e “multisseriado” e encontramos dois artigos que se enquadravam nos objetivos da pesquisa. Contudo, ambos foram excluídos após a aplicação do recorte temporal, pois um era do ano de 2014 e o outro de 2013.

Ao realizarmos a pesquisa no Google Acadêmico, utilizamos os descritores “práticas pedagógicas” e “multisseriado”. Refinamos a busca com os seguintes filtros: ordenar por

relevância, artigos de revisão por pares e o recorte temporal de 2020 a 2024. Dessa forma, foram localizados 41 artigos no total.

Após a leitura prévia do título, resumo e palavras-chave dos trabalhos, e aplicando os critérios de inclusão e exclusão, restou apenas um artigo que mais se aproximava do tema desta pesquisa. Os demais artigos foram excluídos por tratarem de revisões bibliográficas da Educação do Campo, contexto histórico ou políticas públicas, sem abordar o foco principal, que é a prática pedagógica em classes multisseriadas.

No Quadro 2, apresentamos as informações do artigo encontrado no Google Acadêmico.

Quadro 2 – Artigo selecionado no Google Acadêmico

Título	Autora	Ano	Qualis
<i>A identidade cultural e saberes dos estudantes no componente curricular das escolas multisseriadas em Presidente Figueiredo-AM</i>	Maria Rutiene Santarém Carneiro	B3	2022

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados no Google Acadêmico, 2024.

O artigo aborda a importância do currículo para as classes multisseriadas, destacando que sua construção coletiva pode gerar mudanças significativas na prática pedagógica dos(as) professores(as) atuantes nessa organização de ensino.

Na pesquisa realizada na BDTD, utilizamos o campo “busca avançada” e a correspondência por busca manteve-se ativa como “todos os termos”. No campo “buscar por”, foram utilizados os descritores “multisseriado” no primeiro campo e “prática pedagógica” no segundo campo, mantendo ativa a busca em todos os campos. O idioma foi limitado ao português, e o recorte temporal foi aplicado para o período de 2020 a 2024, o mesmo utilizado nos levantamentos anteriores.

Finalizado o processo de filtragem, obtivemos um total de 40 trabalhos. Após a leitura flutuante (Bardin, 2016) dos títulos, dos resumos e das palavras-chave, 34 dissertações/teses foram excluídas pelos seguintes motivos: 29 trabalhos não se encaixavam no objetivo deste estudo; dois arquivos apresentaram problemas técnicos e não foi possível realizar a leitura; dois trabalhos eram repetidos; uma dissertação foi excluída por já possuir artigo publicado com os resultados da pesquisa; nesse caso, optamos por analisar o artigo em vez da dissertação.

Após a aplicação desses critérios, restaram seis trabalhos a serem analisados, incluindo uma tese, conforme apresentamos no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados na BDTB

Título	Autor(a)	Ano	Tipo	Região
<i>Práticas pedagógicas no contexto multisseriado da Educação Infantil em escolas do campo: Vila Pereira no Município de Barreirinha-Amazonas</i>	Simone Maria Oriente Vasconcelos	2023	Dissertação	Norte
<i>Professores iniciantes em salas multisseriadas em escolas na fronteira rural Brasil e Bolívia: docência acolhedora em construção</i>	Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro	2021	Tese	Sul
<i>O ensino de classes multisseriadas: um estudo com narrativas autobiográficas de docentes do campo (Caraúbas/RN)</i>	Willia Barbosa de Menezes	2021	Dissertação	Nordeste
<i>A retextualização em turmas multisseriadas do Ensino Fundamental: da canção para a história em quadrinhos</i>	Suzana Pereira Araújo	2023	Dissertação	Nordeste
<i>Entre imagens e relatos: um mapeamento das salas multisseriadas com o olhar para o ensino da matemática no Rio Grande do Norte – Brasil</i>	Bárbara Fernandes Costa	2020	Dissertação	Nordeste
<i>As metodologias de ensino na Educação do Campo: o trabalho de uma professora no município de Goianésia do Pará-PA em turma multisseriada</i>	Lindomar Pereira de Souza	2021	Dissertação	Norte

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados BDTD, 2024.

O Quadro 3 apresenta os resultados da pesquisa realizada na plataforma BDTD. Observamos que a percentagem de pesquisas realizadas na região Norte sobre a prática pedagógica em classes multisseriadas é baixa. “De acordo com a Plataforma Sucupira (2022), o Norte é a região que menos possui cursos e programas de pós-graduação, especificamente 660 [...]” (Matias; Franco, 2023, p. 117), o que pode justificar a baixa produção acadêmica em relação às demais regiões, incluindo aquelas voltadas para as práticas pedagógicas em classes multisseriadas.

A seguir, trazemos uma breve análise dos trabalhos selecionados nas três bases de dados: Periódicos CAPES, Google Acadêmico e BDTD, totalizando seis artigos, cinco dissertações e uma tese. Optamos por organizar os resultados em duas seções, que serão discutidas ao longo do estudo.

1.1.1 A história da Educação do Campo as dificuldades da docência em Classes Multisseriadas

É impossível falar de multisseriado descontextualizado da Educação do Campo. Assim sendo, faz-se necessária uma breve contextualização da Educação do Campo no Brasil. Gusmão, Mendes e Hage (2023), no artigo *Remando contra a maré: Programa Escola da Terra, radicalidade pedagógica e emancipação*, trazem a história da Educação do Campo, bem como os marcos históricos, as lutas e as conferências por uma Educação do Campo de

qualidade. Eles apresentam os conceitos de educação rural, caracterizando-a como espaços atrasados, com uma população frequentemente denominada de “jecas”, sem cultura, em um entendimento desrespeitoso e preconceituoso. O conceito de Educação do Campo, por sua vez, tem uma concepção mais robusta, fundamentada nos princípios da emancipação, do diálogo, da ética e dos direitos humanos, cujo objetivo é materializar uma prática educativa crítica, dialógica e emancipadora nas escolas campesinas.

Entendemos, a partir da leitura do artigo, que as classes multisseriadas são uma organização de ensino em que um(a) único(a) professor(a) ministra aulas para alunos de diferentes séries e idades, no mesmo ambiente e simultaneamente. Os dados apresentados refletem que as classes multisseriadas estão sob ameaça de continuidade, pois, nos últimos anos, tem havido um aumento exacerbado de fechamento de escolas – geralmente aquelas localizadas nas comunidades mais remotas e de difícil acesso, com número reduzido de alunos, o que leva à organização de um ensino multisseriado.

Apesar das lutas pela efetivação de políticas públicas em prol da Educação do Campo, Oliveira e Monteiro (2021), no artigo *Prática pedagógica em classes multisseriadas*, relatam que inúmeros entraves envolvem as escolas multisseriadas no campo, sejam eles pedagógicos ou de infraestrutura. Entre os problemas estão: ausência de rede de esgoto, escolas funcionando em casas alugadas, baixa remuneração, falta de materiais didático-pedagógicos e falta de formação continuada. Esses entraves dificultam o trabalho dos(as) professores(as) e, consequentemente, o desenvolvimento dos(as) alunos(as). As autoras destacam, ainda, a distinção entre as escolas multisseriadas e as escolas localizadas em áreas urbanas, principalmente no que diz respeito à distribuição de materiais, onde as escolas mais distantes costumam receber o que “sobra” das escolas maiores e mais próximas da sede do município.

Damascena, Spotti e Santos (2023), no artigo *As perspectivas do trabalho do professor indígena com turmas multisseriadas*, ressaltam que os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) em classes multisseriadas indígenas incluem: a organização do tempo das aulas, a dificuldade em desenvolver planejamentos, a divisão da atenção entre alunos de diferentes séries e o repasse dos conteúdos para cada série/ano. Quanto aos obstáculos, destacam: estrutura inadequada, carência de infraestrutura física e pedagógica, insuficiência de transporte e falta de formação para os(as) professores(as). Além disso, a ausência de materiais didáticos compromete a eficiência educacional.

No artigo *O ensino de arte no contexto da educação do campo: reflexões acerca da prática pedagógica docente em uma classe multisseriada*, Brito, Araújo e Souza (2021) ressaltam que, para os(as) professores(as) que lecionam em classes multisseriadas, a falta de

estrutura é um grande impedimento. Tanto o(a) professor(a) enfrenta dificuldades para ensinar quanto o(a) aluno(a) para aprender. Os autores também destacam a sobrecarga de trabalho, a ausência de recursos didáticos e o fato de que alguns(mas) professores(as) possuem apenas escolaridade de nível médio, sem formação adequada para atuar na docência.

Brito, Araújo e Souza (2021) enfatizam, ainda, que um dos principais obstáculos enfrentados pelos(as) professores(as) atuantes em classes multisseriadas é a falta de formação inicial e continuada. Para os autores, a solução desse problema seria a formação desses profissionais nas Licenciaturas em Educação do Campo, pois elas possibilitam a proposição e a defesa de uma Educação do Campo formativa e emancipadora, em busca de integrar campo-escola-trabalho.

Amaral e Jesus (2022) ressaltam, em seu artigo *Prática educativa em salas multisseriadas do campo a partir dos temas geradores de Paulo Freire*, que o processo de consolidação da aprendizagem é desafiador, pois a primeira percepção é que a Educação do Campo em salas multisseriadas é uma modalidade contestada. Entretanto, continua sendo a única possibilidade de oferta de ensino em algumas comunidades campesinas, geralmente as mais distantes.

Ainda segundo as autoras, no que se refere aos entraves encontrados para se trabalhar em classes multisseriadas, destacam a infraestrutura precária, com escolas que estão literalmente “caindo aos pedaços” (Amaral; Jesus, 2022, p. 6), a falta de materiais didáticos, a dificuldade de acesso às escolas tanto para os(as) professores(as) quanto para os(as) alunos(as) devido à distância e à ausência de transporte, a ausência de formação específica para trabalhar em classes multisseriadas e a sobrecarga de trabalho ao lecionar para várias turmas na mesma classe. Além disso, os(as) professores(as) unidocentes frequentemente desempenham múltiplas funções, assumindo os papéis de professor(a), gestor(a) e, às vezes, de serviços gerais, tendo que dividir seu tempo entre ministrar aulas e executar essas outras tarefas.

Diante disso, Amaral e Jesus (2022) relatam que vai se intensificando a visão negativa das escolas do campo e, conseqüentemente, das classes multisseriadas, o que gera uma grande resistência dos(as) docentes em trabalhar nesses espaços, aumentando a rotatividade de professores(as) que atuam nessas escolas.

Em consonância com os demais autores, Vasconcelos (2023), em sua dissertação intitulada *Práticas pedagógicas no contexto multisseriado da Educação Infantil em escolas do campo: Vila Pereira no município de Barreirinha-Amazonas*, aponta como resultados os obstáculos enfrentados pelos(as) professores(as) em classes multisseriadas. Entre os problemas estão: escolas com infraestrutura precária, incluindo a falta de banheiros, a ausência de mobília

adequada para alunos da Educação Infantil e a falta de segurança no transporte escolar, em que os(as) alunos(as) são transportados(as) em embarcações sem coletes salva-vidas.

Adicionalmente, há a dificuldade de acesso durante o período de cheia do rio, professores(as) sem formação em nível superior, currículo escolar elaborado para a área urbana sendo implementado nas escolas do campo, falta de recursos pedagógicos, práticas desvinculadas da cultura campesina e dificuldades na elaboração de planejamentos, devido à ausência de orientação pedagógica.

Ribeiro (2021), em sua tese intitulada *Professores iniciantes em salas multisseriadas em escolas na fronteira rural Brasil e Bolívia: docência acolhedora em construção*, analisou o trabalho de cinco professoras iniciantes que atuavam em classes multisseriadas há, no máximo, cinco anos. A autora descreve que as professoras enfrentaram um choque de realidade ao se depararem com as classes multisseriadas, pois desconheciam a junção das turmas. Isso gerou sentimentos de solidão pela falta de apoio pedagógico que auxiliasse seus planejamentos e pela ausência de políticas formativas para a docência.

Outro ponto destacado por Ribeiro (2021) é a dificuldade gerada pela falta de domínio do espanhol, o que prejudicava ainda mais o processo de aprendizagem das crianças vindas da Bolívia, trazendo desafios ligados à interculturalidade presente na fronteira. Nesse contexto, as políticas educacionais são inexistentes no apoio pedagógico e ausentes nas discussões curriculares.

Menezes (2021), em sua dissertação intitulada *O ensino de classes multisseriadas: um estudo com narrativas autobiográficas de docentes do campo (Caraúbas/RN)*, realizou um levantamento quantitativo das escolas organizadas com o ensino multisseriado no Brasil. A autora enfatiza que a maioria das escolas com organização multisseriada está localizada na região Nordeste, seguida da região Norte, conforme dados de 2021.

Por meio das narrativas dos(as) professores(as) pesquisados(as), Menezes (2021) identificou que as barreiras enfrentadas na docência em classes multisseriadas incluem dificuldades no planejamento, o grande quantitativo de alunos, a necessidade de desempenhar múltiplas funções (como docência e serviços gerais), além das condições precárias de infraestrutura das salas de aula.

De acordo com Araújo (2023), na dissertação *A retextualização em turmas multisseriadas do Ensino Fundamental: da canção para a história em quadrinhos*, baseada nos resultados obtidos durante a pesquisa, os cursos de graduação não oferecem formação inicial que subsidie a prática docente no multisseriado. Assim, muitos profissionais chegam para atuar nessas classes sem nenhum preparo.

Os achados de sua pesquisa revelam que os livros didáticos não contemplam a Educação do Campo, uma vez que são direcionados às turmas seriadas da área urbana. Há ausência de materiais e orientação específicos para o ensino nas classes multisseriadas. Diante disso, o(a) professor(a) assume um papel desafiador, enfrentando a carência de tempo e a falta de formação e informação, fatores significativos que impedem a criação de materiais próprios que possam auxiliar em sua prática docente.

Costa (2020), em sua dissertação intitulada *Entre imagens e relatos: um mapeamento das salas multisseriadas com o olhar para o ensino da matemática no Rio Grande do Norte-Brasil*, relata que as classes multisseriadas eram desconhecidas por ela antes de ingressar no Mestrado, tendo tomado conhecimento delas por meio de um grupo de pesquisa do qual fez parte. Essa falta de formação específica sobre o multisseriado resulta em professores(as) despreparados(as) para atuarem nessas classes. Os relatos dos(as) professores(as) participantes da pesquisa apontam que as dificuldades encontradas no início da docência em classes multisseriadas estão diretamente relacionadas à ausência de formação. Contudo, “[...] alguns(as) professores(as) acham mais fácil ensinar matemática em salas multisseriadas do que outras disciplinas, pois usam o cotidiano como referência para o ensino” (Costa, 2020, p. 108).

Segundo Lindomar Pereira de Souza (2021), em *As metodologias de ensino na educação do campo: o trabalho de uma professora no município de Goianésia do Pará-PA em turma multisseriada*, há carência de materiais didáticos, necessidade de formação específica para professores(as) atuantes em classes multisseriadas e orientação para a construção de um planejamento baseado na realidade dos sujeitos camponeses. Além disso, evidenciam-se modelos de planejamento elaborados para turmas seriadas urbanas, que não atendem às especificidades do campo.

A pesquisa também destaca outros desafios, como a escola pequena e com calor excessivo, que dificultam a aprendizagem dos alunos, e a necessidade de tempo para o planejamento e preparo das atividades. Lindomar Pereira de Souza (2021) aponta a ausência de técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação, deixando a escola pesquisada em um estado de abandono, na “solidão da atenção pública”. Há também dificuldades no domínio de ferramentas tecnológicas por parte da professora, que, além de lecionar, é responsável pela organização da documentação dos alunos e das matrículas.

Passamos, então, para a segunda parte das discussões trazidas pelos autores anteriormente citados.

1.1.2 Saberes e práticas docentes em classes multisseriadas

A organização do tempo e do ensino, o planejamento e a didática em classes multisseriadas são dificuldades recorrentes enfrentadas pelos(as) docentes que atuam nessas turmas. As pesquisas a seguir relatam essas questões.

Oliveira e Monteiro (2021), a partir de visitas às aulas e entrevistas, observaram que a didática dos(as) professores(as) se baseia em aulas expositivas, escrita no quadro, uso de xérox, trabalhos em duplas ou em grupos, leituras e atividades dos livros didáticos (seriados). As formas de avaliação variam entre provas, trabalhos, entre outros. Os planejamentos são feitos semanalmente, com atividades diferentes para cada série. Segundo as autoras, há uma grande dificuldade para os(as) professores(as) em realizar a transposição dos conteúdos dos livros didáticos seriados para o modelo multisseriado, uma vez que não existem livros didáticos específicos ou planejamentos adaptados para essa organização de ensino.

As autoras destacam que alguns(mas) professores(as) elaboram um único plano para duas séries distintas, considerando que os(as) alunos(as) possuem o mesmo nível de aprendizagem. Dessa forma, o planejamento e a organização pedagógica tornam-se barreiras significativas nas escolas multisseriadas, pois não há orientações específicas que atendam essas particularidades. Elas também ressaltam a angústia dos(as) professores(as) em realizar seus trabalhos da melhor forma possível, apesar das condições limitadas e dos desafios encontrados na realização dos afazeres docentes. Diante do exposto, Oliveira e Monteiro (2021) concluem que é necessário repensar o currículo, as metodologias e a organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas, de forma que contemple as subjetividades dos sujeitos camponeses.

Damascena, Spotti e Santos (2023) relatam que, entre os 15 professores(as) participantes da pesquisa, dois não recebem acompanhamento pedagógico nas escolas do campo indígena. Segundo os depoimentos dos(as) professores(as), quando questionados(as) sobre o que significa ser professor(a) de turma multisseriada, a resposta foi que o docente deve ser “[...] dinâmico, criativo, aberto às necessidades pedagógicas, ter experiência, responsabilidade e ser paciente. Citam ainda que a função de ser professor(a) é cansativa, mas gratificante” (Damascena; Spotti; Santos, 2023, p. 105).

Quando perguntados sobre o que poderia ser feito para melhorar o ensino e a aprendizagem dos(as) alunos(as) de classes multisseriadas, os(as) professores(as) apontaram a necessidade de formações continuadas específicas, de ao menos dois professores(as) por classe, de materiais didáticos específicos, de professores(as) qualificados(as) e de acompanhamento pedagógico. Damascena, Spotti e Santos (2023) concluíram que são necessários maiores

investimentos para superar o desamparo das escolas multisseriadas indígenas localizadas na zona rural de Roraima.

Brito, Araújo e Souza (2021) realizaram uma observação da prática pedagógica de um professor de Artes em classes multisseriadas, com o objetivo de analisar como sua prática era construída. Observaram que o professor entregou textos escritos para todos(as) os(as) alunos(as) de duas séries distintas e, em seguida, explicou o conteúdo do material, promovendo interação entre o texto e os(as) alunos(as). Após isso, conduziu uma aula prática, em que os(as) alunos(as) manusearam argila. Os pesquisadores consideraram que o professor se empenha para ensinar Artes, mas apontaram que as aulas poderiam ser ampliadas para uma sequência didática de conteúdos, pois, segundo as observações, a cada aula o professor abordava conteúdos diferentes, sem continuidade.

Amaral e Jesus (2022), por meio de depoimentos de professores(as) e alunos(as), perceberam que o processo de ensino e aprendizagem tende a ser mecânico, em que o(a) professor(a) é meramente um transmissor de conhecimento e o(a) aluno(a), um mero receptor. Assim, enfatizam que os desafios existem em todas as organizações de ensino, sejam seriadas ou multisseriadas. Nesse contexto, as autoras destacam que o principal caminho para organizar a prática pedagógica em classes multisseriadas é abordar as diferenças como possibilidades pedagógicas, e não como dificuldades.

Amaral e Jesus (2022) identificaram, também, a oportunidade de promover a aprendizagem coletiva a partir dos diferentes saberes e idades dos alunos de turmas multisseriadas. As autoras analisaram que cabe ao(à) professor(a) desenvolver uma prática que possibilite ao(à) estudante refletir e buscar a transformação da sua realidade, considerando as experiências dos(as) alunos(as) relacionadas ao conteúdo proposto. Essa prática deve proporcionar uma reflexão crítica voltada para a autenticidade do(a) estudante, desenvolvendo uma metodologia baseada no diálogo.

De acordo com Amaral e Jesus (2022), o ensino por meio de temas geradores possibilita uma prática pedagógica problematizadora, abordando conteúdos de diferentes disciplinas de forma interdisciplinar. Isso permite múltiplos olhares sobre o mesmo fenômeno, possibilitando aos estudantes uma reflexão crítica sobre a realidade. Em outras palavras, trata-se de um ensino crítico-libertador, com uma prática educativa que considere a subjetividade do(a) estudante e traga benefícios significativos aos processos de ensino e de aprendizagem.

Carneiro (2022) ressalta, em seu artigo, a importância de um currículo escolar que contemple a identidade local do povo campestre. A autora conclui que é possível criar uma pedagogia multisseriada nas escolas campestres, que leve em consideração a identidade

cultural e os saberes dos estudantes de Presidente Figueiredo, Amazonas. Constatou, ainda, que não há uma proposta específica que leve em consideração as classes multisseriadas. Carneiro (2022) destaca que um currículo que contemple essas especificidades afetaria diretamente a prática pedagógica dos(as) professores(as) atuantes nesse modelo de organização e forneceria subsídios para nortear seus planejamentos.

Vasconcelos (2023), com base nos resultados obtidos em sua dissertação, enfatiza que os(as) professores(as) pesquisados(as) não possuem condições adequadas de trabalho, devido à falta de materiais e equipamentos que auxiliem em sua prática pedagógica. A autora argumenta que o trabalho desses(as) professores(as) é caracterizado por um tecnicismo, com repetição e memorização de conteúdos, especialmente letras e números. A prática pedagógica observada inclui cópias da lousa para os(as) alunos(as) maiores e, para os(as) da Educação Infantil, desenhos livres com folha e lápis de cor. Vasconcelos (2023) destaca que essa prática é resultado da falta de formação inicial dos(as) professores(as). Entre os(as) pesquisados(as), um possui apenas formação no Ensino Médio, enquanto outro está cursando a graduação em Pedagogia.

Ribeiro (2021), em sua tese, descreve que, apesar das inúmeras dificuldades e inseguranças encontradas pelas professoras iniciantes ao desenvolverem sua prática pedagógica, elas criam possibilidades para a articulação das habilidades docentes durante o processo formativo. Assim, as professoras pesquisadas foram aprendendo, no exercício da prática, como elaborar os planos, organizar os(as) alunos(as) de diferentes séries na mesma sala e, de forma geral, aprendendo com a própria docência.

O estudo de Menezes (2021), por meio das narrativas dos(as) docentes, demonstra que os(as) professores(as) pesquisados(as) desenvolvem sua prática pedagógica por intermédio da prática colaborativa, em que os(as) alunos(as) mais avançados(as) em determinado assunto ajudam os(as) demais. Identificou-se uma prática contextualizada, cujo objetivo é trazer o contexto campesino para a sala de aula. A principal ferramenta utilizada pelos(as) professores(as) é o livro didático, que eles(as) buscam adaptar à realidade do campo. Os(as) professores(as) relataram durante suas narrativas que fazem uso de jogos e brincadeiras, ensinam de forma interdisciplinar e utilizam projetos didáticos relacionados ao meio rural. Além disso, a organização dos(as) alunos(as) é feita com base em níveis de aprendizagem.

Araújo (2023) enfatiza que os(as) professores(as) elaboram um plano para cada série, o que resulta em um ensino fragmentado em comparação ao ensino em classes seriadas. Nesse contexto, cabe ao(à) professor(a) fazer uso dos recursos disponíveis de maneira que se adeque à realidade dos(as) alunos(as). A pesquisadora propôs aos(as) professores(as) atividades

voltadas para classes multisseriadas que exercitem o hábito da leitura, a interpretação crítica e a capacidade de organizar a escrita em sequência lógica. Essas atividades consideram a composição, a temática e o gênero textual, de forma prazerosa, por meio de oficinas de retextualização e rodas de leitura, onde os(as) alunos(as) são agrupados por níveis de aprendizagem, com o objetivo de promover um ensino colaborativo.

Durante o estudo, foi desenvolvido um caderno pedagógico direcionado aos(as) professores(as) atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas, cujo objetivo era “[...] auxiliar a ação docente nessa modalidade de ensino” (Araújo, 2023, p. 65).

Em sua dissertação, Costa (2020) apresenta como resultados sobre a prática pedagógica dos(as) professores(as) pesquisados(as) a predominância do ensino das quatro operações, o uso de materiais didáticos como o material dourado, o caderno de escrita e leitura, jogos e o ensino de geometria. A pesquisa também constatou a presença de heranças de práticas pedagógicas de outros(as) professores(as). Como produto, a dissertação resultou no livro iconográfico *Diário de Bordo: uma visita a salas multisseriadas no RN*.

Costa (2020) também aponta que os(as) professores(as) têm autonomia para organizar os conteúdos e a forma como serão trabalhados em sala, já que não há uma padronização específica para as classes multisseriadas. No entanto, essa autonomia é, na prática, limitada, pois a organização do ensino geralmente se apoia no livro didático. O problema é que esse material não é elaborado considerando as especificidades dos povos do campo das águas e das florestas. Pelo contrário, ele reflete uma realidade urbana, com contextos, exemplos e desafios que, muitas vezes, não dialogam com a vivência dos estudantes das escolas rurais, dificultando a construção de um ensino significativo e contextualizado.

Lindomar Pereira de Souza (2021) constatou a presença da aprendizagem colaborativa, em que as crianças ajudam umas às outras na realização das atividades. A professora organiza sua classe multisseriada separando os(as) alunos(as) por série: enquanto os(as) alunos(as) da Educação Infantil estão sentados no chão, em roda, realizando suas atividades, os(as) alunos(as) do 2º ano do Ensino Fundamental estão copiando o conteúdo do quadro.

Sobre a metodologia utilizada pela professora, há a organização dos(as) alunos(as) em grupos, além de atividades como: ditado de palavras, rodas de conversa, leitura, formação de palavras e o uso de dois quadros simultaneamente, nos quais são passadas tarefas para os(as) alunos(as) conforme o nível de aprendizagem. Esses elementos são considerados essenciais para o ensino dos(as) alunos(as). A professora também faz uso de massa de modelar e pintura como ferramentas pedagógicas. Por tratar-se de uma pesquisa colaborativa, o autor ajudou a

professora a confeccionar diversos jogos para serem utilizados com todos(as), no componente curricular de Língua Portuguesa.

Diante do exposto, por meio das pesquisas, as barreiras encontradas pelos(as) professores(as) atuantes em classes multisseriadas convergem em todos os trabalhos analisados: falta de infraestrutura adequada nas escolas, carência de materiais didático-pedagógicos, ausência de orientação pedagógica, falta de formação inicial e continuada específica para a prática docente, precariedade e falta de segurança no transporte escolar, além do descaso com a educação do povo campesino, principalmente nas escolas multisseriadas.

Os estudos apresentados também destacam as dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) quanto à formação específica para atuar no multisseriado, seja em nível inicial, de graduação, ou em formação continuada, além da ausência de acompanhamento pedagógico. Quando recebem livros didáticos, estes geralmente são destinados a classes seriadas, o que obriga os(as) professores(as) a “adequar” os conteúdos desses livros às especificidades do multisseriado.

Os(as) professores(as) organizam os(as) alunos(as) por níveis de aprendizagem ou por séries, dependendo da atividade a ser desenvolvida naquele dia. Dessa forma, os(as) docentes acabam desenvolvendo, no dia a dia, suas próprias práticas pedagógicas, reinventando-se de acordo com as necessidades e aprendendo continuamente a partir das situações que surgem.

Após a exposição dos resultados das pesquisas relacionadas ao objeto de estudo, passamos a apresentar como esta pesquisa foi desenvolvida.

1.2 Explorando a organização da dissertação

O estudo conta com o total de cinco seções. Na **primeira seção** – esta **Introdução** – conforme mencionamos anteriormente, foram abordadas a justificativa da pesquisa, bem como o interesse pelo tema, abrangendo a elaboração da problemática, além dos objetivos geral e específicos que nortearam a investigação. Adicionalmente, incluímos um breve relato sobre a Educação do Campo e os movimentos sociais, enfatizando a diferença entre educação rural e Educação do Campo. Também trouxemos um panorama das produções científicas relacionadas à temática, coletadas em quatro bases de dados distintas: Periódicos CAPES, SciELO, Google Acadêmico e BDTD.

A base dessa seção foi fundamentada nas contribuições dos seguintes autores: Amaral e Jesus (2022), Araújo (2023), Brito, Araújo e Souza (2021), Carneiro (2022), Costa (2020), Damascena, Spotti e Santos (2023), Ghedin (2012), Gimeno Sacristán (2013), Gusmão, Mendes

e Hage (2023), Menezes (2021), Moraes *et al.* (2015), Nunes e Santos (2021), Oliveira e Monteiro (2021), Ribeiro (2021), Santos e Almeida (2012), Souza (2016), Souza, L. P de (2021), Vasconcelos (2023), além de legislações que respaldam a Educação do Campo.

Na **segunda seção – O contexto histórico do multisseriado, sua base legal e a prática de ensino nas escolas do campo** –, abordamos o contexto histórico do multisseriado no Brasil, traçando um panorama de sua evolução. A discussão inicia com a chegada dos jesuítas em 1549 e analisa como a educação foi organizada ao longo dos séculos, especialmente em áreas rurais. Nessa seção, também exploramos as bases normativas das escolas multisseriadas, seus desafios, suas especificidades e potencialidades. Posteriormente, adentramos o debate sobre o currículo destinado às escolas do campo, enfatizando a importância de um currículo específico que respeite as identidades culturais dos povos do campo, das águas e das florestas. Por fim, abordamos a prática pedagógica no contexto multisseriado, destacando a diferença entre prática pedagógica e prática docente, com ênfase na importância da formação inicial e continuada dos(as) professores(as) e na necessidade de materiais pedagógicos específicos para as escolas das águas localizadas no campo.

A fundamentação da segunda seção está ancorada nos seguintes trabalhos: Calazans (1993), Carneiro (2022), Casali e Uchôa (2023), Chizzotti e Silva (2018), Demartini (2011), Esteves, Melo e Oliveira (2023), Franco (2016), Franco (2018), Gusmão, Mendes e Hage (2023), Hage (2011), Locks, Almeida e Pacheco (2013), Nogueira, Martins e Mascarenhas (2023), Pianovski e Oliveira (2017), Ponce e Araújo (2019), Queiroz e Freire (2024), Rodrigues e Aragão (2015), Santos e Moura (2021), Saviani (2011), Silva (2015), Silva e Souza (2014), Vasconcelos (2023), além de decretos e legislações.

Na **terceira seção – A trilha metodológica** –, esboçamos a abordagem metodológica da pesquisa, do tipo estudo de caso, com o intuito de responder aos objetivos propostos. Nela, apresentamos os caminhos adotados que subsidiaram o estudo, bem como a coleta, a análise dos dados e os resultados. Os autores que fornecem suporte teórico para essa seção incluem: Bardin (2016), Chizzotti (2013), Franco (2018), Gil (2002, 2008), Humaitá (2024a), Lüdke e André (2013), Minayo, Deslandes e Gomes (2009) e Souza, L. P. de (2021).

Na **quarta seção – A prática pedagógica de uma professora em classes multisseriadas** –, tratamos da análise dos resultados obtidos durante a pesquisa de campo, com foco na prática pedagógica de uma professora atuante em classes multisseriadas no contexto ribeirinho de Humaitá, Amazonas. Nessa seção, trazemos para a discussão os desafios e as possibilidades oriundas da prática pedagógica de uma educadora nesse cenário.

Na **quinta seção** – as **Considerações finais** –, apresentamos os principais resultados deste trabalho, incluindo possíveis respostas à problemática proposta no início do estudo. Também indicamos como os objetivos foram alcançados, reforçando a importância do estudo realizado e sua contribuição acadêmica e social. Por fim, apresentamos as **Referências** e os **Apêndices**.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO DO MULTISSERiado, SUA BASE LEGAL E A PRÁTICA DE ENSINO NAS ESCOLAS DO CAMPO

O contexto histórico da educação no Brasil remonta à chegada dos portugueses e jesuítas, em que a forma de organização do ensino existente era semelhante ao multisseriado (Queiroz; Freire, 2024).

Esse processo educacional teve início com a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, em 1549, quando os jesuítas tinham o objetivo de propagar os valores e os princípios cristãos aos povos indígenas que habitavam o território, ignorando suas culturas e saberes. Na visão dos colonizadores, os nativos eram considerados seres inferiores, impuros e sem cultura (Locks; Almeida; Pacheco, 2013). “Por essa razão, considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas” (Saviani, 2011, p. 26). Conforme Ranieri (2018, p. 18):

Até meados do século XVIII, o único ensino formal existente no Brasil foi oferecido pelos jesuítas, sobretudo no nível secundário e com o intuito de formação sacerdotal; no ano de sua expulsão do País (1759), seminários e missões da Companhia de Jesus não alcançam 0,1% da população brasileira. De fato, nos séculos XVI e XVII, ler e escrever não era exigência ou condição da vida social; em nenhum momento, a educação popular esteve entre as ações prioritárias da Coroa Portuguesa.

O ensino multisseriado começou a ganhar evidência após a expulsão dos jesuítas, em 1759. Em substituição ao ensino jesuítico, o Estado criou a primeira organização de ensino público, denominada “aulas régias”, que tinham como objetivo ensinar as primeiras letras (latim, grego, filosofia, geografia, gramática, retórica, matemática). A nomeação dos professores ficava a cargo do rei. Essas aulas eram realizadas de forma avulsa, sem planejamento específico, e ministradas por pessoas leigas (Locks; Almeida; Pacheco, 2013). “Elas coexistiam com os professores ambulantes, que iam de fazenda em fazenda para ensinar as primeiras letras, e foram oficializadas pelo Governo do Ensino em 1827” (Pianovski; Oliveira, 2017, p. 172). De acordo com Oliveira (2014, p. 25):

A escola multisseriada surge em meados do Período Imperial com a implantação das aulas régias para que a educação, através de aulas itinerantes, tivesse uma formação ou constituição heterogênea, na qual houvesse diversas pessoas estudando séries diferentes na mesma sala de aula.

Com a implementação das aulas régias, o ensino deixou de ser exclusivamente doutrina religiosa e passou a ser público, ministrado por professores remunerados (Oliveira, 2014). Os alunos podiam frequentar diferentes aulas sem prejuízo de conteúdos, pois estes não estavam conectados entre si. Inexistia, assim, uma organização de ensino específica para cada fase de desenvolvimento dos alunos, configurando-se como ensino multisseriado.

De acordo com Queiroz e Freire (2024), o acesso à educação era prioridade para os filhos da elite latifundiária. Trabalhadores eram colocados em segundo plano; podiam até receber ensinamentos, mas o foco principal era atender à classe de maior poder aquisitivo. Dessa forma, as classes populares continuavam sem acesso à educação ou, como se dizia na época, “sem instrução”. Para Locks, Almeida e Pacheco (2013, p. 1):

Esse cenário mostra que a educação sem um padrão de atendimento aos alunos de acordo com o desenvolvimento de cada idade, com séries ou classes distintas, concentra a gênese da escola multisseriada para as classes populares, e também marca o início da desvalorização da educação para os menos favorecidos e do descaso em relação às condições psicológicas, sociais, físicas, materiais e econômicas dos professores nomeados para “educar” os mais pobres.

O multisseriado é uma organização de ensino predominantemente encontrada em escolas localizadas no campo (Santos; Moura, 2021). Trata-se de um único professor que trabalha, no mesmo espaço, com alunos de várias séries, diferentes idades e níveis de aprendizagem. Como enfatizam Santos e Moura (2021, p. 65), “[...] as classes multisseriadas são grupos que reúnem estudantes com diferentes níveis de aprendizagens e idades. Geralmente apresentam-se com um único docente [...]”.

A institucionalização das classes multisseriadas ocorreu durante o período Imperial, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, que estabeleceu, em seu art. 1º: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as classes de primeiras letras que forem necessárias” (Brasil, 1827). Essa lei garantia a implementação de aulas em povoados e comunidades mais longínquas, com os objetivos de superar os problemas herdados do período colonial e ensinar os conhecimentos indispensáveis da época, mais precisamente o ensino das primeiras letras: ler, escrever e contar. Segundo Locks, Almeida e Pacheco (2013, p. 5),

[...] as escolas multisseriadas (classes multisseriadas) surgiram nesse período em que o ensino das primeiras letras, financiado ou não pelo Estado, era difundido de fazenda em fazenda por professores itinerantes ou por alguém que a comunidade considerasse capaz de instruir a outros. Isso também se deu em pequenas vilas e povoados, por meio da reunião de crianças de vários níveis, independentemente da faixa etária, num mesmo ambiente escolar e com um único professor.

As aulas ocorriam em locais improvisados, escolhidos pelos professores, que se deslocavam de povoado em povoado para ensinar. O ensino multisseriado desenvolveu-se precariamente ao longo da história da educação brasileira. As primeiras características das classes multisseriadas estavam totalmente desconectadas das necessidades educativas das classes populares (Queiroz; Freire, 2024).

Como destacam Locks, Almeida e Pacheco (2013, p. 5): “O panorama da época demonstrava um número insuficiente de escolas, isoladas e regulares, que geralmente

funcionavam em espaços inadequados, faltavam materiais pedagógicos e professores, e as instalações físicas eram inadequadas à prática de ensino”. Conforme Santos (2018, p. 56):

A oferta educacional nessas escolas ficou ainda mais crítica com a promulgação do Ato Adicional, em 1834. Por conta da transferência de responsabilidade político-administrativa dos ensinos primário e secundário que era do império para as províncias ficando de certo modo incumbido de criar escolas desse nível de ensino no país.

A década de 1990 é caracterizada pela implementação de políticas compensatórias e de estilo assistencialista, que, na história da educação brasileira, promoveram reformas, e ainda promovem, com a intencionalidade de reduzir despesas (Locks; Almeida; Pacheco, 2013). No que se refere à realidade brasileira, compreende-se que o poder público, em vez de solucionar a precariedade das estruturas e da formação específica dos profissionais, apenas busca fazer pequenas melhorias, sem ofertar um ensino de qualidade (Queiroz; Freire, 2024).

Em meados de 1920, a organização do ensino passou por modificações com a implementação da seriação, promovendo as bases para “[...] a substituição do ensino ministrado por um único professor para um grupo de alunos em diferentes níveis de aprendizado, pelo sistema de seriação e agrupamento de alunos” (Locks; Almeida; Pacheco, 2013, p. 8). Essa organização surgiu com a criação de grupos escolares, onde os alunos passaram a ser reunidos de acordo com seu sexo, idade e nível de aprendizagem.

Locks, Almeida e Pacheco (2013) destacam que, “[...] no início, a seriação do ensino classificava os alunos entre os que sabiam mais e os que sabiam menos, tal como, pelo seu nível de conhecimento”, deixando de fora aqueles que mais necessitavam de acesso ao ensino. De acordo com Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001:

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (Brasil, 2001, p. 4).

Locks, Almeida e Pacheco (2013, p. 10) enfatizam que o ensino, à época, deveria atender a propósitos bastante definidos, que eram o de preparar pessoas para o mercado de trabalho, tornando a educação uma mercadoria de diferentes qualidades, a ser consumida conforme as condições econômicas de cada família.

Essa classificação tornou o ensino, que, segundo a Constituição de 1824 (Brasil, 1824), era para todos, um método excludente entre a elite e o proletariado. Os menos favorecidos financeiramente eram deixados para trás, sem acesso à educação, pois não tinham condições de dar continuidade ao ensino. Conforme Pianovski e Oliveira (2017, p. 173):

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, os municípios tiveram autonomia para organizar seu próprio sistema de ensino. Em decorrência disto, com a criação das Secretarias Municipais de Educação, houve um maior controle e racionalização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, entre os quais estavam aquelas com classes multisseriadas. Esta autonomia teve, no entanto, como consequência um engessamento das práticas pedagógicas nas classes multisseriadas, os quais tiveram dificuldade em estabelecer uma dinâmica própria no seu fazer docente.

Nas escolas dos povoados mais distantes e de difícil acesso, o ensino permaneceu sendo ofertado de forma multisseriada. Isso ocorreu porque, com a migração dos camponeses para as cidades, as escolas localizadas nas áreas rurais deixaram de ter demanda suficiente de alunos para uma organização seriada (Queiroz; Freire, 2024). Essa organização de ensino continua como possibilidade encontrada pelas Secretarias de Educação para ofertar a educação formal à população do campo (Franco, 2018).

De acordo com Andrade e Moura (2021), a organização das classes multisseriadas permanece com um número expressivo de escolas espalhadas pelo território brasileiro até os dias atuais, sendo uma alternativa viável para as escolas do campo, em razão da baixa demanda de alunos do mesmo ano residentes nas áreas próximas às escolas.

O amparo legal das classes multisseriadas é previsto na legislação desde a LDB – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Seu art. 8º, § 2º, estabelece que: “[...] em qualquer grau, poderão organizar-se turmas que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe” (Brasil, 1971).

A LDB de 1996 – Lei nº 9.394 – também permite a legalidade dessa organização de ensino ao dispor, em seu art. 23, que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

Desse modo, o ensino multisseriado não é uma organização de ensino proibida por lei; no entanto, sua efetivação ainda ocorre precariamente. Esse modelo de ensino sobrevive ao longo das mudanças na educação brasileira, trazendo consigo características oriundas de sua origem, sendo a primeira forma de escolarização possível para as áreas rurais. Ainda no século XXI, configura-se como uma das formas de garantir o direito à educação nas escolas “isoladas”, ou seja, aquelas localizadas em áreas mais longínquas e de difícil acesso.

A propagação das classes multisseriadas “[...] reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas socio-agrárias no país” (Calazans, 1993, p. 15). Nesse contexto, a educação rural se materializou, baseada em uma

organização de classes multisseriadas, sem qualquer organização político-pedagógica ou curricular específica para esse modelo de ensino. Assim, “[...] a educação brasileira ainda é marcada por deficiências agudas, principalmente nas comunidades rurais. Portanto, os problemas existentes em nossas instituições de ensino são frutos de anos de abandono por parte do poder público” (Queiroz; Freire, 2024, p. 1347).

No próximo item, discorreremos sobre o currículo e a prática pedagógica em contexto multisseriado, trazendo dados, conceitos e desafios relacionados a essa temática.

2.1 O currículo e a prática pedagógica em contexto multisseriado

Quando pensamos em prática pedagógica, é necessário refletirmos sobre diversos pontos importantes que influenciam e condicionam a atuação de professores e professoras na Educação do/no Campo, especificamente em contextos multisseriados, que são o objeto desta pesquisa.

De acordo com Franco (2018), o currículo, a formação do(a) professor(a), a infraestrutura das instituições escolares e os materiais em geral são fatores primordiais para garantir uma educação de qualidade, sendo o currículo o principal responsável por nortear e organizar a ação educativa. para Costa e Batista (2021, p. 8):

O currículo na perspectiva da Educação do Campo só pode ser compreendido como parte de um projeto de Educação de classe, que se coloca em contraposição ao projeto dominante de educação. O projeto de Educação do Campo, nascido dos camponeses e dos seus movimentos sociais se funda numa perspectiva de educação emancipadora e contra hegemônica calcada em alguns princípios políticos, pedagógicos e epistemológicos: formação humana que desenvolva todas as dimensões dos sujeitos; o fazer educativo calcado no diálogo entre educandos/as e educadores/as, mediado reflexão dos temas e questões da cultura, da produção, dos modos de vidas dos/as sujeitos do campo, como elementos para a construção de conhecimentos que contribuam para entender e transformar a vida a partir de um projeto de sociedade solidária, igualitária, sustentável.

Nesse sentido, é imprescindível a construção de um currículo voltado para a Educação do/no Campo em contexto amazônico. Esse currículo, que é uma conquista dos movimentos sociais, deve buscar uma educação emancipadora, valorizando o modo de vida e a vivência comunitária dos povos do campo, como ribeirinhos, indígenas, pescadores, camponeses, extrativistas e pequenos agricultores – ou seja, os povos do campo, das águas e das florestas. Esse currículo deve ser específico para a realidade dessas populações e contemplar as “[...] culturas, costumes e práticas socioculturais das populações do campo” (Vasconcelos, 2023, p. 55).

Um currículo escolar pensado e escrito especificamente para comunidades ribeirinhas é essencial para garantir uma educação significativa, relevante e inclusiva. Essas populações frequentemente vivem em regiões isoladas, com modos de vida profundamente conectados ao ambiente natural e à cultura local.

A valorização da cultura local é um dos pontos centrais para a construção desse currículo. Comunidades ribeirinhas possuem conhecimentos e tradições únicos, como práticas de pesca, agricultura de subsistência e crenças culturais. Incorporar esses elementos ao currículo escolar não só valoriza e preserva a identidade cultural dessas comunidades, mas também reforça o sentimento de pertencimento e o respeito pelas tradições locais.

Quando o currículo não considera as crenças, os valores, os símbolos e os conhecimentos da população camponesa, ocorre o fracasso escolar, pois “[...] reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica [...] diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades” (Hage, 2011, p. 101).

A elaboração do currículo das escolas do campo está prevista no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, art. 2º, que determina:

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos, conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010, p. 1).

Diante do exposto, percebe-se que existem leis que respaldam a construção de um currículo específico para os povos camponeses, mas sua efetivação ainda é um desafio persistente. Como destaca Carneiro (2022, p. 259), é “[...] impossível falar de currículo sem antes conhecer a cultura e os saberes que possuem os povos do campo, a cultura está relacionada a códigos simbólicos de toda uma sociedade, ela é a expressão mais significativa de um povo”.

Os povos do campo, por meio de seus movimentos sociais, buscam um currículo que atenda às suas reais necessidades, pois “[...] os atores da escola do campo também buscam um aprendizado que lhes possa proporcionar uma visão ampliada da realidade, na solução dos problemas que surgem no seu existir como um ser que vive em coletividade [...]” (Santos; Almeida, 2012, p. 146).

Na busca por um currículo que atenda aos povos do campo, das águas e das florestas, trazemos o conceito de justiça curricular, conforme Ponce e Araújo (2019, p. 1056),

[...] a justiça curricular tem três dimensões e só será conceituada, compreendida e praticada a partir da consideração das três. São elas: a dimensão do **conhecimento**,

compreendida como uma estratégia de produção da existência digna, que norteará a seleção dos conteúdos do currículo; a da **convivência** escolar democrática e solidária, que admite os conflitos e as divergências, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate e respeito ao outro; e a do **cuidado** com todos os sujeitos do currículo para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social [...].

De acordo com Franco (2018), “a escola justa é almejada”, e o currículo da Educação do Campo, pensado nessa perspectiva, poderá oportunizar aos estudantes o direito ao conhecimento. Esse currículo deve ser pensado a partir da convivência, considerando as experiências de vida do povo campestre, trazendo para o contexto de sala de aula a realidade regional e local, permitindo que os estudantes conheçam suas origens, enfatizando suas crenças, seus valores, seus costumes e o seu trabalho com a terra. Não basta apenas ter uma escola no campo; é necessário ter uma escola *do* e *no* campo, cuja finalidade seja a formação humana, cuidando de todas as questões que envolvem o ser humano e o processo de aprendizado (Franco, 2018; Ponce; Araújo, 2019).

O estudo de Casali e Uchôa (2023) destaca que o currículo necessita envolver a identidade. Os sujeitos do campo possuem uma identidade que se expressa em sua cultura e em seu modo de se relacionar. “A identidade implica uma concepção posicional, pois demarca aquilo que o outro não é em relação a si, e vice-versa; por isso mesmo, a identidade depende da diferença e se encontra em constante processo de (re)significação, a partir das relações sociais e da cultura” (Casali; Uchôa, 2023, p. 12). Cuidar do currículo para que ele contemple a identidade dos povos do campo é fundamental para que essa identidade possa ser ressignificada, permitindo que esses sujeitos tenham espaços cada vez mais condizentes com suas aspirações e necessidades, promovendo escuta e diálogo. Ignorar essa dimensão esconde e omite o modo de vida, a cultura e o trabalho dessas populações.

Ao pensar em um currículo que contemple as especificidades da Educação do/no Campo, é necessário envolver nessa discussão a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documento normativo obrigatório em âmbito nacional que regulamenta os currículos das instituições escolares. De acordo com Chizzotti e Silva (2018, p. 1411, grifo nosso):

Relacionar a BNCC e a educação ribeirinha (compreendida como aquela educação do campo desenvolvida em áreas das margens dos rios, igarapés e lagos da Amazônia) é discutir a realidade das escolas em **condições precárias, tanto no aspecto físico quanto pedagógico, evidenciando os desafios que apresentam as questões do sistema educacional local, como o insuficiente transporte escolar, a formação dos professores e a carência de estrutura física e de material didático, entre outros.** Foi essa precarização que culminou com o ensino nas comunidades ribeirinhas na Amazônia, por meio das classes multisseriadas, nas quais um professor atua em múltiplas séries de modo concomitante, reunindo estudantes dos anos iniciais do

Ensino Fundamental com idades diferentes em uma mesma sala de aula, que os obriga a elaborar vários planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciadas a esse grupo.

A imposição da BNCC como um modelo único estabelecido para todo o país gera um abismo de desigualdades para a Educação do Campo. Essa padronização torna-se excludente ao ignorar as necessidades e a subjetividade dos povos do campo. “Dessa forma, a implementação e adequação do currículo das escolas rurais é um grande desafio [...]” (Vasconcelos, 2023, p. 57), pois nem sempre se elabora um currículo que dialogue com a realidade dos alunos e com as práticas pedagógicas dos(as) educadores(as).

Como apontam Gusmão, Mendes e Hage (2023, p. 12), “[...] o campo tem a sua modalidade de educação e conquistou seu espaço com um currículo aberto e incluyente [...]”. Essa conquista reconhece a necessidade de um currículo específico para a Educação do Campo. Contudo, para que esse currículo se efetive, é essencial que esteja ligado à prática pedagógica dos(as) professores(as), garantindo que os conteúdos sejam aprendidos pelos alunos de forma significativa e contextualizada. É imprescindível, portanto, que o currículo não fique desconectado da prática pedagógica.

Silva (2015) defende que há diferença entre os conceitos de prática docente e prática pedagógica. O primeiro refere-se aos afazeres do professor, sendo parte do processo contínuo da profissão. Já a prática pedagógica trata-se do dinamismo entre teoria e prática, diretamente ligada ao ensino e à aprendizagem, tornando-se mais ampla e complexa devido à sua intencionalidade. É “[...] uma construção contínua, marcada por subjetividades e singularidades do professor. A prática pedagógica é a concretização da prática docente” (Silva, 2015, p. 55).

Nesse contexto, a prática pedagógica do(a) educador(a) é caracterizada pela organização, didática e metodologia utilizadas em sala de aula, envolvendo estratégias de ensino que guiam o trabalho com o objetivo de alcançar as metas propostas no planejamento. Santos e Moura (2021) ressaltam que essa prática é construída por meio de um conjunto de relações sociais ao longo das experiências pessoais e profissionais. Para Lindomar Pereira de Souza (2021, p. 64),

[...] a prática pedagógica é pensada olhando tanto o ponto de partida como o ponto de chegada que é em sua plenitude a concretização da ação pensada pelo professor. O professor e a professora devem em sua autonomia planejar sua ação pedagógica considerando uma dada realidade com possibilidade de mudança conforme a necessidade [...].

Tal prática é construída ao longo da formação inicial, continuada e, também, no dia a dia do exercício da função docente. No entanto, “[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir

mecânico que desconsidera a construção do humano” (Franco, 2016, p. 535-536). De acordo com a autora, as práticas docentes construídas pedagogicamente dizem respeito às práticas planejadas e executadas com uma finalidade específica, que faça sentido e seja acessível a todos. Já as práticas construídas sem uma perspectiva pedagógica se referem ao ofício burocrático dos professores, como os planejamentos e o ato de ensinar, podendo ou não ter uma finalidade específica (Franco, 2016).

Segundo Hage (2011, p. 100): “Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem [...]”. Mesmo com tentativas de ressignificar sua prática para garantir o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, educadores(as) em classes multisseriadas enfrentam grandes desafios para efetivar sua prática pedagógica, uma vez que não há uma abordagem educacional contextualizada que atenda às reais necessidades dos alunos desse contexto. Vasconcelos (2023, p. 58) corrobora ao afirmar: “Desenvolver práticas no contexto das classes multisseriadas requer habilidade e preocupação com o processo de aprendizagem de cada criança ao longo de sua trajetória escolar.” Para Santos e Moura (2021, p. 67),

[...] o trabalho pedagógico realizado nesse contexto é prova de muitos anos de resistência às imparcialidades políticas. Muitos professores lutam diariamente contra as objeções do ensino e lidam com uma série de dificuldades que limita suas atuações em sala de aula. Dentre as dificuldades destacadas estão: a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio pedagógico por parte das instâncias superiores, dificuldades com planejamento, entre outros.

Mesmo com as dificuldades encontradas no multisseriado, os(as) professores(as) criam, por meio dos conhecimentos construídos na sua formação profissional e nas experiências de vida, estratégias próprias para direcionar o caminho que possa auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, recorrem a diferentes procedimentos, resultando em uma prática pedagógica específica para as classes multisseriadas (Ribeiro, 2021). De acordo com Vasconcelos (2023, p. 60),

[...] é importante ramificar as práticas pedagógicas na Educação do/no Campo a partir das singularidades do estudante camponês, pois compreendemos que a educação transforma vidas. É nesse propósito de transformação social e conquista da autonomia e emancipação que caminha a Educação do/no Campo.

Conforme Esteves, Melo e Oliveira (2023, p. 43), a Educação do Campo se materializou por meio dos movimentos sociais, a partir das “[...] reivindicações e da luta pela cidadania, que vai desde a política de reivindicação da terra [até] o seu ideário educacional”. A criação de uma pedagogia específica para os povos do campo e a luta por melhorias e direitos a novas práticas

pedagógicas foram fundamentais para a classe popular. Essas conquistas incluíram a obrigatoriedade da Educação Básica em termos legais para o meio rural, contribuindo para a formação crítica dos sujeitos na sociedade em que estão inseridos.

A criação da Educação do Campo representa um marco na luta por uma educação de qualidade para o povo camponês. Iniciativas como a pedagogia da alternância e o curso de Licenciatura em Educação do Campo têm contribuído para o desenvolvimento da educação ofertada no campo (Esteves; Melo; Oliveira, 2023). Por meio de incansáveis lutas, os movimentos sociais continuam defendendo os direitos conquistados e buscando a implementação de novas políticas educacionais para a Educação do Campo.

O estudo de Nogueira, Martins e Mascarenhas (2023) destaca que a realidade da educação camponesa é marcada por dificuldades, mas também por resistência e luta por uma educação de qualidade: “Percebe-se que ainda há muito para se alcançar, a educação do campo não pode ficar fora das discussões de melhorias, muito menos à margem da sociedade” (Nogueira; Martins; Mascarenhas, 2023, p. 290). De acordo com Rodrigues e Bonfim (2017, p. 1374):

A educação do campo deve ser vista não apenas como modalidade de ensino, mas também como uma política pública que garanta a população camponesa os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana, pois se percebe que no decorrer da história essa modalidade educacional sempre foi deixada em segundo plano, não houve um investimento significativo pelos representantes governamentais para que tivesse uma educação do campo condizente com a cultura e identidade do povo camponês.

Silva e Souza (2014, p. 18) explicam que: “O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas, como também espaços inadequados do trabalho escolar”. Essa realidade representa um entrave que afeta diretamente a prática docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação. A infraestrutura é um fator primordial para uma educação de qualidade, interferindo diretamente na atuação do(a) professor(a), principalmente em classes multisseriadas.

Para elevar a qualidade do ensino para a população residente no campo, é necessário reestruturar os modelos educacionais, valorizando e respeitando as especificidades do multisseriado. Assim, é possível oferecer uma aprendizagem mais significativa, reconhecendo e valorizando as experiências e os saberes dos sujeitos. Hage (2005, p. 55) aponta que as escolas multisseriadas carregam em sua gênese a marca da “[...] precarização do modelo urbano seriado de ensino”. Essa precariedade reflete a falta de infraestrutura adequada, o material didático-pedagógico limitado e a ausência de formação específica para essa organização de ensino.

Para Demartini (2011, p. 187), “[...] a questão que permanece, depois de mais um século, é: por que a educação da população rural continua não só em segundo plano, mas com tantos problemas?”. Essa pergunta ressalta a desvalorização e a invisibilização da Educação do Campo e, conseqüentemente, do multisseriado, uma realidade que perdura por mais de um século de lutas e conquistas. Assim, faz-se necessário implementar mais ações para a concretização de políticas educacionais voltadas para essa organização de ensino. Rodrigues e Aragão (2015, p. 314-315) ressaltam

[...] a importância de obtenção de apoios políticos-pedagógicos tendo em vista (a) a criação de uma política nacional de educação que inclua essa modalidade de *ensino de multisseriação*, tão presente nos contextos brasileiros, e paradoxalmente, tão ausente de atenção nas políticas públicas, e nos diferentes âmbitos legais; bem como (b) a construção de um currículo adequado as diversidades locais e organizativas das escolas multisseriadas, cunhando efetivamente o sentido social de “currículo escolar”; e ainda (c) a formulação de critérios e formas metodológicas e epistemológicas diferenciadas nos processos de ensino e aprendizagem e de avaliação; por fim, (d) a formação de professores pra atuarem com potência social e científica, tanto quanto sabedoria pedagógica para desenvolver ações educativas de qualidade positiva em classes multisseriadas.

Além disso, há uma carência de formação de professores(as) que permita dar suporte necessário a esse público e atender, de fato, às necessidades dos(as) alunos(as), especialmente aqueles em classes multisseriadas. Para Vasconcelos (2023, p. 59),

[...] deve-se salientar também que, para construir uma prática pedagógica bem-sucedida para o campesinato, é necessário investir em formação de professores visando à formação educacional e à autonomia dos estudantes camponeses. Sendo assim, tecer considerações a respeito da formação dos professores é tão importante quanto discutir acerca da elaboração de currículo específico à realidade do campo.

Os estudos de Franco (2018), Santos e Moura (2021), Rodrigues e Aragão (2015) e Vasconcelos (2023) afirmam que a formação para atuar em classes multisseriadas é um tema que precisa ser discutido e ampliado. As grandes dificuldades enfrentadas pelos(as) educadores(as) que vivenciam essa realidade, muitas vezes sem orientações norteadoras para a prática pedagógica em turmas tão heterogêneas, evidenciam a necessidade de subsídios adequados para garantir o ensino e a aprendizagem.

A partir dos pressupostos aqui apresentados, compreendemos que o ensino multisseriado é caracterizado por inúmeros desafios, como os já citados. Todavia, é fundamental aprofundar os estudos sobre formação docente, orientação pedagógica, infraestrutura adequada e materiais didático-pedagógicos, para que os(as) professores(as) possam atuar de forma mais eficiente nas classes multisseriadas. Isso posto, apresentamos, na seção que segue, a trilha metodológica que subsidiou esta pesquisa.

3 A TRILHA METODOLÓGICA

Toda pesquisa requer um direcionamento claro para alcançar os objetivos propostos. Os caminhos a serem trilhados precisam ser bem planejados, elaborados e executados. Dessa forma, em qualquer pesquisa, deve ocorrer o confronto entre dados, evidências e as informações coletadas sobre o tema em questão – neste caso, a prática pedagógica em contexto multisseriado – e o conhecimento teórico levantado a respeito dela.

Para Lüdke e André (2013, p. 2), “[...] a pesquisa, então, não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades”. Assim sendo, a pesquisa deve tratar de determinada realidade, de um contexto real, e não imaginário, pois busca discutir as experiências vivenciadas pela comunidade, analisando os achados, sejam eles positivos ou negativos.

Com base nisso, escolhemos as metodologias que melhor atendessem aos objetivos propostos. Optamos pela pesquisa qualitativa, por ser a mais adequada para alcançar os resultados. Lüdke e André (2013), ao abordarem a pesquisa qualitativa na obra *Pesquisa Qualitativa em Educação*, destacam os seguintes aspectos:

1. A pesquisa qualitativa tem um ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...].
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...].
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...].
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...].
5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo (Lüdke; André, 2013, p. 12-14).

Segundo as autoras, todos esses aspectos estão embrenhados na pesquisa qualitativa. No aspecto 1, o pesquisador tem contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que será investigada, o que ocorre por meio de trabalho intensivo em campo. O aspecto 2 refere-se ao material coletado para análise e discussões, que é rico em descrições de pessoas, situações ou acontecimentos. Nesse contexto, incluem-se depoimentos, entrevistas, fotos, desenhos e documentos.

O aspecto 3 trata da preocupação e do interesse da pesquisadora em estudar determinado problema e como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Já o aspecto 4 destaca que, na pesquisa qualitativa, valoriza-se a perspectiva dos(as) participantes, considerando os diferentes pontos de vista. Por fim, o aspecto 5 mostra que as abstrações e as informações se consolidam a partir da análise dos dados, que ocorre em um processo de baixo para cima.

A pesquisa qualitativa envolve dados descritivos, obtidos por meio do contato direto da pesquisadora com a situação estudada. Essa modalidade prioriza mais o processo do que o produto e se preocupa em expor as perspectivas advindas dos(as) participantes. Conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Delimitamos, assim, o campo de pesquisa e os procedimentos necessários para alcançar as conclusões. A pesquisa qualitativa trata de questões específicas e não foca em aspectos quantitativos, visto que trabalha com significados obtidos a partir de um contexto, de uma realidade, de fatos ligados ao cotidiano

Minayo, Deslandes e Gomes (2009) dividem a pesquisa qualitativa em três etapas, sendo elas: fase exploratória; trabalho de campo; e análise e tratamento do material empírico e documental. Na fase exploratória acontece o processo operacional; é nela que se constrói o projeto de pesquisa e todos os aspectos que o compõem, incluindo todos os procedimentos para a entrada em campo. No trabalho de campo, a construção teórica é articulada com a prática empírica, utilizando instrumentos como observação, entrevistas e outras estratégias. Essa etapa é essencial para conhecer a realidade investigada. Por último, na análise e no tratamento do material empírico e documental, são utilizados procedimentos para interpretar e entender os dados coletados, possibilitando conclusões mais embasadas.

Após definir a abordagem qualitativa, optamos por adotar um estudo de caso.

3.1 Estudo de caso

O estudo de caso debruça-se sobre um determinado fenômeno, seja ele simples ou complexo. Por isso, é importante delimitar bem o caso e definir estratégias claras. Embora o caso selecionado possa ser similar a outros, ele se torna distinto por ter um interesse próprio, adquirindo assim uma característica singular. O estudo de caso destaca-se por constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo (Lüdke; André, 2013).

O interesse parte, portanto, da particularidade e da singularidade do caso. Nesse prisma, os estudos de caso, segundo Lüdke e André (2013, p. 21-24), apresentam as seguintes características principais:

- Os estudos de caso visam à descoberta. [...].
- Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. [...].
- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. [...].

- Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. [...].
- Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. [...].
- Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. [...].
- Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível de que os outros relatórios de pesquisa.

Compreende-se que, na fase exploratória, o estudo de caso inicia-se com um plano incipiente, delineando-se à medida que vai acontecendo e se desenvolvendo. Inicialmente, podem surgir pontos críticos que, ao longo do processo, serão explicitados, reformulados ou até mesmo abandonados, conforme se mostram mais ou menos significantes (Lüdke; André, 2013).

Sendo um método de pesquisa muito utilizado nas Ciências Sociais, o estudo de caso é caracterizado como uma investigação profunda de um ou mais objetos, permitindo ampliar e detalhar determinado conhecimento. Como ressaltado por Lüdke e André (2013), esse método interpreta o contexto, relata a realidade de forma aprofundada, utiliza diversas fontes de informação e emprega uma linguagem acessível, entre outras vantagens.

O estudo de caso tem diferentes propósitos, entre eles:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Gil, 2002, p. 54).

Percebe-se o leque de possibilidades de investigação que o estudo de caso proporciona. Sendo uma estratégia de pesquisa bastante utilizada, o caso foi selecionado pela pesquisadora considerando um determinado produto. Foram reunidas, então, informações relevantes, levando em consideração alguns fatores fundamentais para análise, entre eles o contexto específico do objeto de estudo.

Para Chizzotti (2013), o estudo de caso tem como objetivo reunir os dados mais relevantes sobre o objeto selecionado, com a intenção de ampliar o conhecimento sobre ele, eliminando dúvidas, esclarecendo questões e, sobretudo, direcionando ações posteriores às análises.

3.2 Análise de dados

A análise de dados constituiu-se em processos que contribuirão para o alcance dos objetivos propostos na pesquisa. Segundo Lüdke e André (2013, p. 1), “[...] para realizar uma

pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Por isso, optamos pela análise de conteúdo (Bardin, 2016), formada por um conjunto de instrumentos metodológicos que dessem conta da diversidade de discursos que pudessem surgir no processo de construção deste trabalho.

Bardin (2016, p. 37) destaca que a análise de conteúdo “[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. A autora organiza o método em três categorias: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise refere-se à organização e à sistematização das ideias iniciais. Conforme Bardin (2020, p. 121), “[...] geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses e dos objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Assim, realizamos a análise do material por meio da leitura flutuante, estabelecendo contato com os dados e os textos para, posteriormente, selecionarmos os materiais que pudessem fornecer informações sobre a prática pedagógica no contexto multisseriado.

Segundo a autora, a formulação das hipóteses diz respeito a uma alegação temporária do que tensionamos pesquisar, podendo ser confirmada ou refutada. Já os objetivos são definidos como “[...] a finalidade geral a que propomos [...] o quadro teórico e/ou programático, no qual os resultados obtidos serão utilizados” (Bardin, 2020, p. 124), os quais nortearam a pesquisa em questão. Feito isso, passamos para a exploração do material coletado, utilizando entrevistas semiestruturadas, observação participante, diário de campo e análise de documentos.

A fase de exploração do material, segundo Bardin (2020), é a etapa mais longa e laboriosa do processo. Consiste fundamentalmente nas operações de codificação dos dados brutos, decomposição ou enumeração com base em regras pré-estabelecidas. Em seguida, realiza-se a categorização, ou seja, a classificação dos elementos com base em critérios semânticos, organizados em categorias temáticas que agrupam os temas com o mesmo significado. Nesse sentido, elencamos três categorias de análise: prática pedagógica, orientação/formação continuada e desafios docentes.

A análise de conteúdo, por meio do tratamento dos dados e de sua interpretação, possibilitou encontrar respostas para os questionamentos pré-estabelecidos no início da pesquisa. Após toda a sistematização e organização das categorias, fizemos o uso da inferência ao longo das análises dos dados obtidos por meio das entrevistas, observações e documentos

analisados, assim como o tratamento e a interpretação dos resultados. Esse processo buscou manter a conexão com o problema norteador da pesquisa, permitindo também novas descobertas no decorrer do estudo.

A seguir, apresentamos os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa. Há um vasto campo de instrumentos de coleta de dados; portanto, foi importante escolhermos aqueles mais alinhados aos objetivos de analisar a prática pedagógica da educadora do Campo em classes multisseriadas no contexto ribeirinho do interior do Amazonas. Foi por meio desses instrumentos que desvelamos a problemática da pesquisa, a saber: pesquisa documental, entrevista semiestruturada, observação participante e diário de campo.

3.2.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental dá-se pela análise de documentos. Por meio dela, ocorreu a organização e operacionalização do conteúdo que foi analisado e, posteriormente, referenciado na pesquisa em construção. Foram levantados documentos orientadores da Educação do Campo, especificamente aqueles que abordam a prática docente e o ensino multisseriado nos âmbitos nacional, estadual e municipal (leis, pareceres, resoluções, decretos, regimentos e regulamentos). Esse levantamento possibilitou o início das análises e discussões acerca de tais documentos.

A análise documental é uma fase preliminar que organiza documentações e estabelece uma base de dados. Segundo Bardin (2016, p. 51), “[...] a análise documental permite passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)”. Assim, compreende-se que a pesquisa documental está intrinsecamente ligada à análise de documentos, uma vez que envolve a triagem de materiais que possam contribuir de forma significativa com a temática escolhida. Como destacado pela autora, passa-se inicialmente por esse crivo até se chegar ao material mais representativo.

3.2.2 Entrevista semiestruturada

Como segunda ferramenta, utilizamos a entrevista semiestruturada. Entre as variadas técnicas de coleta de dados, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Ela pode ser caracterizada como informal, com o objetivo básico de coletar informações, ou como focalizada, tratando de um tema específico e envolvendo a interação entre entrevistador(a) e entrevistado(a), sendo este último participante ativo no processo. A entrevista focalizada pode

ser parcialmente ou totalmente estruturada, dependendo de como o(a) pesquisador(a) direciona sua investigação (Gil, 2002).

Para a execução das entrevistas, optamos pelo uso de roteiros semiestruturados com o intuito de dar os devidos encaminhamentos para a entrevista e garantir uma organização antecipada, auxiliando a pesquisadora no decorrer da entrevista (ver Apêndices A, B, C e D). Nesse contexto, Gil (2002, p. 117) contribui ao afirmar que “[...] a estratégia para a realização de entrevistas em levantamentos deve considerar duas etapas fundamentais: a especificação dos dados que se pretendem obter e a escolha e formulação das perguntas”.

3.2.3 Observação participante e diário de campo

Além das estratégias mencionadas, realizamos a observação participante, que envolveu a pesquisadora diretamente, por meio de questionamentos e respostas orais sobre a realidade vivenciada em sala de aula. Gil (2008, p. 103) destaca que “[...] a observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o(a) observador(a) assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”.

As falas e os relatos da professora foram coletados e registrados no diário de campo. Para Gil (2008, p. 103), “[...] o registro da observação simples se faz geralmente mediante diários ou cadernos de notas. O momento mais adequado para o registro é, indiscutivelmente, o da própria ocorrência do fenômeno”. Desse modo, é necessário ter conhecimentos prévios sobre a cultura do grupo e o local que se pretende observar, haja vista que as informações adquiridas são essenciais para a análise e apresentação dos resultados.

Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 71) também destacam o diário de campo como o principal instrumento de trabalho do(a) pesquisador(a), definindo-o como “[...] um caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas e suas várias modalidades”. O diário de campo foi utilizado durante as análises dos dados para rememorar os acontecimentos observados ao longo da vivência na comunidade, no espaço escolar, servindo também como suporte para que nenhum acontecimento importante fosse deixado de lado.

3.3 Local da pesquisa

O estado do Amazonas é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Localiza-se na Região Norte, sendo o maior estado do país em extensão territorial, coberto pela maior floresta

tropical do mundo e banhado pela maior bacia hidrográfica, a Bacia Amazônica. O Amazonas apresenta clima equatorial e abriga a maior biodiversidade do planeta. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado mede 1.559.256,365 km² e possui cerca de 3.941.613 habitantes (IBGE, 2022), com uma estimativa de 4.510.15 para o ano de 2025.

Essa grande extensão territorial é constituída por 62 municípios, dentre os quais está Humaitá. A cidade recebeu esse nome pelo seu fundador, Senhor José Francisco Monteiro, inspirado na Guerra do Paraguai. A palavra “Humaytha” tem origem no tupi-guarani e significa “Pedra Preta” (Souza, J. M. V. de, 2021).

A pesquisa foi desenvolvida no município de Humaitá, carinhosamente chamado por seus habitantes de “Princesinha do Madeira” Localizado no sul do Amazonas, é a única cidade situada à margem esquerda do Rio Madeira, um dos maiores rios da Bacia Amazônica. Humaitá pertence à mesorregião do Sul Amazonense e à microrregião do Madeira (Franco, 2018).

O município é acessado por duas rodovias: a BR-319 e a Transamazônica (BR-230), que o conectam a outras regiões do país. Está a aproximadamente 700 km de Manaus, capital do Amazonas, e 200 km de Porto Velho, capital de Rondônia. Humaitá possui uma área territorial de 33.111,129 km² e contava com 57.473 habitantes, segundo o Censo de 2022 (IBGE, 2023). A Figura 1 apresenta a igreja de Nossa Senhora da Conceição, padroeira do município, localizada na orla da cidade.

Figura 1 – Orla da cidade de Humaitá



Fonte: Extraída do Instagram Instahumaita, 2024.¹

¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C46EXR-A8LH/?igsh=czc2OWZpd3lrnpr>. Acesso em: 20 maio 2024.

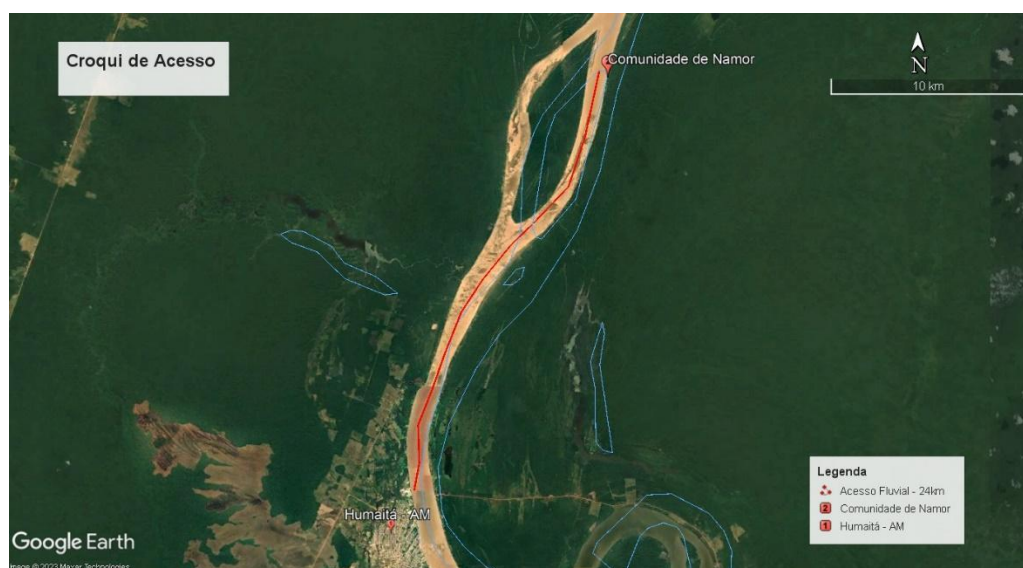
Fundado em 15 de maio de 1869 (Souza, J. M. V. de, 2021), o município limita-se ao norte com Manicoré, ao sul com Porto Velho e Machadinho d'Oeste, a leste com Manicoré e a oeste com Tapauá e Canutama.

O local da pesquisa é uma das muitas comunidades ribeirinhas que fazem parte do município de Humaitá. A Comunidade Namour está localizada à margem direita do Rio Madeira, a aproximadamente uma hora e meia de viagem de Humaitá, utilizando um motor rabeta. De acordo com os diálogos da escola com os moradores, realizados para a construção do Projeto Político Pedagógico – PPP (Humaitá, 2022), o nome da comunidade está relacionado ao Ciclo da Borracha, pois a área servia como ponto de apoio e moradia para os seringueiros que exploravam o Seringal Namour.

Segundo relatos do Sr. Benedito Freire, morador antigo da comunidade, em diálogo com o Professor Milton Freire para a construção do PPP (Humaitá, 2022), “[...] a comunidade de Namour começou a se formar no período áureo da borracha, por volta de 1914, seus vastos seringais e castanhais atraíram grandes proprietários ou invasores estrangeiros que de certo modo se apossavam destas terras”.

Somente em meados de 1990 o governo municipal começou a enviar professores para lecionar na comunidade. Naquela época, a escola se chamava São Pedro, e as aulas, segundo o Sr. Benedito Freire, aconteciam nas sedes, pois não havia um prédio escolar. Somente “[...] em 2008 foi construída uma escola na comunidade de Namour, que passou a ser chamada Domingos Ribeiro, em homenagem a um morador antigo. [Ela] recebeu uma reforma em 2019” (Humaitá, 2022).

A Figura 2 mostra o único meio de acesso à Comunidade Namour, realizado pelo Rio Madeira. À margem direita do rio está localizada a comunidade ribeirinha, que fica a 24 km de distância da sede de Humaitá. A comunidade é composta por aproximadamente 16 famílias, totalizando cerca de 54 moradores, de acordo com informações de uma moradora local. Até o momento desta pesquisa, não obtivemos dados oficiais sobre o número exato de habitantes.

Figura 2 – Comunidade Namour

Fonte: Extraída de Google Earth, 2023.

Por meio da pesquisa de campo, identificamos que a comunidade é formada por um povo simples, humilde e acolhedor. Foi perceptível a existência de laços de parentesco entre a maioria dos moradores. A subsistência da comunidade, bem como sua principal fonte de renda, é caracterizada pelo extrativismo vegetal e mineral, complementado pelo Bolsa Família (auxílio financeiro para pessoas de baixa renda, financiado pelo Governo Federal). Entre as atividades de sustento estão a pesca, o plantio de mandioca para a produção de farinha, o cultivo e colheita de banana, a colheita de castanha e açaí, além do extrativismo mineral (garimpo).

3.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram aqueles que fazem parte do contexto investigado na Comunidade Namour, pois todos desempenham papéis fundamentais para a análise e discussão, principalmente no que diz respeito à compreensão do funcionamento da escola em sua totalidade. Esses sujeitos ajudam a identificar como diversos aspectos do ambiente escolar, como o currículo, as orientações pedagógicas e a infraestrutura, influenciam diretamente na prática pedagógica da professora.

Com isso, foi possível realizar uma análise mais aprofundada de como essas variáveis impactam a prática pedagógica, bem como avaliar a influência do sistema educacional no fazer docente. Para tanto, a pesquisa obteve o consentimento da SEMED de Humaitá e dos sujeitos da pesquisa, além do Termo de Anuência e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), registrado sob o número do Parecer 6.764.796 – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 78266024.6.0000.5020.

Os sujeitos entrevistados foram: o coordenador da Educação do Campo, cuja função é articular todas as demandas oriundas da Educação do Campo; supervisora pedagógica de polo, que tem a função de visitar as escolas, atendendo às demandas administrativas e/ou pedagógicas de cada uma delas; a orientadora pedagógica, que tem a função de orientar os professores em sua prática pedagógica, além de desenvolver e coordenar atividades para facilitar os processos de ensino e de aprendizagem; e a professora atuante nas classes multisseriadas na escola das águas da Comunidade Namour. Todos esses sujeitos receberam nomes fictícios para preservar seu anonimato. O Quadro 4 apresenta o perfil profissional e acadêmico dos sujeitos entrevistados e os participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Perfil profissional e acadêmico dos sujeitos entrevistados e os participantes da pesquisa

Cargo/Função	Nome fictício	Idade	Formação	Tempo na função	Carga horária semanal	Vínculo empregatício	Residência
Professora	Maria	28	Graduação em Pedagogia, Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades	5 meses	40 horas	Contrato/seletivo	Área urbana
Orientadora pedagógica	Ana	29	Graduação em Pedagogia, especialização em Alfabetização e Letramento	4 anos	40 horas	Contrato/seletivo	Área urbana
Supervisora pedagógica de polo	Clara	30	Graduação em Pedagogia, especialização em coordenação pedagógica e supervisão escolar	3 anos	40 horas	Contrato/seletivo	Área urbana
Coordenador da Educação do Campo	João	42	Graduação em Pedagogia	9 meses	40 horas	Contrato/seletivo	Área urbana
Crianças		4 e 5 anos					Comunidade
Alunos		6 a 10 anos					Comunidade

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa, 2024.

Conforme apresentado no Quadro 4, a Professora Maria possui poucos meses de docência em classes multisseriadas. Entretanto, ela relatou ter quatro anos de experiência como professora, atuando anteriormente em turmas de Educação Infantil e no Ensino Superior na área urbana.

Destacamos também o coordenador de polo, João, que está há apenas nove meses na função. No entanto, já possui uma trajetória de trabalho na educação do município de Humaitá

de 15 anos, tendo ocupado várias funções, como professor, gestor escolar, coordenador pedagógico do campo e colaborador no setor de logística.

Três aspectos chamaram atenção em relação ao perfil dos entrevistados: todos possuem licenciatura em Pedagogia, residem na área urbana e têm vínculo empregatício por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS). No que se refere ao local de residência dos profissionais, observamos um entrave, pois, para fazer o acompanhamento dessas escolas, eles devem se deslocar ao longo do rio e das BRs por um longo e cansativo percurso. Soma-se a isso a situação do contrato temporário de todos, que evidencia a rotatividade desses profissionais em suas respectivas funções, além de os deixar desempregados ao término do contrato, em uma situação de insegurança com relação à profissão.

No total, participaram 37 sujeitos, assim distribuídos: uma supervisora pedagógica de polo, um coordenador da Educação do Campo, uma orientadora pedagógica, uma professora e 30 crianças/alunos. As falas de todos(as) foram consideradas fundamentais para a análise e discussão. Como já mencionamos, para preservar o anonimato, todos(as) os(as) participantes receberam nomes fictícios.

Ressaltamos que a pesquisa não limitou os participantes, já que todos(as) estão diretamente inseridos(as) no contexto educacional da escola das águas da comunidade em que o estudo foi realizado. Antes de iniciar o processo, eles(as) receberam um convite para participar, com uma explicação detalhada sobre os objetivos, os métodos e as etapas da pesquisa, bem como as respectivas formas de participação. Após esse procedimento, deu-se início à construção da pesquisa proposta.

3.5 Organização do ensino dos povos do Campo, das Águas e das Florestas do município de Humaitá

O sistema educacional de Humaitá está organizado da seguinte forma: a SEMED é responsável pela gestão das escolas que atendem à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) é responsável pelas escolas de Ensino Médio e, também, pela EJA.

Os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2023, revelam que foram efetuadas um total de 378 matrículas na Creche; 1.653 na Pré-escola; 4.738 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 3.849 nos anos

finais do Ensino Fundamental; 676 na EJA; 2.359 no Ensino Médio. Isso totaliza 13.275 crianças, jovens e adultos matriculados nas redes SEMED e SEDUC.²

Em relação ao contexto educacional do campo, existem 54 escolas localizadas em áreas rurais, das quais 12 são indígenas e estão distribuídas às margens do Rio Madeira, em lagos, igarapés, estradas e vicinais. Entre essas escolas, 49 possuem ao menos uma classe organizada de forma multisseriada (Humaitá, 2024a). De acordo com Franco (2018, p. 83): “A organização das escolas localizadas no campo foi realizada em polos, dispostos de acordo com a distribuição geográfica das comunidades ao longo do Rio Madeira e seus igarapés, que influenciam fortemente a criação das turmas multisseriadas no município”.

Na Tabela 1, apresentamos a distribuição do número de escolas do campo, seus respectivos polos e as matrículas realizadas.

Tabela 1 – Número de escolas localizadas no campo, polos e matrículas – 2024

Polos	Polo I	Polo II	Polo III	Polo IV	Polo V	Polo VI	Polo VII	Polo VIII	Polo IX	Polo X	Total
Números de escolas	5	7	5	6	5	1	7	4	7	7	54
Número de alunos	62	314	219	163	235	114	268	307	334	1.024	3.040

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados oferecidos pela SEMED de Humaitá em 2024.

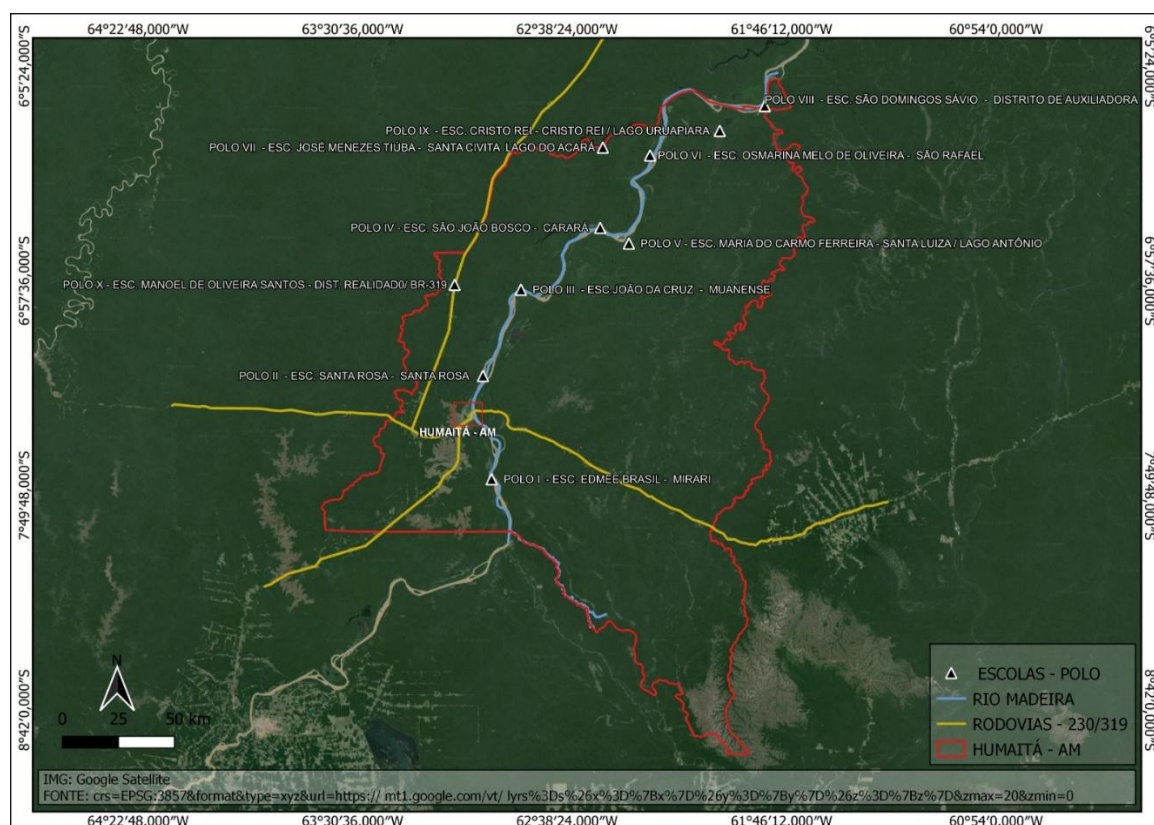
As escolas do campo estão distribuídas em dez polos diferentes. Segundo os dados fornecidos, em 2024, pela SEMED de Humaitá: o Polo I tem o quantitativo de cinco escolas localizadas no Alto Madeira – o termo “Alto Madeira” refere-se ao trecho localizado acima da cidade de Humaitá; o Polo II é formado por sete escolas; o Polo III, por cinco escolas; o Polo IV, por seis; o Polo V tem cinco escolas; o Polo VI tem somente uma instituição (Balsa Escola); o Polo VII tem o quantitativo de sete escolas; o Polo VIII possui quatro escolas; e o Polo IX tem sete escolas. Os Polos II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX estão centrados no Baixo Madeira – termo que se refere ao trecho localizado abaixo do município de Humaitá onde as comunidades estão localizadas às margens do Rio Madeira, Rio Marmelo e Rio Ipixuna. O Polo X é formado por sete escolas, as quais correspondem às situadas na BR-230 (sentido Humaitá-AM/Apuí-AM e Humaitá-AM/Lábrea-AM) e na BR-319 (sentido Humaitá-AM/Porto Velho-RO e Humaitá/Manaus-AM). Dentre os dez polos existentes na Educação do Campo do município de Humaitá, somente o Polo VI não possui classes multisseriadas em sua organização de ensino.

A coordenação do campo é constituída por seis supervisores(as) pedagógicos(as) de polo, que têm como função principal visitar as escolas, dialogar com gestores(as) (quando

² Dados disponíveis em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/1301704-humaita/censo-escolar>. Acesso em: 20 dez. 2024.

existentes), professores(as), pais(mães) e alunos(as), com o objetivo de atender às demandas administrativas e pedagógicas (Franco, 2018). A organização do trabalho desses(as) supervisores(as) pedagógicos(as) está distribuída da seguinte forma: o(a) supervisor(a) pedagógico(a) 1 é responsável pelos Polos I e II; o(a) supervisor(a) pedagógico(a) 2, pelos Polos III e IV; o(a) supervisor(a) pedagógico(a) 3 atende aos Polos V e VI; o(a) supervisor(a) pedagógico(a) 4, aos Polos VII e VIII; o(a) supervisor(a) pedagógico(a) 5 atende ao Polo IX; e o(a) supervisor(a) pedagógico(a) 6 é responsável pelo Polo X. A Figura 3, a seguir, traz a localização desses polos.

Figura 3 – Localização dos polos



Fonte: Adaptada pela autora, do Google Maps, com base nos dados oferecidos pela SEMED em 2024.

Conforme a legenda do mapa, podemos observar que as marcações em formato de triângulos brancos correspondem às localizações de dez escolas situadas em polos distintos, cada uma identificada pelo nome da escola. A linha azul indica a rede hidrográfica, representando a localização do Rio Madeira. Já a linha amarela na horizontal refere-se à BR-230; enquanto a linha amarela na vertical representa a BR-319, ambas principais rodovias da região. A linha vermelha delimita o território do município de Humaitá, evidenciando sua vasta extensão geográfica.

Na Figura 3, estão indicadas as dez comunidades onde se localizam as escolas com o maior número de alunos matriculados nos dez polos da organização educacional do campo no município de Humaitá. A visualização do mapa permite uma melhor compreensão da disposição desses polos, bem como dos meios de acesso às escolas, que se dá tanto por via fluvial quanto terrestre. Também é possível percebermos as grandes distâncias entre as comunidades e a sede do município.

No Quadro 5 a seguir, apresentamos a distribuição das escolas do campo, das águas e das florestas de Humaitá-AM por polo, com a identificação das comunidades que compõem cada um deles.

Quadro 5 – Distribuição das escolas por polo Humaitá-AM, 2024

Polo	Escola	Comunidade
I	Aurea Stela Mariuba Marques	Barreira do Tambaqui
	Edmee Brasil	Mirari
	São Jorge	Paraíso Grande
	Nossa Senhora das Dores	Flechal
	Santo Antônio	Ilha Do Tambaqui
Polo	Escola	Comunidade
II	Domingos Ribeiro	Namour
	Nossa Senhora Aparecida	Puruzinho
	Joaquim Gomes	Lago De Três Casas
	Nova Esperança	São Paulo
	Santa Rita	Pacoval
	Santa Rosa	Santa Rosa
	São Miguel	São Miguel
Polo	Escola	Comunidade
III	João da Cruz	Muanense
	Julio da Mota	Pirapitinga
	Helena Sofia Chaves Riça	Escapole
	Santa Luzia	Retiro
	Claudino Coelho de Castro	Cintra
Polo	Escola	Comunidade
IV	Santa Rita	Luzitana
	São Roque	Carapanatuba
	Nossa Senhora Aparecida	Tabuleta
	Nossa Senhora Aparecida	Malvinas
	Irmã Clara Jacob	Prainha
	São João Bosco	Carará
Polo	Escola	Comunidade
V	São Francisco	São Francisco - Tanta
	Maria Do Carmo Ferreira	Santa Luzia
	Manoel Tiago Ferreira	Engenho
	Igarapé Grande	Betel
	Vila Riça	Pelados
Polo	Escola	Comunidade
VI	Osmarina Melo De Oliveira	São Rafael
Polo	Escola	Comunidade
VII	São Raimundo	Paraná
	Marly Lobato Nery	Bom Futuro
	Didi Breves	Terra Preta
	José Menezes Tiúba	Civita - Acará

(continua)

(conclusão)

	Padre Luiz Bernard	Descanso
	Jeferson Peres	Novo Baiano
	São Raimundo	São Raimundo
Polo	Escola	Comunidade
VIII	São Domingos Sávio	Auxiliadora
	Santa Luzia	Marmelo
	Bom Samaritano	Santa Fé
	Dom Bosco	Escondido
Polo	Escola	Comunidade
IX	Cristo Rei	Cristo Rei
	Divino Espírito Santo	Novo Centenário
	Jesus de Nazaré	Santo Antônio
	Nossa Senhora do Rosário	Floresta
	São Benedito	Jacundá
	São Francisco	Centro Comercial
	Santa Barbara	Santa Maria
Polo	Escola	Comunidade
X	Manoel de Oliveira Santos	BR-230, Km 100 – Realidade
	Marluce de Carvalho Lobato Souza	BR-230, Km 45 – Ipixuna
	José de Souza Mota	BR-230, Km 19
	Maicizinho	BR-230, Km 40
	Antonieta Ataíde II	BR-319, Km 55 – Cristolândia
	Marluce de Carvalho Lobato Souza (anexos)	BR-230, Km 70
	Catarinos (anexo)	Catarinos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela SEMED em 2024.

O Quadro 5 apresenta a organização geográfica das escolas do campo do município de Humaitá, fornecendo uma visão detalhada da distribuição das escolas por polos e o nome das comunidades nas quais estão inseridas. Cada escola está associada a uma comunidade específica. Algumas dessas escolas atendem comunidades rurais, indígenas e ribeirinhas, localizadas ao longo das margens do Rio Madeira, lagos, igarapés e BR-230 e BR-319, evidenciando a diversidade da região.

As escolas situadas no campo, nas águas e nas florestas do município estão organizadas em dez polos distintos, abrangendo um total de 54 escolas, incluindo dois anexos. O número de escolas por polo varia: os Polos VI (uma escola) e VIII (quatro escolas) são exemplos de regiões com menor número de escolas; enquanto os Polos II, VII, IX e X possuem maior quantidade, atendendo a um maior número de comunidades e, conseqüentemente, a uma maior demanda educacional.

A escola das águas em destaque neste estudo é a Escola Municipal Rural Domingos Ribeiro, localizada na Comunidade Namour. Entre as 55 escolas localizadas no campo, quatro funcionam com a organização do ensino seriado e duas operam em tempo integral – uma localizada em uma balsa flutuante no Rio Madeira e outra no Lago do Antônio (Figuras 4 e 5). As demais 49 escolas seguem o modelo multisseriado.

A Figura 4, a seguir, apresenta a escola flutuante de tempo integral Osmarina Melo de Oliveira, criada por meio da Lei Municipal nº 679/2015. A escola das águas está ancorada no Rio Madeira, nas proximidades da comunidade de São Rafael, e oferece desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental de forma seriada (Franco; Nogueira; Marques, 2020). E a Figura 5 mostra a escola de tempo integral Manoel Tiago Ferreira, criada pelo Decreto nº 018, de 22 de fevereiro de 2024. Localizada na comunidade do Engenho (Indianópolis), às margens do Lago do Antônio, a escola atende a estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II.

Figura 4 – Balsa Escola



Fonte: Extraída do portal *Acrítica de Humaitá*, 2024.³

Figura 5 – Escola Manoel Tiago Ferreira



Fonte: Acervo da SEMED, 2024.

Ambas as escolas são consideradas motivo de orgulho para o município, não apenas por serem escolas de tempo integral localizadas no interior, mas também por suas estruturas. Segundo o portal *A Crítica de Humaitá*, a Balsa Escola é a primeira do interior do estado do Amazonas. Já a escola Manoel Tiago Ferreira é a única situada no campo com uma estrutura equivalente à de algumas escolas localizadas na área urbana, seguindo o padrão do MEC.

Na próxima seção, abordamos a organização da Escola Domingos Ribeiro, os desafios enfrentados e as soluções adotadas pela professora atuante em classes multisseriadas. Buscamos compreender como a prática pedagógica é organizada para atender à diversidade das turmas. Essa análise foi fundamentada nas observações feitas em sala de aula, nas entrevistas realizadas com a professora, a pedagoga, a supervisora pedagógica de polo e o coordenador da Educação do Campo, além de estudos teóricos que tratam da temática.

³ Disponível em <https://acriticadehumaita.com.br/comunidade-de-sao-rafael-ja-esta-com-a-balsa-escola-aportada-para-iniciar-aulas/>. Acesso em: 8 jun. 2024.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA EM CLASSES MULTISSERIIDAS

Ser educador do campo

É ir além do que vemos

É levar ao mundo

O que somos

E de onde viemos.

Deise Ribeiro (A Poeta Camponesa)

Nesta seção, temos como objetivo tratar das práticas pedagógicas em classes multisseriadas no contexto ribeirinho, na Comunidade Namour, na Escola Municipal Rural Domingos Ribeiro. Buscamos investigar como se dá a prática pedagógica exercida pela educadora nesse contexto e compreender de que maneira a professora lida com os desafios inerentes às práticas, possibilitando o aprendizado das crianças/dos(as) alunos(as).

O Quadro 6 apresenta a disposição e a estruturação das etapas do estudo realizadas durante a pesquisa de campo.

Quadro 6 – Atividades desenvolvidas durante a pesquisa de campo

Data	Local	Horário	Descrição
6/5/2024	Comunidade Namour/Escola Domingos Ribeiro	12h45	Chegada na comunidade, primeiro contato com a professora, explicação da pesquisa e assinatura do termo e pedido da disponibilização dos planos. OBS: não houve aula à tarde por conta da chuva.
7/5/2024	Escola Domingos Ribeiro	Matutino 7h15 às 11h	Reunião com os pais e/ou responsáveis e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos pais e pelos alunos. Observação em sala multisseriada. Turmas: Pré I, Pré II, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I.
7/5/2024	Escola Domingos Ribeiro	Vespertino 13h15 às 17h	Assinatura do TALE pelos alunos. Observação em sala multisseriada. Turmas 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I.
8/5/2024	Escola Domingos Ribeiro	Matutino 7h15 às 11h	Observação em sala multisseriada. Turmas: Pré I, Pré II, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I. Entrevista semiestruturada após a aula com a professora.
8/5/2024	Escola Domingos Ribeiro	Vespertino 13h15 às 17h	Observação em sala multisseriada. Turmas 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. Assinatura do TALE com os alunos.
9/5/2024	Escola Domingos Ribeiro	Matutino 7h15 às 11h	Observação em sala multisseriada. Turmas: Pré I, Pré II, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I.
9/5/2024	Escola Domingos Ribeiro	Vespertino 13h15 às 17h	Observação em sala multisseriada. Turmas 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I.
10/5/2024	Escola Domingos Ribeiro	Matutino 7h15 às 9h	Observação em sala multisseriada. Turmas: Pré I, Pré II, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I.
9/9/2024	Comunidade Namour	12h52	Chegada à Comunidade Namour, pedido da disponibilização dos planos de aula, não houve aula nos períodos matutino e vespertino por conta do excesso de fumaça.
10/9/2024	Escola Domingos Ribeiro	Matutino 7h15 às 11h	Observação em sala multisseriada. Turmas: Pré I, Pré II, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I.

(continua)

(conclusão)

Data	Local	Horário	Descrição
10/9/2024	Escola Domingos Ribeiro	Vespertino 13h15 às 17h	Observação em sala multisseriada. Turmas 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I.
11/9/2024	Escola Domingos Ribeiro	Matutino 7h15 às 11h	Observação em sala multisseriada. Turmas: Pré I, Pré II, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I.
11/9/2024	Escola Domingos Ribeiro	Vespertino 13h15 às 17h	Observação em sala multisseriada. Turmas 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I.
12/9/2024	Escola Domingos Ribeiro	Matutino 7h15 às 11h	Observação em sala multisseriada. Turmas: Pré I, Pré II, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I.
12/9/2024	Escola Domingos Ribeiro	Vespertino 13h15 às 17h	Observação em sala multisseriada. Turmas 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I.
13/9/2024	Escola Domingos Ribeiro	Matutino 7h15 às 11h	Observação em sala multisseriada. Turmas: Pré I, Pré II, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I.
13/9/2024	Escola Domingos Ribeiro	Vespertino 13h15 às 17h	Observação em sala multisseriada. Turmas 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa, 2024.

No dia 6 de maio de 2024, foi realizado o primeiro contato com a professora, quando explicamos como a pesquisa seria conduzida, seus objetivos e como funcionaria sua participação. Em seguida, realizamos a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice E). Aproveitamos a oportunidade para sugerir uma reunião com os pais, marcada para o dia seguinte. Nesse dia, não foi possível observar a prática pedagógica da professora, pois os alunos não conseguiram chegar à escola devido à chuva, o que impossibilitou as atividades de ensino. Assim, não houve aula.

No segundo dia da pesquisa, em 7 de maio de 2024, no turno matutino, realizamos a reunião com os pais e/ou responsáveis para apresentar a pesquisa e explicar como seria a participação dos(as) alunos(as)/das crianças, seguida da assinatura do TALE (Apêndice F). Todos os presentes autorizaram a participação. Vale ressaltarmos que essa foi a primeira reunião feita pela professora. Durante o encontro, os pais demonstraram entusiasmo e esperança com a possibilidade de melhorias para a educação local. Ao final da reunião obtivemos aceitação de todos os presentes.

No mesmo dia, no período matutino, realizamos a leitura do TALE juntamente com os(as) alunos(as)/as crianças, reconhecendo-os(as) como sujeitos de direitos e com voz ativa no processo (Apêndice G). Após a explicação, ocorreu a assinatura do termo. O processo aconteceu de maneira tranquila, apesar da timidez inicial das crianças, que compreenderam o que iria ocorrer e aceitaram participar da pesquisa. Posteriormente, realizamos a observação da prática pedagógica. No período vespertino, repetimos a mesma dinâmica com os alunos do 4º e 5º anos, obtendo a aceitação de todos.

No terceiro dia, 8 de maio de 2024, no turno matutino, ocorreu a observação em sala de aula. Após o horário de aula, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora. No turno vespertino, a prática pedagógica foi novamente observada.

No quarto dia, 9 de maio de 2024, em ambos os turnos, realizamos a observação da prática pedagógica da professora. Já no quinto e último dia dessa primeira etapa da pesquisa de campo, 10 de maio de 2024, realizamos a observação da prática pedagógica da turma multisseriada apenas até o intervalo, às 9 horas.

No segundo momento da pesquisa, no dia 9 de setembro de 2024, a pesquisadora à comunidade por volta das 12h52. Nesse dia, as aulas foram suspensas pela dificuldade de navegação do transporte escolar devido ao excesso de fumaça. Para não colocar a vida dos alunos em risco, a professora optou por suspender as aulas naquele dia.

Entre os dias 10 e 13 de setembro de 2024, realizamos novas observações da prática pedagógica da professora Maria. No turno matutino, foram acompanhadas as turmas do Pré I, Pré II, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, enquanto no vespertino foram observadas as turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I.

As demais entrevistas aconteceram na área urbana de Humaitá. A entrevista com a orientadora pedagógica aconteceu no dia 4 de setembro de 2024; o encontro com o coordenador da Educação do Campo ocorreu no dia 17 de setembro de 2024; e a entrevista com a supervisora pedagógica de polo foi realizada no dia 20 de setembro de 2024. Antes da realização de cada entrevista, os TCLEs foram lidos e assinados (ver Apêndices H, I e J).

A pesquisa de campo apresenta dados essenciais sobre o ambiente investigado. Para uma melhor compreensão, iniciamos com a apresentação do espaço onde ocorrem as atividades escolares, a Escola Municipal Rural Domingos Ribeiro.

4.1 Escola Domingos Ribeiro

A Escola Domingos Ribeiro está localizada na Comunidade Namour e conta com um quadro de funcionários composto por uma professora, que trabalha nos turnos matutino e vespertino; uma funcionária de serviços gerais, responsável pela preparação da merenda e pela limpeza da escola; e um transportador terceirizado, encarregado de buscar e levar os alunos até a escola.

Como podemos observar na Figura 6 a seguir, não há nenhuma placa ou pintura de identificação da escola. Atualmente, ela funciona em uma casa alugada pela SEMED de Humaitá e, segundo informações dos pais durante a pesquisa de campo, isso vem ocorrendo desde 2023, quando o prédio da escola foi demolido por se encontrar em um estado precário,

podendo desabar. Essa situação foi enfatizada pela Professora Maria: “A escola estava em péssimas condições. É o que falaram, eu não cheguei a ver essa escola, não. E aí, como ela já estava caindo, né? Segundo os moradores, eles preferiram derrubar. Até pra ver se a Prefeitura fazia uma outra escola; eles não fizeram [...]”.

Figura 6 – Escola Municipal Rural Domingos Ribeiro



Fonte: Fotografado pela autora, 2024.

Durante o estudo, os(as) moradores(as) (pais/mães de alunos/as) relataram que a escola funcionaria na casa enquanto a escola oficial estaria em construção. No entanto, mais de um ano se passou e a reconstrução da escola ainda não foi iniciada. Como destacado por Cristo, Leite Neto e Couto (2005, p. 120), é visível “[...] a necessidade de mais investimento para alcançarmos a qualidade educacional”.

O prédio alugado para ser espaço escolar apresenta infraestrutura precária. A escola conta com uma sala pequena, utilizada como sala de aula, e, no fundo dessa sala, há uma caixa d’água e um quadro branco danificado. Há também um outro pequeno espaço que é usado como cozinha, com um fogão de quatro bocas, uma pia, uma mesa e prateleiras de madeira usadas para armazenar a merenda.

A escola não tem refeitório. Após receberem a merenda, os alunos se espalham e procuram um lugar para fazer a refeição: alguns vão para fora da escola e sentam-se em um banco na beira do barranco, enquanto outros utilizam a Sédia, um espaço comunitário destinado a eventos.

A casa alugada onde funciona a escola possui um banheiro contendo uma caixa d’água que os alunos usam para jogar água no vaso após as necessidades fisiológicas, pois a descarga não funciona. Há uma pia, porém está interditada. Ela é usada para guardar materiais de limpeza. O banheiro serve também como depósito de produtos diversos da escola, incluindo combustível.

Ao indagarmos em entrevista a Professora Maria sobre o seu dia a dia em sala de aula, uma das dificuldades elencadas por ela é justamente a infraestrutura precária da escola, como mostra a fala a seguir:

[...] essas crianças daqui, elas têm pouco acesso à educação. Elas têm pouco acesso à tecnologia, elas não têm sequer o mínimo de direito, que é ter uma sala de aula climatizada, iluminada, uma boa estrutura, né? A senhora vê que ali no canto, a gente tem que depositar água, tem que ocupar um espaço da sala de aula para outra coisa já, né? Não tem água encanada (Professora Maria, 2024).

A fala da professora expõe, de maneira clara, a infraestrutura em que as crianças estudam. O ponto inicial da fala da Professora Maria ressalta a desigualdade de acesso a recursos para se ter uma educação de qualidade, como, por exemplo, a falta de energia elétrica para se ter uma sala de aula climatizada, a ausência de água encanada, a falta de acesso à tecnologia, haja vista que a internet (dados móveis) só funciona em pontos estratégicos (em cima de uma árvore ou na beira do barranco).

A professora entende que o direito à educação, que deveria ser universal, não é plenamente garantido para esses(as) alunos(as)/essas crianças. Essa situação evidencia uma falha no atendimento dos direitos fundamentais das crianças, algo que exige efetivação tanto das políticas públicas quanto dos investimentos específicos na infraestrutura educacional para as escolas do campo, das águas e das florestas.

Em entrevista com João, coordenador da Educação do Campo, ao ser indagado sobre a principal demanda dos(as) professores(as) atuantes em classes multisseriadas, ele confirmou a fala da Professora Maria:

Geralmente, eles querem uma adaptação física da escola. Eu acredito mais que eles querem uma estrutura melhor, uma estrutura física. E depois, realmente, quanto as questões de materiais pedagógicos. Mas a grande dificuldade ainda é realmente essa questão de estrutura física, né? É uma grande demanda (João, 2024).

O coordenador utilizou a expressão “adaptação”. Arroyo (1999, p. 24) ressalta que “[...] recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas ‘anormalidades’. Não reconhecem a especificidade do campo”. Assim, compreendemos que o correto não é adaptar, mas, sim, criar ambientes enraizados nas questões locais, na cultura, nos saberes da população campestre. Em vez de adaptar, é necessário reconhecer o campo como um espaço com autonomia, protagonismo e riqueza cultural. A educação deve se organizar a partir dessas premissas, fazendo com que a Educação do Campo não seja uma mera adaptação da educação urbana.

Ainda de acordo com a fala de João, a principal demanda dos professores atuantes em classes multisseriadas evidencia a carência de infraestrutura básica, afetando diretamente no

ambiente de ensino, comprometendo tanto o bem-estar dos(as) alunos(as) quanto o trabalho dos(as) professores(as).

Ainda segundo as principais demandas dos(as) professores(as) atuantes em classes multisseriadas, obtivemos a seguinte resposta de Clara, supervisora pedagógica de polo:

Do multisseriado, é a falta, realmente, do suporte, eu digo ali, de material, né? Ah, eu preciso de uma apostila, eu preciso de...tá faltando isso aqui pra eu trabalhar, eu não tenho com o que trabalhar. Então, realmente, o suporte, ele, pedagogicamente, em relação a materiais, é o que a gente recebe bastante, porque, quando é algo relacionado ao ensino, ou alguma coisa que a gente consiga, a gente sana por lá, mas quando é algo, assim, já material, a gente já não consegue tipo, a gente como supervisor, a gente tem que passar a demanda para frente, e aí tem todo um processo até chegar na escola (Clara, 2024).

Reiteramos a pergunta enfatizando se existia uma demanda específica da Professora Maria:

Ela sempre me pedia materiais, porque a SEMED, ela manda, de dois em dois meses, materiais, merendas [...], que vai resma, pincel, vai pouca coisa. Então, era uma cobrança que sempre, na verdade em todas as escolas, é sobre o papel, é sobre ter onde imprimir, e tudo mais. E o dela eu recebia bastante [...]. Muitas vezes, a gente não poderia atender ela, eu fazia os pedidos, mas muitas vezes não chegava lá (Clara, 2024).

Diante da resposta da supervisora, notamos que a falta de materiais dificulta o trabalho da professora e da supervisora, as questões metodológicas, segundo ela, estão sendo solucionadas por meio da expertise ao buscar resolver situações que estão ao seu alcance; já a questão dos materiais depende de uma hierarquia burocrática, demorada e inoperante, fazendo com que o pleito dos professores(as) passe de setor em setor sem que suas demandas sejam atendidas e/ou seus problemas sejam solucionados.

Essa situação acaba gerando um sentimento de impotência e desmotivação da Professora Maria, além de comprometer a qualidade do ensino. É importante ressaltarmos que a supervisora se encontra na SEMED de Humaitá, na área urbana. Durante o ano de 2024, ela informou que foi à Escola Domingos Ribeiro apenas uma vez. Assim, quando a professora precisa de auxílio, ela tem de entrar em contato via *WhatsApp* ou se dirigir até a SEMED.

Ao fazer a mesma pergunta, no que se refere à principal demanda da professora da Escola Domingos Ribeiro, para Ana, orientadora pedagógica, a resposta foi a seguinte: “Da professora de Namour? Se eu falar que eu não sei, eu estou falando a verdade, eu não sei a principal demanda dela” (Ana, 2024).

A fala de Ana demonstra uma falha na comunicação e no acompanhamento pedagógico da Professora Maria, o que ocasiona sérias implicações na atuação da prática docente. Nesse sentido, Damasceno, Spotti e Santos (2023, p. 103) enfatizam que “[...] a coordenação pedagógica se concretiza como fundamental dentro de um espaço escolar, e na atuação como

coordenador pedagógico este deve ser dinâmico, interagindo com parcerias e proporcionando a troca de saberes e prática no campo educacional”.

Assim, é o papel da orientadora pedagógica compreender as necessidades da professora, buscando oferecer suporte efetivo e garantir que as práticas pedagógicas sejam alinhadas com as necessidades dos alunos de classes multisseriadas. Podemos interpretar essa falta de comunicação e acompanhamento como resultado da sobrecarga de trabalho de Ana e da falta de recursos para o deslocamento até a escola, haja vista que ela atende quatro escolas. Essa situação é explícita na colocação da Professora Maria, ao dizer que: “Essa ausência pedagógica é porque superlotaram a pedagoga de trabalho e é claro que ela não vai dar conta”.

Esse cenário de insuficiência de apoio pedagógico agrava-se ainda mais quando, durante o estudo, identificamos a falta de equipamentos e recursos pedagógicos básicos que subsidiariam a prática da professora, tais como: biblioteca, livros didáticos, apostilas, jogos pedagógicos, recursos audiovisuais (TV, *datashow* e caixa de som) e impressora. Nessa perspectiva, Barros (2005, p. 144-145) compreende que “[...] sem recursos didáticos os educadores não conseguem ampliar as suas práticas pedagógicas e o processo educativo se reduz a copiar e a escutar”.

Diante do exposto, percebemos que as condições da escola se encontram em divergência do que estabelece o art. 7º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Brasil, 2008a, p. 2).

Durante as observações, constatamos que o previsto na Resolução nº 2/2008 não contempla a Escola Domingos Ribeiro, pois percebemos a inexistência de todos esses recursos que são fundamentais para a efetivação do ensino e da aprendizagem.

Além das questões já levantadas, o ambiente não possui água encanada nem energia elétrica. À tarde, o calor é extremo, o que faz com que a professora se mude para a Sédia para continuar a aula. Identificamos que, quando chove, a sala de aula molha, pois a água entra pelas brechas na parede, confirmado na descrição da professora das turmas:

E tem também as questões de sala de aula, porque a gente não tem... como não tem energia também, não tem climatização, não tem iluminação adequada. E aí, quando chega um certo horário, as crianças têm dificuldade de permanecer dentro da sala de aula, porque é complicado a gente ficar dentro de um lugar que está muito quente, né? E ainda ter que pensar, ainda ter que estudar, né? É muito difícil (Professora Maria, 2024).

O desconforto térmico, decorrente da falta de climatização e ventilação, afeta diretamente a habilidade e o dinamismo da professora em sala de aula, além da concentração e do desempenho dos alunos. O calor excessivo prejudica a capacidade de foco, a motivação e até o humor dos(as) alunos(as)/das crianças. Esse ambiente quente torna o processo de aprendizagem mais árduo, já que as crianças precisam lidar com o calor excessivo enquanto tentam manter-se atentas e realizar atividades em sala de aula.

Nessa conjuntura, fazemos referência à colocação de Hage (2010, p. 1), que reforça a questão para além da escola pesquisada:

[...] as escolas não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc.; em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada, que se encontram em péssimo estado de conservação, causando risco aos estudantes e professores, fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Humaitá (Humaitá, 2015, p. 35), que tem vigência de 2015 a 2025, propõe: “Construir, até o final da década, padrões básicos de infraestrutura, adequando-os conforme a realidade local, para oferecer o ensino fundamental atendendo às recomendações já especificadas no PNE [Plano Nacional de Educação]”. Identificamos, no entanto, que a Escola Domingos Ribeiro carece desse atendimento urgente, haja vista que não encontramos o básico de infraestrutura para o funcionamento de uma escola. Enquanto o PME não se efetiva, as “[...] escolas com classes multisseriadas ficam escondidas e suas expectativas, seus problemas, suas cores, suas dores e sabores ‘passam despercebidos’” (Cristo; Leite Neto; Couto, 2005, p. 120).

A escola também serviu como moradia temporária para a Professora Maria (2024), que residiu lá por três meses. Segundo ela, “*lá não esfria nem à noite*”. Em busca de mais conforto, ela se mudou para uma casa alugada, pela qual paga 400 reais mensais do próprio bolso. Conforme relatado: “*No início, eu tinha ajuda de político, mas agora é só eu mesma*” (Professora Maria, 2024). Geralmente, a docente se desloca para a cidade aos finais de semana ou ao final do mês, também com recurso próprio. A seguir, apresentamos as moradias da Professora Maria na comunidade, observadas durante o desenvolvimento da pesquisa. Apresentamos o relato da Professora Maria que esclarece como se deu a definição de sua moradia:

Por enquanto, eu tô tendo que ficar na escola. No dia que a gente veio fazer a visita, a supervisão, a gente foi até ali, em uma casa que tá desocupada, e eles falaram sobre a possibilidade de alugar essa casa, pra eu ficar. Mas já foram me adiantando que seria uma coisa, assim, vai ter que sair do meu bolso, eu vou ter que alugar. Por outro lado, não é confortável ficar na escola, porque eu sinto que eu tô ocupando um lugar que não era pra ser ocupado por mim. Não pra morar, então eu tô

tendo que dormir na cozinha, tô tendo que deixar minhas coisas lá, também, de qualquer jeito (Professora Maria, 2024).

O fato de sugerirem o aluguel de uma casa com recursos financeiros da própria professora reflete a falta de apoio institucional e de políticas públicas que garantam condições mínimas de trabalho na Escola Domingos Ribeiro. Tal cenário não apenas desvaloriza o papel da educadora, mas também impacta sua saúde física e mental, dificultando seu desempenho na realização das atividades pedagógicas.

Na Figura 7, vemos os pertences da professora na cozinha da escola, pois era lá que ela pernoitava quando estava na comunidade, antes de se mudar para morar de aluguel. Todos os dias, ela organizava o espaço para dormir, sem energia, e logo que acordava, levantava seus pertences para que o espaço voltasse a ser utilizado como cozinha. Ressaltamos que essa situação remete a condições degradantes de trabalho. Na Figura 8, vemos a casa onde a professora residiu até o final de 2024, quando encerrou seu contrato. A casa possui três cômodos pequenos: um quarto, um banheiro e uma varanda ao lado. Durante o tempo convivendo na comunidade, a Professora Maria sempre esteve sozinha, pois sua filha e o cônjuge moravam na área urbana.

Figura 7 – Cozinha da escola



Fonte: Fotografado pela autora, 2024.

Figura 8 – Casa da professora



Fonte: Imagem cedida pela Professora Maria, 2024.

Apresentamos, na Tabela 2 a seguir, a organização das turmas e o número de alunos matriculados na Escola Domingos Ribeiro.

Tabela 2 – Matrículas – Escola Domingos Ribeiro

Turno/Etapa	Turmas/Nº de alunos	Nº de alunos matriculados
Matutino Multietapa	Pré I – 3 crianças; Pré II – 1 criança; 1º ano – 8 alunos; 2º ano – 4 alunos; 3º ano – 2 alunos.	18
Vespertino Multi	4º ano – 7 alunos; 5º ano – 4 alunos.	11

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados fornecidos pela professora da escola, 2024.

A organização de ensino existente na escola é multietapa (atende as crianças da Educação Infantil, Pré I e II, e os alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, com idades de 4 a 8 anos) e multi (atende as turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I concomitantemente, com idades de 9 a 10 anos). Esclarecemos que essas definições são propostas por Lazaretti e França (2020 *apud* Lichand *et al.*, 2023, p. 4):

Dentro da Ensino Multisseriado existem três categorias de turmas multisseriadas: unificada, em que há apenas alunos da educação infantil; multietapa, em que uma mesma turma agrega alunos do ensino infantil e do ensino fundamental; e turmas multi, que incluem somente alunos do ensino fundamental.

Assim, o ensino multisseriado na escola pesquisada, segundo os conceitos estabelecidos pelos autores citados acima, está organizado pelo turno da manhã como multietapa e, à tarde, como multi. Essa organização denominada “multietapa” está em desacordo com o § 2º do art. 3º da Resolução nº 2/2008, a qual estabelece: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Brasil, 2008a, p. 2). No entanto, devido ao quantitativo de matrículas na Escola Domingos Ribeiro, tem-se quatro crianças de Educação Infantil agrupadas com alunos de 1º 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal Rural Domingos Ribeiro tem um número de 30 crianças/alunos(as) matriculados(as) e frequentando os turnos matutino e vespertino, conforme dados referentes à primeira semana em campo. Somente 13 alunos(as)/crianças residem na comunidade e não precisam de transporte escolar. Outros(as) 12 alunos(as)/crianças moram em uma comunidade próxima, denominada Nova Israel, localizada abaixo da Comunidade Namour. Esses(as) estudantes fazem uso do transporte escolar. Os demais, cinco alunos(as)/crianças, residem em outra comunidade próxima chamada Nova Esperança, localizada acima da Comunidade Namour.

Diante dessa organização, alguns(mas) estudantes necessitam de transporte escolar, sendo esse um fator primordial para a garantia do direito à educação das crianças/dos(as) alunos(as) que moram longe da escola. Segundo a Cartilha de Regulação do Transporte Escolar

Rural: “A oferta do Transporte Escolar em condições favoráveis tende a melhorar o aprendizado dos alunos que dele necessitam, pois, além de melhorar a frequência escolar, possibilita sua permanência no campo” (Brasil, 2008b, p. 4).

As crianças e os(as) alunos(as) que moram mais distantes da escola são transportados(as) por um rabeta, “[...] denominação dada pela população para pequeno motor de propulsão que, engatado na traseira de uma pequena embarcação ou barco, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções” (Franco, 2018, p. 87). A Figura 9 apresenta a embarcação usada como transporte para a Escola Domingos Ribeiro.

Figura 9 – Transporte escolar



Fonte: Fotografado pela autora, 2024.

A Figura 9 revela as condições em que é oferecido o transporte escolar da Escola Domingos Ribeiro, no qual as crianças são transportadas em embarcações de madeira (canoas) equipadas com motor rabeta. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) prevê o uso de embarcações como transporte nas escolas do campo:

Os alunos podem ser transportados em embarcações nas localidades onde o transporte fluvial ou marítimo (rios, lagos, lagoas, oceano) for necessário. Todas as embarcações usadas no transporte escolar devem estar equipadas com coletes salva-vidas na mesma proporção de sua capacidade, ter registro na Capitania dos Portos e manter a autorização para trafegar em local visível. Recomenda-se, ainda, que a embarcação possua: cobertura para proteção contra o sol e a chuva; grades laterais para proteção contra quedas; boa qualidade e apresentar bom estado de conservação (Brasil, 2004, p. 7 *apud* Anselmo Filho; Nogueira, 2022, p. 234).

Como podemos observar na Figura 9, o transporte escolar não está em condições ideais de acordo com o regulamento do PNATE. Há ausência de cobertura, o que expõe os alunos ao sol e à chuva durante o trajeto percorrido, além da ausência de grades de proteção nas bordas

da canoa. Também identificamos que, ao desembarcar da canoa, as crianças descem no barro, dependendo da estação, pois não há um lugar apropriado para o desembarque. Elas chegam à escola suadas e com os pés sujos.

Dos mecanismos de proteção supracitados pelo PNATE, identificamos somente o uso de coletes salva-vidas pelas crianças. Também constatamos que somente o transportador cuida delas, não havendo outro adulto acompanhando no barco. Isso nos leva a questionar: Quem cuida das crianças/dos(as) alunos(as) enquanto o transportador navega pelo rio? Em condições de chuva intensa durante o transporte, o que pode acontecer?

No dia 9 de setembro de 2024, quatro meses após a primeira semana de observação, a pesquisadora retornou à Comunidade Namour para dar seguimento às observações da pesquisa. O motivo desse intervalo de tempo entre o primeiro e o segundo momento da pesquisa foi a intenção de voltar após o recesso do meio do ano (julho). Após isso, houve toda uma preparação de recursos e materiais necessários para a ida a campo, além da articulação com as datas da professora. Ao chegar à comunidade, a pesquisadora deparou-se com uma epidemia de conjuntivite e gripe; assim, algumas crianças estavam faltando às aulas devido à infecção nos olhos e à tosse. Moradores relataram que a referida epidemia foi causada pelo excesso de fumaça, que prejudicava a qualidade do ar e a respiração.

Segundo Alves *et al.* (2024, p, 21), “[...] a análise da qualidade do ar no sul do Amazonas durante os meses de julho e agosto de 2024 revela uma situação alarmante, exacerbada pelas queimadas. A Figura 10 mostra a falta de visibilidade por conta do excesso de fumaça ao longo do trajeto de Humaitá à Comunidade Namour.

Figura 10 – Poluição atmosférica



Fonte: Fotografado pela autora, 2024.

Durante o trajeto de Humaitá até a comunidade, o cenário era desolador: o céu nublado e tomado por fumaça devido às queimadas; o rio estava extremamente seco, com praias e pedras ao longo do trajeto, dificultando o tráfego das embarcações. “A estiagem também criou condições propícias para incêndios, aumentando problemas respiratórios, desmatamento e mudanças climáticas regionais” (Alves *et al.*, 2024, p. 3). Essa situação vem ocorrendo ao longo dos anos, sendo a seca e o desmatamento frequentes e progressivamente agravados.

Outro fato que frequentemente interfere na dinâmica do transporte e na vida dos cidadãos do município de Humaitá é o garimpo ilegal. Diversos conflitos entre garimpeiros e a Polícia Federal são constantes, e operações para coibir a prática acontecem regularmente. Em agosto de 2024, foi realizada a Operação Prensa contra o garimpo ilegal no Rio Madeira. Segundo dados publicados em 30 de agosto de 2024 na página gov.br – Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai): “No total, 459 balsas foram destruídas [...]” (Funai, 2024) ao longo das margens do rio, lagos e igarapés.

As balsas ou dragas utilizadas pelo garimpo ilegal são estruturas com uma ponta chamada de “abacaxi” e uma tubulação conectadas a uma motobomba acoplada em um motor a diesel. A ponta perfura o leito do rio revirando os sedimentos, enquanto a motobomba suga a água e a despeja novamente no rio — procedimento conhecido como “arroto”. Nesse processo, também é utilizado o mercúrio, que contamina a água e mata os peixes da área (Funai, 2024).

A Figura 11 mostra uma das balsas que a pesquisadora avistou ao longo do trajeto de Humaitá à Comunidade Namour.

Figura 11 – Balsa destruída



Fonte: Fotografado pela autora, 2024.

A ação do garimpo ilegal causa danos ambientais e, conseqüentemente, dificulta a sobrevivência e o bem-estar das populações que vivem às margens do rio, bem como dos povos da floresta (indígenas, agricultores familiares, extrativistas, caboclos e ribeirinhos), sendo o rio uma das principais fontes de subsistência dessa população. Segundo Viega e Araújo (2023, p. 36): “É indispensável destacarmos que a prática do garimpo leva e levou sérias conseqüências tanto para o trabalhador (garimpeiro) quanto para os moradores das redondezas (comunidades) dos garimpos e para os consumidores dos peixes do rio”.

O mercúrio, metal pesado utilizado no processo de extração do ouro, é responsável pela poluição da água dos rios e pela contaminação dos peixes, haja vista que esse é o principal alimento dos ribeirinhos. O consumo da água poluída e do peixe contaminado por mercúrio pode ocasionar problemas sérios de saúde. “Os indígenas relatam que não conseguem beber essa água e, quando bebem, passam mal. Além disso, a utilização dessas estruturas causa danos também porque, de tempos em tempos, os garimpeiros trocam o óleo do motor e jogam os resíduos no rio” (Funai, 2024).

No contexto da Comunidade Namour, alguns moradores trabalham nas balsas de garimpo durante o verão e, no inverno, voltam para a comunidade para plantar, colher e pescar, ação enfatizada na colocação de Viega e Araújo (2023, p. 43): “[...] moradores pobres das comunidades ribeirinhas vêm abandonando o roçado durante seis meses para se dedicarem ao garimpo nas balsas em suas comunidades”. Assim, o garimpo é considerado um trabalho fácil, pois, além do retorno imediato, não exige necessariamente experiência, grau de escolaridade ou mão de obra qualificada. Herraiz e Silva (2015, p. 223) afirmam:

A atividade extrativista mineral se apresenta como uma atividade econômica de rápido retorno quando comparada com outras fontes de renda mais demorado e dependente de fatores climáticos, como pode ser a agricultura, transformando o extrativismo mineral familiar em uma das principais atividades econômicas nas comunidades ribeirinhas, distribuindo renda a todos os municípios ao longo da calha do rio Madeira.

O garimpo ao longo do Rio Madeira, no município de Humaitá, proporciona vantagens financeiras que a agricultura não consegue oferecer, destacando-se como uma fonte de lucro rápido. Assim, a economia local do município de Humaitá é diretamente impactada pela prática do garimpo, que se destaca como uma alternativa econômica mais atrativa em comparação com atividades agrícolas tradicionais. “O ouro é extraído do leito do Rio Madeira, especialmente no período de seca, quando o garimpo se torna a principal ocupação para milhares de pessoas. Garimpeiros habitam provisoriamente praias ou balsas adaptadas para a extração, utilizando equipamentos manuais ou motorizados” (Museu Virtual de Humaitá, 2024).

Essa atividade gera renda no município, desempenhando um papel relevante na distribuição econômica da região, favorecendo o dinamismo econômico e ampliando as oportunidades de subsistência para muitas famílias. Contudo, após a operação, a economia do município sofreu uma queda, considerando que o dinheiro proveniente do garimpo impulsiona o crescimento econômico de Humaitá. Além disso, diversas famílias perderam suas ferramentas de trabalho e suas moradias.

Os moradores/pais relataram a ação da operação na Comunidade Namour. Alguns tiveram suas balsas explodidas próximo ao porto da escola durante a aula da manhã, deixando-os sem suas ferramentas de trabalho. Ainda segundo relatos, as explosões resultaram na escassez de peixes passando pelo rio, pois o barulho os afugentou. Com isso, tornou-se necessário o deslocamento de aproximadamente uma hora até o lago, em busca de peixes para alimentação e venda.

Segundo a Professora Maria, as condições socioeconômicas das crianças influenciam diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula:

Eu não posso ultrapassar muito os limites para passar atividade para casa, né? Porque os pais, eles não vão conseguir orientar essas crianças, tanto por ter preocupações psicológicas, né? Tipo, o que eu vou comer mais tarde? O que eu vou fazer para o meu filho almoçar antes de ir para a escola, ou tomar café? Quanto a essas dificuldades mais financeiras, né? Mais socioeconômicas (Professora Maria, 2024).

Tal situação também foi evidenciada na fala de João, coordenador de polo, ao relatar a situação socioeconômica das crianças da Escola Domingos Ribeiro, onde trabalhou durante três anos (2009, 2010 e 2011): “[...] na época que eu trabalhei lá, era muito difícil. O poder aquisitivo das famílias lá era baixo. Então, assim, era muito difícil. Tinha que levar lápis, comprar. Enfim, porque os alunos não levam. Mas, assim, foi bem difícil” (João, 2024).

Os relatos evidenciam que as condições socioeconômicas das famílias residentes na Comunidade Namour impactam diretamente no ensino. Tanto a Professora Maria quanto o Coordenador João enfatizam limitações que vão além da sala de aula.

A fala de João destaca uma sobrecarga adicional para os(as) educadores(as) no contexto da Escola Domingos Ribeiro, que, além das demandas pedagógicas, assumem responsabilidades financeiras para suprir as carências dos(as) alunos(as)/das crianças, muitas vezes comprometendo seus próprios recursos. Essas questões tornam o trabalho “muito difícil”, como mencionado, pois ampliam o desafio de oferecer ensino de qualidade em meio a tantos obstáculos.

As dificuldades financeiras e socioeconômicas das famílias residentes na Comunidade Namour afetam o suporte que os pais podem dar às atividades escolares dos filhos. Em

contextos em que a luta diária é garantir a alimentação básica, o apoio aos estudos passa a ser secundário, pois as preocupações imediatas com a alimentação dominam as prioridades das famílias. Assim, a falta de apoio domiciliar tende a dificultar o avanço escolar das crianças.

As colocações feitas pela professora também foram notadas durante as observações no contexto de sala de aula. Percebemos a ansiedade das crianças pela hora da merenda e notamos que alguns(mas) alunos(as)/algumas crianças iam para a escola fora do seu horário de aula para merendar. Vale ressaltarmos que a boa alimentação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento físico e mental dos(as) alunos(as)/das crianças, impactando diretamente na sua capacidade de aprendizagem.

Nesse contexto, destacamos a afirmação de que “[...] a alimentação saudável é ponto de partida para o desenvolvimento físico, mental e, conseqüentemente, na aprendizagem. Partimos da premissa que uma criança bem alimentada produz e se desenvolve de forma mais integral, com mais dinamismo e energia” (Barboza; D’Aroz, 2024, p. 1). Assim, garantir uma alimentação adequada não apenas favorece o bem-estar das crianças, mas também contribui significativamente para seu desempenho escolar e crescimento integral.

A obrigatoriedade da oferta da merenda escolar está amparada na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que traz, em seu art. 2º, as diretrizes da alimentação escolar:

I - O emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica (Brasil, 2009).

Diante dos registros no diário de campo, constatamos que a merenda oferecida às crianças é robusta, composta por pratos contendo arroz, feijão, macarrão e farinha, com a proteína variando entre frango e enlatados de carne em conserva, sardinha e salsicha, intercalados com mingau de arroz, mungunzá e suco com bolacha, geralmente servidos às sextas-feiras. Na maioria das vezes, a merenda é um almoço, e os alunos têm liberdade para repetir enquanto houver comida.

No entanto, a Lei nº 11.947/2009 não é efetivada em sua totalidade, pois não observamos no cardápio algo que fosse tradicional da cultura da comunidade, como, por exemplo, peixe, açaí, farinha, macaxeira e frutas, entre outros alimentos produzidos e consumidos naquele local. Outro ponto desconexo da diretriz é o fornecimento de alimentos saudáveis, o que não acontece em sua totalidade, pois a maior parte da merenda enviada para a

escola é enlatada. Esses produtos contêm conservantes, elevados níveis de sódio e açúcares, tornando-os alimentos não saudáveis.

Segundo informações obtidas com a Professora Maria durante a pesquisa, a predominância dos enlatados na merenda escolar se dá pela falta de um local apropriado para conservar os alimentos, como frango e carne. Isso ocorre porque a escola não possui energia elétrica e, conseqüentemente, não tem *freezer* nem geladeira. Quando o frango é enviado para a merenda, a Professora Maria conserva-o em isopores com gelo, que não duram muito tempo.

O ensino na Escola Domingos Ribeiro apresenta uma dinâmica desafiadora: as limitações de recursos e a diversidade de níveis de ensino na mesma sala de aula exigem criatividade e estratégias pedagógicas diferenciadas. A seguir, abordamos os desafios enfrentados pela Professora Maria na busca por uma prática pedagógica funcional, bem como as possibilidades que surgem a partir de seu fazer docente no dia a dia em sala de aula, objetivando atender às necessidades de alunos de diferentes idades e etapas de aprendizagem.

4.2 Desafios e possibilidades na prática pedagógica em contexto multisseriado

*Educar é a mais bela forma de aprender.
E é aprendendo que valorizamos a identidade e as práticas do campo.
Deise Ribeiro (A Poeta Camponesa)*

Nesta subseção, apresentamos alguns resultados considerando a categoria de análise da pesquisa e, conseqüentemente, abrange o segundo e o terceiro objetivos específicos da pesquisa. A partir deles, investigamos como se dá a prática pedagógica exercida pela educadora em contexto multisseriado ribeirinho, com o intuito de entendermos de que maneira a professora convive com os desafios das práticas, possibilitando o aprendizado das crianças/dos(as) alunos(as). Nesse sentido, Vasconcelos (2023, p. 57) conceitua: “As práticas pedagógicas são as estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula para desenvolver o processo de aprendizagem dos estudantes de forma lúdica e significativa”. Essa definição torna-se relevante ao analisarmos as ações realizadas no contexto investigado.

Iniciamos as observações solicitando à professora das turmas como ela elaborava os planejamentos e pedimos as cópias desses planejamentos. A professora disponibilizou os planos de aula para que pudéssemos acompanhar os objetivos e as estratégias elaborados nos períodos das referidas observações, já apresentadas no Quadro 6.

Perguntamos à Professora Maria quanto tempo ela demorava para planejar e como era o seu planejamento. Obtivemos a seguinte resposta:

Durante eu estar na cidade, eu levei uns dois dias para fazer todos os planejamentos. Da Educação Infantil, é um plano mensal. Dos anos iniciais, é um plano bimestral. Porém, é disciplinar. Então eu tenho oito que são da minha competência, e aí eu tenho que fazer oito do 1º ao 3º e tenho que fazer mais oito do 4º e 5º ano (Professora Maria, 2024).

Diante da explicação da professora, identificamos o quantitativo elevado de planos e, consequentemente, a grande demanda de tempo destinado ao planejamento. Esse tempo foi tirado dos seus dias para uso pessoal durante sua ida à área urbana, que deveria ser para resolver questões pessoais, mas acabou sendo usado para fazer os planejamentos. Isso ocorre porque, na comunidade, fica inviável devido à falta de energia elétrica e internet. Essa situação compromete o direito ao lazer e ao descanso, afetando diretamente a desenvoltura no exercício da profissão, já que a parte burocrática de planejamento e envio é feita somente quando ela vai ao território urbano. Os planos devem ser enviados digitalizados, via *e-mail* ou *WhatsApp*, para a coordenação pedagógica.

Nessa conjuntura, a condição de enviar os planos via *e-mail* ou *WhatsApp* torna-se incompatível com as condições estruturais e materiais da Escola Domingos Ribeiro, evidenciando uma falta de diálogo entre as políticas educacionais da SEMED de Humaitá e as condições de trabalho oferecidas à Professora Maria. Além disso, evidencia-se uma burocratização que não agrega valor ao processo pedagógico, ignorando a logística, a estrutura e a tecnologia disponíveis naquele espaço.

Assim, durante cada bimestre, a professora deve fazer um quantitativo de 18 planos contemplando múltiplas disciplinas e etapas de ensino, sendo dois para a Educação Infantil (cada plano mensal), oito de 1º a 3º ano (ciclo I das séries iniciais) das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Educação Física e Artes e mais oito planos de 4º e 5º ano (ciclo II das séries iniciais) das mesmas disciplinas. Além disso, ela deve preparar as atividades, materiais e impressões que serão usadas no decorrer da semana de aula.

Essa exigência demonstra uma sobrecarga de tarefas que desconsidera as condições reais de trabalho dos(as) professores(as) do campo atuantes em classes multisseriadas. Essa carga excessiva reduz o tempo para a preparação de aulas qualitativas, para o descanso e o autocuidado, ou seja, o(a) professor(a) acaba vivendo para planejar.

Diante do exposto, as demandas das classes multisseriadas devem ser integradas às políticas públicas de maneira que as escolas localizadas no campo, nas águas e nas florestas sejam reconhecidas como espaços autônomos e diferenciados, não subordinados ao modelo urbano. Essa realidade enfatiza a urgência de se pensar em políticas mais inclusivas e ajustadas à realidade das escolas camponesas, em especial aquelas que possuem classes multisseriadas,

priorizando a qualidade de vida dos(as) professores(as) e a realidade do processo pedagógico no qual o multisseriado está inserido.

Em determinado momento de nossa entrevista, a Professora Maria enfatizou que a falta de tempo para fazer seus planejamentos interdisciplinares é uma das suas dificuldades: *“Você parar e ver quais são as possibilidades de trabalhar duas disciplinas dentro de um mesmo conteúdo e um mesmo tema. Então essa é a minha dificuldade. É o tempo para planejar”* (Professora Maria, 2024).

Observamos, nesse excerto, que ao optar por trabalhar de forma interdisciplinar, a professora acaba precisando de mais tempo para articular duas ou mais disciplinas em um mesmo conteúdo, e considera esse tempo para planejamento escasso. Compreendemos que, sem formação, orientação ou sequer parcerias onde pudesse trocar informações ou ideias, a opção pelo planejamento interdisciplinar torna-se ainda mais trabalhosa. O “[...] ato de planejar para turmas multisseriadas se configura para a professora numa prática exaustiva e demorada, devido [a] ocupar seu tempo numa maior proporção, em comparação com o planejamento do/a professor/a que leciona somente para um ano” (Souza, L. P. de, 2021, p. 82).

A elaboração do planejamento pedagógico é essencial para a organização e a condução do trabalho docente. Conforme Vasconcelos (2023, p. 77),

[...] a elaboração do planejamento é de suma importância, norteia o trabalho pedagógico, define as atividades propostas a serem efetivadas pelos professores. Planejar consiste na organização das práticas docentes, estruturação dos objetivos a serem atingidos, o que em classes multisseriadas se torna ainda mais fundamental diante da interdisciplinaridade exigida para o atendimento de todas as faixas etárias a serem atendidas.

Nessa perspectiva, o planejamento para as classes multisseriadas assume uma relevância ainda maior, em que a interdisciplinaridade se torna um eixo central para estruturar os objetivos propostos e organizar as práticas pedagógicas, buscando atender às diferentes faixas etárias existentes no multisseriado.

Vale lembrarmos que Maria é a única professora da escola, exercendo várias funções. Foi na solidão da escola que ela realizou seu trabalho, aprendendo dia após dia com sua própria prática docente. Com base nas observações em sala de aula, constatamos que a forma como a Professora Maria planeja suas aulas reflete diretamente na qualidade e no dinamismo de sua boa prática em sala de aula. Além do planejamento interdisciplinar, ela busca sempre formas dinâmicas de ensinar, em que os conteúdos envolvam todos(as) os(as) alunos(as)/todas as crianças de todas as turmas.

Identificamos a existência de uma Proposta Curricular Pedagógica Multisseriada (PCPM) da Rede Municipal de Ensino de Humaitá-Amazonas (Humaitá, 2024a), utilizada pela professora para realizar seus planejamentos. Segundo a proposta: “As premissas norteadoras desta PCPM passaram por um longo período de análise e discussão por meio de encontros e consultas junto à comunidade escolar. Desta forma democrática, foram estabelecidas as diretrizes que devem orientar organização das escolas” (Humaitá, 2024a, p. 22).

Diante das questões anteriormente levantadas a respeito do planejamento, entendemos o objetivo da proposta. Contudo, como se deu a organização e a elaboração? E sua implementação? Os professores têm facilidade para usá-la? São muitas lacunas que devem ser preenchidas.

A Figura 12 apresenta a capa e o sumário da proposta utilizada pela professora para organizar seus planejamentos. Ela contém 252 páginas divididas entre dez seções e quatro anexos, como consta no sumário. Todavia, diferentemente do sumário, observamos um equívoco na numeração das seções; por isso, faremos a nossa análise tal como consta a numeração de cada seção presente na PCPM.

Figura 12 – Proposta Curricular Pedagógica Multisseriada da Rede Municipal de Ensino de Humaitá – Amazonas

	SUMÁRIO 1. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO NO CAMPO 6 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO 9 2.1 Pressuposto epistemológico de educação em que a Proposta Pedagógica Curricular Para as Escolas Multisseriadas do no Campo foram delineadas 9 2.2 Discutindo o currículo enquanto uma política as escolas do campo 11 2.3 Educação e Interdisciplinaridade 14 2.4 Educação Para Diversidade 15 3. PRESSUPOSTO TEÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO 16 3.1 Educação do Campo/Turmas Clases Multisseriadas no Município de Humaitá uma modalidade em construção 19 4. A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS 22 4.1 Ciclos de Organização da Aprendizagem 22 4.2 Organização de Tempo e Espaço 23 Quadro I - Organização do Tempo de Jornada Escolar 24 Quadro II - Síntese da Matriz Curricular do Ensino Fundamental de 9 Anos da Rede Municipal de Ensino de Humaitá-AM (Resolução Nº 02/CM/2022) 24 5. ORGANIZADOR CURRICULAR 25 Quadro III - Áreas de Conhecimento e Componentes Curriculares 25 Quadro IV - Elementos Constitutivos do Organizador Curricular 27 Quadro V - Código Alfanumérico 28 Quadro VI - Organizador Curricular do Ciclo I das Séries Iniciais (1ª ao 5ª ano) 30 Quadro VII - Organizador Curricular do Ciclo II das Séries Iniciais (6ª e 7ª ano) 37 PROPOSTA CURRICULAR PEDAGÓGICA MULTISSERIADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE HUMAITÁ - AMAZONAS	Quadro VIII - Organizador Curricular do Ciclo I das Séries Finais (8ª e 9ª ano) 136 Quadro IX - Organizador Curricular do Ciclo II das Séries Finais (8ª e 9ª ano) 181 6. PLANEJAMENTO ESCOLAR 232 Quadro X - Elementos Estruturais do Plano de Aula 233 7. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 236 Quadro XI - Detalhamento dos Conceitos Avaliativos 237 8. FORMAÇÃO DOCENTE 239 Quadro XII - Carga Horária Destinada a Formação Docente 240 9. UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA 241 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS 243 REFERÊNCIAS 244 ANEXO I - Modelo de Plano de Aula 247 ANEXO II - Plano Educacional Individualizado (PEI) 248 ANEXO III - EVIDÊNCIAS DA FORMAÇÃO E CONSULTA DOCENTE 251 ANEXO IV - EVIDÊNCIAS DA CONSULTA DISCENTE 252
---	--	---

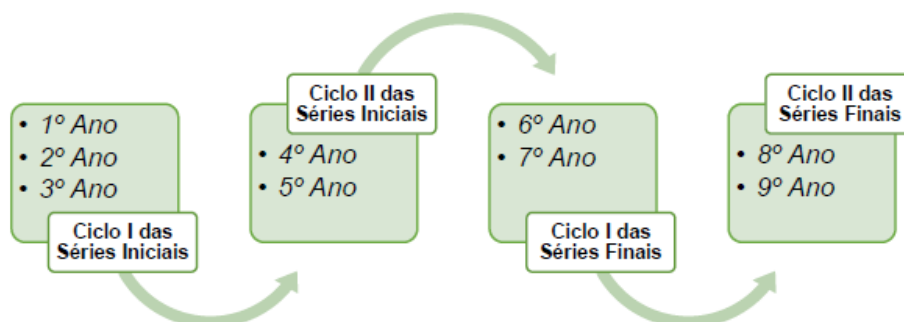
Fonte: Extraída de Humaitá (2024a).

A primeira seção aborda o processo de construção da PCPM. A segunda seção, por sua vez, trata dos pressupostos teóricos de construção do currículo, trazendo os pressupostos epistemológicos de educação, bem como a escolha pelo alinhamento com a teoria crítica, além de discorrer sobre a importância do currículo para as escolas do campo. Ainda na segunda seção, aborda-se a educação e a interdisciplinaridade e a educação para a diversidade, trazendo autores que conceituam a interdisciplinaridade e a diversidade educacional.

A terceira seção discorre sobre os pressupostos teóricos para a Educação do Campo, ressaltando a importância da valorização dos saberes locais e da inclusão da cultura no ambiente escolar. Além disso, aborda a Educação do Campo em classes multisseriadas no município de Humaitá, bem como o quantitativo de escolas multisseriadas e a importância de um currículo direcionado para as escolas cuja organização de ensino se dá de forma multisseriada.

A quarta seção apresenta a organização das escolas multisseriadas, o calendário escolar e os ciclos de organização da aprendizagem adotados pela PCPM. O organizador curricular está construído considerando ciclos de aprendizagem, como podemos observar na Figura 13.

Figura 13 – Ciclos de aprendizagem



Fonte: Extraída de Humaitá (2024a, p. 23).

A Figura 13 apresenta um esquema da organização do Ensino Fundamental em ciclos, dividido em dois grupos: séries iniciais e séries finais. As séries iniciais e finais estão subdivididas em dois ciclos: o Ciclo I das séries iniciais abrange o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, enquanto o Ciclo II compreende o 4º e 5º anos. Já o Ciclo I das séries finais corresponde ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, enquanto o Ciclo II abrange o 8º e 9º anos.

Ainda na quarta seção, é apresentada a organização de tempo e espaços, trazendo a quantidade de dias letivos, o quantitativo de horas diárias de aula, a organização e duração dos tempos de aula para cada ciclo, o número de aulas semanais, o total de aulas anual e a carga horária anual de cada componente curricular.

A quinta seção trata do organizador curricular, uma parte importante para o estudo, já que é dessa seção que a Professora Maria extrai os conteúdos para elaborar seus planos de aula. Nessa seção, estão estruturados diversos elementos que integram os pressupostos pedagógicos destinados a orientar o planejamento didático das escolas do campo no contexto das classes multisseriadas.

Essa organização baseia-se nas áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, definidos pela Rede Municipal de Ensino de Humaitá para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Referencial Curricular Amazonense (RCA) e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Humaitá, 2024a). Segundo Amaral e Jesus (2022, p. 20), “[...] a BNCC é um território em disputa, em que as instituições privadas querem determinar o que deve ou não ser ensinado nas escolas, logo, não irá atender às especificidades de cada região do Brasil”.

A PCPM organiza, em quadros, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as habilidades e as sugestões pedagógicas, conforme exemplificado na Figura 14.

Figura 14 – Organizador curricular Ciclo I (fragmento)

LÍNGUA PORTUGUESA - CICLO I - 1º AO 3º ANO			
1º BIMESTRE			
Unidades Temáticas	Objeto de Conhecimento	Habilidades	Sugestões Pedagógicas
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura - Orientação e alinhamento da escrita da língua portuguesa.	(EF01LP01-TCA) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	* Sugere-se projetar o texto ou reproduzir em cartaz para fazer a leitura apontada, mostrando que o texto é lido e escrito da esquerda para a direita e de cima para baixo. * Desenhar a estrutura de um texto no quadro. Reconhecer que os textos são lidos e escritos da esquerda para direita e de cima para baixo da página, por meio de parlenda, música, quadrinho, encenação, teatro, possibilitando que a criança possa compreender o universo da escrita por intermédio da ludicidade.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura: - Leitura, com a ajuda dos colegas e do professor ou com certa autonomia, de listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas dentre outros gêneros textuais do CVC (digitais ou impressos); - Estratégias de leitura – antecipações e previsões com base nas pistas textuais; confirmação e verificação das previsões durante a leitura; reconstrução durante a leitura da situação sociocomunicativa (gênero, finalidade/função, esfera de circulação).	(EF12LP04-CVC) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	* Trabalhar com análise de bulas, rótulos e embalagens; estimular momentos em que o aluno possa estar sozinho com o texto a ser lido, para facilitar antecipações e verificação de hipóteses; * Produção textual e leitura compartilhada de listas, convites, avisos, etc. Se possível, estimular a leitura de textos em meios digitais.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura: - Leitura/escuta de gêneros como: cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos dentre outros do CVP; - Estratégias de leitura – reconstrução durante a leitura da situação sociocomunicativa (gênero, finalidade/função, esfera de circulação). - Previsão de informações escritas no texto pela análise de elementos verbais e não verbais como imagens, logos, títulos conhecidos, etc.	(EF12LP10-CVP) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	* Oferta de diversos tipos de textos para ampliar o conhecimento (jornal, revistas, convites, recados). Produzir o material com os alunos, realizar roda de leitura, debater os temas, criar os textos e depois realizar por meio dos jogos lúdicos (jogo da memória, quebra cabeça), exercício de fixação de conteúdo; * Produção, leitura, revisão e edição de textos de forma coletiva, de forma manual e com recursos digitais; escrita de convites, recados e outros.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura: - Leitura fluente e autônoma, silenciosa e em voz alta, respeitando as normas ortográficas (regularidades, acentos e pontuações), de palavras, frases, textos curtos envolvendo temáticas relevantes que fazem parte do cotidiano.	(EF35LP01-TCA) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.	* Produção de narrativas a partir da leitura de imagens. * Realizar debates de leitura a partir de um texto selecionado com as turmas instigando a boa prática da mesma; Apresentar leitura de uma história que chame atenção dos alunos, podendo ser um poema, uma história de ficção, anúncio de propaganda.
	Compreensão / Estratégia de leitura: - Leitura autônoma de textos de TCA;	(EF35LP03-TCA) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	* Leitura diária realizada pelo professor; Caderno de leitura para uso com a família; Confeção de dicionário individual; selecionar pequenos textos

OSTA CURRICULAR PEDAGÓGICA MULTISSERIADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE HUMAITÁ - AMAZONAS

A Figura 14 apresenta o Quadro VI – organizador curricular do Ciclo I das séries iniciais (1º ao 3º ano), voltado para o 1º bimestre do componente curricular de Língua Portuguesa, o qual utilizaremos para exemplificar como está estruturado o organizador. O documento contempla todas as disciplinas organizadas em quatro bimestres.

Ele detalha os elementos necessários para o planejamento pedagógico, tais como: unidades temáticas, as quais organizam e agrupam os conteúdos e as habilidades retirados da BNCC (Brasil, 2018); objeto de conhecimento, em que são definidos os conteúdos específicos a serem trabalhados; habilidades, as quais são descritas conforme os códigos alfanuméricos, detalhando as competências que os alunos devem desenvolver ao longo do bimestre, retiradas do RCA (Humaitá, 2024a) e da BNCC. Segundo Vitoretti *et al.* (2022, p. 13), “[...] é possível dizer que a BNCC, com seu caráter técnico/instrumentalizante, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, se embasa em um projeto de formação para o trabalho, agindo como instrumento disciplinador e utilitarista”.

Assim, a BNCC apresenta diretrizes padronizadas para a Educação Básica, em uma perspectiva predominantemente urbana, ignorando a diversidade dos territórios do campo. A ausência de menções à cultura camponesa, às práticas agrícolas tradicionais e aos conhecimentos ancestrais dos povos do campo, das águas e das florestas evidencia uma falta de representatividade, que ocasiona a marginalização dessas comunidades no sistema educacional.

Por último, temos as sugestões pedagógicas, em que são propostas recomendações práticas para os(as) professores(as), fornecendo exemplos de estratégias, métodos e recursos que podem ser utilizados para desenvolver as habilidades dos(as) alunos(as) de acordo com os objetivos pré-estabelecidos.

Ao analisarmos as sugestões pedagógicas dos Ciclos I e II, que correspondem às classes multisseriadas da Escola Domingos Ribeiro, observamos, por meio de palavras-chave relacionadas à Educação do Campo – como cultura, homem do campo, agricultura, pesca, plantio, colheita e comunidade –, uma presença limitada desses temas. Identificamos algumas atividades voltadas à cultura ribeirinha e apenas uma menção à agricultura no componente curricular do Ciclo II. Contudo, as sugestões mais recorrentes estavam relacionadas à comunidade local, abordando práticas do cotidiano e o modo de vida nesse local. A maioria dessas sugestões foi encontrada ao longo dos quatro bimestres do Ciclo I.

Assim, as únicas palavras-chave que fazem menção ao campo encontradas nas sugestões pedagógicas foram agricultura (uma vez), cultura e comunidade (várias vezes). Nessa conjuntura, Vasconcelos (2023, p. 56) afirma que

[...] abordar temas/saberes/experiências de vida no processo de educação/nas práticas pedagógicas referentes às particularidades regionais, seja ela ribeirinha, indígena, quilombola, assentados dentre outras comunidades, é permitir aos estudantes conhecer[em] suas origens, compartilhar conhecimentos e, também, valorizar a cultura e os saberes de cada povo.

As sugestões pedagógicas da PCPM carecem, portanto, de um protagonismo maior dos sujeitos do campo, para que possam ser valorizados em sua totalidade por meio de um planejamento escolar inclusivo e representativo das realidades locais do município de Humaitá, incentivando a construção relevante do conhecimento científico e social.

A sexta seção da PCPM trata da importância do planejamento escolar, bem como das orientações para sua elaboração e dos elementos estruturais que devem constar nos planos. A sétima seção trata da avaliação da aprendizagem, detalhando os conceitos avaliativos, a saber: avaliação diagnóstica, formativa, contínua e acumulativa, além do número de avaliações a serem aplicadas em cada componente curricular durante o bimestre.

A oitava seção conceitua a importância da formação inicial e continuada dos(as) professores(as), estabelecendo a carga horária anual de 40 horas, divididas em quatro bimestres, direcionada à formação dos(as) professores(as) atuantes em classes multisseriadas. Trata-se de uma boa iniciativa, considerando a carência de formações específicas para os(as) professores(as) que atuam no multisseriado; entretanto, é insuficiente, haja vista que esse modelo educacional apresenta desafios que exigem um aprofundamento maior.

O trabalho com turmas de diferentes idades e níveis de aprendizagem demanda estratégias pedagógicas diferenciadas, planejamento diversificado e conhecimento sobre metodologias ativas e contextualizadas. Apenas 40 horas não permitem uma abordagem detalhada dessas questões, nem o desenvolvimento prático necessário para que os(as) professores(as) se sintam preparados(as) para atuar de forma diligente nesse contexto.

A nona seção refere-se à Educação Especial Inclusiva, trazendo um protocolo a ser adotado pelas escolas multisseriadas para que os(as) alunos(as) e professores(as) recebam o suporte necessário. No entanto, identificamos que, na escola das águas pesquisada, essa implementação não ocorre conforme descrito no documento. Por fim, a décima seção traz as considerações finais. Nos anexos, constam modelos de planos de aula e fotos descritas como evidências da formação docente e da consulta docente.

Segundo informações retiradas da própria PCPM, “[...] esta foi uma meta estabelecida pelo poder público municipal, visando a organização do ensino das escolas situadas no campo que executam a prática pedagógica, no mesmo espaço e tempo, com alunos em diversas etapas de desenvolvimento” (Humaitá, 2024a, p. 4). Entendemos que se trata da organização dos

conteúdos específicos para cada ciclo do multisseriado, com suas respectivas sugestões pedagógicas.

Durante a entrevista, Clara, a supervisora pedagógica de polo, mencionou a existência de um currículo direcionado à multissérie e, ao ser indagada sobre qual seria esse currículo, obtivemos a seguinte resposta:

A gente tem uma proposta multissérie que foi organizada juntamente com os professores, a gente teve ano passado várias formações com os professores do campo, e aí foi feito oficina, foram feitos estudos, então foi criado, aprovado pelo conselho, então é ele que é o norte deles a partir de agora. Ele é por ciclo, é do primeiro ao terceiro, quarto e quinto, sexto e sétimo, oitavo e nono. Então, antes a gente enviava o currículo que a gente tinha, até então, entre aspas, o tudão, e agora a gente já tem um norte mais diferente, mais direcionado realmente para o campo. [...] então, o professor vai fazer seu plano de aula de acordo com a proposta lá (Clara, 2024).

Já a pedagoga Ana mencionou a existência de um organizador curricular e, ao perguntarmos o que seria esse organizador, obtivemos a seguinte resposta:

[...] como a gente tem muita dificuldade na parte dos planos, né? Ah, qual a gente vai pegar? Qual que dá pra trabalhar? E aí eles queriam colocar só uma para as principais atividades. Assim, principais atividades que dá pra trabalhar realmente num ciclo dos anos iniciais e dos anos finais. Aí eles foram... os próprios professores foram dando suas sugestões quanto atividades. Quanto que dá, oh no primeiro bimestre dá pra trabalhar isso daqui. No segundo, dá pra trabalhar essa parte. Esse daqui esse conteúdo não dá. Essa habilidade também não, porque já vai precisar fazer mais lá na frente. Eles mesmo estavam dando essas ideias (Ana, 2024).

Ainda sobre a proposta, em entrevista, pedimos mais informações a João, coordenador do campo, sobre a proposta para o multisseriado (por duas vezes); no entanto, não conseguimos uma resposta clara:

[...] teve uma primeira formação, está tendo continuidade. Ainda não está, assim, ah, está pronto. Não. A gente entende que está sendo ouvido. A gente teve uma primeira, acho que foi em maio se eu não me engano, foi o primeiro contato que se teve, inclusive com os professores também do multisseriado. Então, foi uma ação, assim, de conversa, de ouvir, né, para poder dar continuidade nessa questão da posposta (João, 2024).

Reiteramos a pergunta: “Então ela (a proposta) está sendo usada pelos professores?”:

Não, ela está sendo... na verdade, ela está sendo... ela está nascendo, um exemplo né? Ela está nascendo. Com uma nova visão, uma nova perspectiva (João, 2024).

Perguntamos, então, sobre a proposta para a Professora Maria:

Pesquisadora: A senhora já ouviu falar em uma proposta do multisseriado que o município tem?

Maria: Já.

Pesquisadora: Mas foi falado formalmente ou informalmente para a senhora?

Maria: Só me enviaram a proposta.

Pesquisadora: E pediram o quê?

Maria: Que eu fizesse meu planejamento em cima dela.

Pesquisadora: A senhora não teve nenhuma formação sobre essa proposta?

Maria: Não, não tive.

Pesquisadora: A senhora não participou da elaboração dessa proposta?

Maria: Também não.

Diante das falas descritas acima, a respeito da proposta do multisseriado de Humaitá, percebemos que a supervisora pedagógica Clara enalteceu a elaboração da PCPM de forma coletiva e ainda esclareceu que ela foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), demonstrando entusiasmo ao explicar a organização da proposta em ciclos e referenciando que essa organização é melhor do que a anterior. No entanto, ao citar que se trata de um “norte mais direcionado”, fica subentendido que a implementação aconteceu de forma limitada. Não há clareza de como os(as) professores(as) tiveram acesso ao material, o que indica que o envolvimento inicial dos(as) docentes foi técnico e restrito.

Ana denominou a PCPM como organizador curricular, o que nos sugere uma falta de definição clara, bem como uma falta de estrutura sólida e de comunicação eficiente sobre a implementação da proposta na prática. Assim como Clara, Ana também frisou a participação dos(as) professores(as) na elaboração, por meio de sugestões de atividades e habilidades adequadas aos ciclos das classes multisseriadas.

João, coordenador da Educação do Campo, apresentou uma fala vaga, indefinida e cheia de incertezas, indicando a ausência de um acompanhamento profundo, além de problemas no gerenciamento do processo e na comunicação institucional, haja vista que Clara e Ana afirmaram a existência e a implementação da PCPM, enquanto João enfatizou que ela ainda está em construção. Em desacordo com a fala de João, temos a aprovação da proposta em 26 de março de 2024, diante da Resolução nº 05/CME/2024. Seu art. 1º afirma: “APROVAR A PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR MULTISSERIADA a ser adotada nas escolas do campo da Rede Municipal de Ensino do Município de Humaitá” (Humaitá, 2024b, p. 1).

A fala da Professora Maria vai contra os depoimentos de João, coordenador da Educação do Campo, de Ana, pedagoga, e de Clara, supervisora pedagógica de polo, pois seu relato destaca a falta de sua participação na elaboração da proposta, porém todos enfatizaram se tratar de uma construção coletiva. Observamos a inexistência de formação e apropriação do documento por parte da professora. Ressaltamos também que, em determinado momento de seus pronunciamentos, João, Ana e Clara enfatizaram a realização de formações para a implementação da PCPM. Assim sendo, identificamos que a proposta foi imposta à Professora Maria, sem nenhuma capacitação ou diálogo prévio, desconsiderando suas necessidades e experiências docentes.

Nesse sentido, trazemos a citação de Hage (2014), que frisa a importância da participação ativa de todos os profissionais na elaboração dos documentos norteadores da Educação do Campo:

Um dos passos importantes na transgressão do paradigma seriado urbano de ensino se efetiva com a participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivados na escola (Hage, 2014, p. 1117-1118).

Assim, diante dessa citação, identificamos uma deficiência na elaboração da proposta, considerando que nem todos os profissionais tiveram voz ativa em sua construção. Os depoimentos também evidenciam a falta de clareza e planejamento na elaboração e efetivação da PCPM, bem como a falta de alinhamento entre o coordenador, a pedagoga, a supervisora pedagógica de polo e a professora. Apesar de ser mencionada como uma elaboração coletiva, a participação de todos(as) os(as) professores(as) não foi assegurada, o que indica desafios relacionados à gestão participativa, à formação docente e à comunicação institucional. A não participação de Maria pode sugerir que outros(as) docentes também foram excluídos(as) das discussões, o que prejudica a apropriação e a efetivação do material, além da ausência de formação continuada para sua implementação.

Vale ressaltarmos que a pesquisadora, por ser professora da Educação do Campo, chegou a participar de uma das reuniões em que estava sendo elaborada a proposta. Havia um grupo de aproximadamente 15 professores(as), além da Coordenação do Campo da SEMED de Humaitá. Os(as) professores(as) estavam agrupados(as) por componente curricular e selecionavam os conteúdos que poderiam ser trabalhados em cada ciclo de aprendizagem, considerados mais “importantes/fundamentais” para serem inseridos na proposta.

Na ocasião, uma professora convidada da UFAM fez uso da palavra e salientou que todos os conteúdos eram importantes, alertando sobre a necessidade de cuidado para não excluir objetos de conhecimento propostos na BNCC ou que seriam essenciais para o contexto campesino, conforme as Diretrizes das Escolas do Campo. No entanto, não podemos afirmar se houve exclusão de conteúdos. Para responder a essa questão, seria necessária uma análise mais aprofundada da PCPM em comparação com a BNCC e o RCA, o que não é o objetivo deste estudo.

Entendemos que a PCPM do município de Humaitá apresenta um grande potencial no que se refere às orientações e ao auxílio na elaboração dos planos de aula, na medida em que demonstra a intenção de direcionar o currículo de forma mais apropriada às especificidades das escolas do campo, das águas e das florestas, em especial as que têm classes multisseriadas. Contudo, ao mesmo tempo, ela reproduz o que consta na BNCC, com a única diferença de que a PCPM traz sugestões pedagógicas para auxiliar os(as) educadores(as) na realização das atividades educacionais, enquanto a BNCC não.

Para superar essas dificuldades, seria necessário promover uma abordagem mais colaborativa, uma comunicação funcional entre os envolvidos, oferecer momentos de formação e garantir que todos se sintam parte do processo, participando da construção do currículo e compreendendo o objetivo e a aplicabilidade prática do material curricular.

Nesse sentido, compreender como os(as) alunos(as)/as crianças são organizados(as) em sala de aula torna-se essencial para analisar como a prática pedagógica se manifesta no dia a dia. Fizemos, então, a seguinte indagação à Professora Maria: Como os alunos são organizados em sala? Dentro, fora de sala, as atividades são individuais, são em grupo, da mesma faixa etária, de “séries” diferentes? Faz algum agrupamento? Obtivemos a seguinte resposta:

Não, não faço agrupamento. Tanto é que eu não delimito espaço para aluno se sentar. Não delimito [...]. Agora, as atividades eu acho muito bom serem coletivas [...]. Na hora do recreio, eu já deixo eles mais livres para escolherem as brincadeiras, né? Já na educação física, não. A gente faz brincadeiras orientadas. Ai sempre tem aquela coisa que eu acredito que isso também está ajudando muitos eles conviverem com as diferentes faixas etárias [...]. Então, tem atividades que dá para fazer coletiva [...], eu estou pensando em fazer um cantinho da leitura justamente pensando nisso. Para que a gente possa ter um momento que todo mundo participe. Que todo mundo fale. Que todo mundo contribua. Dê sua opinião. Fale um pouco da sua experiência, porque as crianças têm alguma experiência, sim (Professora Maria, 2024).

Ao analisarmos a fala da professora, percebemos que sua resposta não reflete totalmente o que observamos durante as atividades em sala de aula, já que a forma de organização dos alunos mudou ao longo do tempo. É importante destacarmos que a entrevista foi realizada no primeiro contato com a professora, ou seja, no início das observações *in loco*, momento em que ela de fato ainda não havia agrupado os alunos por série.

Em relação às observações em sala de aula, identificamos que a organização dos alunos mudou entre o primeiro e o segundo momento da pesquisa. Notamos que os(as) alunos(as)/as crianças estavam organizados(as) de duas formas distintas. No primeiro momento, eles(as) não tinham lugar específico para se sentar, apesar de estarem com as carteiras enfileiradas, tendo a liberdade de escolher onde queriam se sentar. A segunda forma ocorreu durante as rodas de leitura, quando as crianças/alunos(as) e a professora se dirigiram ao cantinho da leitura, no fundo da sala. Ali, a Professora Maria estendeu um tapete no chão, e todos se sentaram em círculo, criando um ambiente propício à leitura.

Diante da verificação dos planos de aula fornecidos pela professora, identificamos a associação dos termos rodas de conversa e rodas de leitura, presentes nos planos como procedimentos metodológicos, tal como uma das formas de organização que identificamos durante as observações citadas anteriormente.

Já no segundo momento de observação, a primeira forma de organização identificada foi a disposição das cadeiras em filas, todas de frente para o quadro, com cada fila ocupada por

alunos de uma série específica. Além disso, as mesas das crianças da Educação Infantil estavam classificadas com seus respectivos nomes. Segundo a professora, essa marcação foi feita com o objetivo de auxiliá-los na escrita do nome.

Nesse formato, o atendimento da professora é feito de carteira em carteira. Essa organização nos remete ao modelo tecnicista, em que a disposição das carteiras em fila “garante maior controle” sobre a turma, sendo a professora o centro do ensino.

A Figura 15 mostra as formas de organização dos(as) alunos(as)/das crianças na Escola Domingos Ribeiro, registradas durante a vivência em sala de aula. A professora leciona nos turnos matutino e vespertino, fazendo uso do quadro, do cantinho da leitura e de rodas para contação de histórias em diferentes espaços da sala de aula.

Figura 15 – Organização dos(as) alunos(as)/das crianças em sala de aula



Fonte: Fotografado pela autora, 2024.

Durante a entrevista, pedimos para a Professora Maria descrever as atividades que realiza com os alunos, destacando as possibilidades e as dificuldades que o trabalho na Escola Domingos Ribeiro envolve. Obtivemos a seguinte resposta: “Às vezes, eu acho melhor a gente trabalhar numa proposta interdisciplinar. Então, vamos supor que, antes da merenda, a gente tenha matemática e ciências. Então, eu tento trabalhar as duas disciplinas dentro de um mesmo tema, né? Eu tento articular, pelo menos [...]” (Professora Maria, 2024).

O trecho apresentado indica uma consciência da educadora em relação aos benefícios de integrar disciplinas, fazendo uma interligação dos conteúdos e das práticas envolvendo as várias áreas. Esse tipo de abordagem é essencial para conectar os saberes e tornar o aprendizado mais significativo, permitindo que os(as) alunos(as) vejam a relação entre os conteúdos de diferentes disciplinas.

A interdisciplinaridade como ação prática e facilitadora no processo do ensino/aprendizagem mediante o contexto atual contemporâneo orienta o ensino dialogado entre as disciplinas escolares e sua relação com a construção do conhecimento que a qualifica enquanto objeto estratégico e facilitador de ensino/aprendizagem (Silva; Andrade; Santos, 2023, p. 1941).

A interdisciplinaridade oferece grandes possibilidades no conjunto de turmas multisseriadas, em que alunos(as) de diferentes idades e níveis de conhecimento convivem na mesma sala de aula. Em turmas multisseriadas, organizar conteúdos diversos para alunos(as) de várias idades e séries é um grande desafio. A interdisciplinaridade permite o desenvolvimento de temas e projetos comuns que podem englobar conteúdos de diferentes disciplinas, atendendo a todas as crianças/alunos(as) de forma integrada e menos fragmentada. Isso ajuda a professora a otimizar o tempo e atender às necessidades de várias turmas dentro de uma mesma atividade, com níveis e faixas etárias diferentes.

Exemplo dessa prática no município foi evidenciado na pesquisa de Benigno, Vasconcelos e Franco (2023, p. 115):

As práticas pedagógicas da professora da comunidade Puruzinho em turma multisseriada com crianças da Educação Infantil mostraram formas de transgressão do modelo seriado. O desenvolvimento das atividades e o valor dado às questões que surgiram na rotina e no trabalho do campesinato agregaram novos saberes ao contexto em que as crianças e suas famílias viviam, no sentido de valorizar sua cultura e o lugar que ocupam na sociedade e na história.

Nessa conjuntura, identificamos que a Professora Maria busca planejar suas aulas alinhando o que está proposto na BNCC, atendendo aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos para cada etapa de ensino, contemplando as competências gerais e habilidades específicas e valorizando tanto o conhecimento científico quanto o cultural. Seu planejamento está organizado em unidades temáticas que conectam diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem interdisciplinar, em especial no plano da disciplina de Ciências, destinado ao 4º e 5º anos do ensino Fundamental, o qual englobava Artes, Geografia e História, como podemos observar na Figura 16 a seguir.

Figura 16 – Planejamento da Professora Maria

Nível de Ensino: Fundamental I
Componente Curricular: Ciências
Ano/Série: 4º e 5º (Ciclo II Séries iniciais)
prevista: 04/03/2024 a 10/05/2024

Turma: Multietapa Turno: Vespertino Bimestre: 1º/2024 Data

+

PLANO BIMESTRAL				
EIXO/UNIDADE TEMÁTICA/PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação
Terra e Universo	(EF04CI09) Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon)	- O sol, a lua e demais astros utilizados como instrumento de localização pelos povos indígenas.	Realizar um estudo de campo interdisciplinar: arte, geografia e história, através de imagem deve reconhecer os fenômenos que são representados nas imagens e associá-lo ao movimento no ambiente de vivência.	Processual, Formativa, Continuada e

Secretaria de Educação - Rua 5 de Setembro, s/nº - Centro - CEP: 69.800-000-Humaitá/AM
E-mail: semed@humaita.am.gov.br

Fonte: Registro da professora, 2024.

Nos procedimentos metodológicos do planejamento elaborado a partir da PCPM e executado pela Professora Maria, percebemos a presença da interdisciplinaridade, que pôde ser observada na prática durante a investigação da atuação pedagógica da professora. Esse planejamento busca garantir que os conteúdos sejam trabalhados de maneira contextualizada, respeitando as especificidades das classes multisseriadas, bem como da população campesina. O envolvimento e o interesse dos alunos nas aulas evidenciam a eficácia de se trabalhar de maneira interdisciplinar. Segundo Vasconcelos (2023, p. 77),

[...] a elaboração do planejamento é de suma importância, norteia o trabalho pedagógico, define as atividades propostas a serem efetivadas pelos professores. Planejar consiste na organização das práticas docentes, estruturação dos objetivos a serem atingidos, o que em classes multisseriadas se torna ainda mais fundamental diante da interdisciplinaridade exigida para o atendimento de todas as faixas etárias a serem atendidas.

Nessa perspectiva, destacamos o estudo feito sobre as escolas multisseriadas do município de Humaitá, de Ferreira, Neves e Franco (2024). As autoras salientam a existência de “[...] uma quantidade significativa de escolas que atendem à Educação Infantil do/no campo em turmas multisseriadas, estando a sua maioria organizada em multietapas, com 23 escolas que organizam suas turmas agregando do pré I ao 5º ano do Ensino Fundamental I em uma só sala [...]” (Ferreira; Neves; Franco, 2024, p. 15). E estudo evidencia a necessidade da implementação de políticas públicas direcionadas a essa organização de ensino, garantindo o respeito às particularidades de todas as etapas de ensino.

No cenário da Escola Domingos Ribeiro, a organização existente engloba da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental. Por conseguinte, ressaltamos a fala da professora no que se refere à preocupação em articular os conteúdos e as atividades que englobem a Educação Infantil.

Geralmente eu planejo atividades com propostas específicas, né? Hoje por exemplo, o primeiro tempo vai ser matemática com o pessoal do 1º ao 3º ano. Então, eu vou trabalhar dentro da proposta de aprendizagem em espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, né? Sempre eu tento também fazer com que aquele tempo de aula, porque, na Educação Infantil, também tem tempo de aula, a gente trabalhe dentro do contexto. Então, de manhã eu estava trabalhando conjunto, precisava fazer a contagem dos elementos do conjunto, então eu já aproveitei para trabalhar numerais e quantidade com as crianças da Educação Infantil. O que não impede também que as crianças da Educação Infantil já estejam sonorizadas, né? Número e quantidade. Então, nesse sentido, eu enxergo como uma possibilidade. É um desafio a gente planejar, mas como a gente consegue fazer, eu enxergo como uma possibilidade (Professora Maria, 2024).

Diante disso, fica evidente o esforço da Professora Maria e seu compromisso profissional ao planejar atividades específicas e contextualizadas para atender a diferentes séries, faixas etárias e níveis de desenvolvimento, especialmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A educadora destaca a importância de “planejar atividades com propostas específicas”, o que sugere uma boa preparação e um objetivo claro para cada aula, possibilitando incluir de forma significativa os alunos da Educação Infantil.

Ao perguntarmos qual a metodologia utilizada pela Professora Maria, obtivemos a seguinte resposta:

[...] eu tento articular, né? Uma disciplina a outra. Quando a gente fala de língua portuguesa e matemática, que é o que mais é cobrado da gente, né? Eu estou tentando ainda fazer um trabalho pedagógico que atenda às necessidades dos alunos. Por exemplo, eu tenho alunos de quinto ano que leem muito, mas eles têm dificuldade de... Eles leem palavras soltas, né? Mas eles têm dificuldade de elaborar um texto. Ainda ontem a senhora viu que eu estava fazendo trabalho com carta. [...] E aí o que eu penso em fazer nesse sentido é um trabalho de alfabetização. Tem alunos do quarto e do quinto ano que eles não leem nada. Então vai ser um trabalho que eu preciso começar do zero. E vai ser muito difícil, porque já ficaram muitas séries para trás e o processo de alfabetização dessas crianças parece que foi esquecido, não foi feito. Ou por conta de que aqui é difícil a permanência de professores, né? O que também não tiro a razão deles de terem desistido, porque não deixa de ser um trabalho desumano, o trabalho aqui (Professora Maria, 2024).

A primeira coisa que nos chama atenção nessa fala é quando a professora verbaliza que o que mais é cobrado pela coordenação pedagógica da SEMED são as disciplinas de Português e Matemática. Essa prioridade se dá pela busca de bons resultados nas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que eleva o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município e, conseqüentemente, os recursos e incentivos educacionais, haja vista que essas provas medem o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A SEMED conta com uma equipe externa ao município, que vem mensalmente organizar palestras em busca da Gestão para Resultados.

Assim, fica claro o motivo pelo qual essas áreas recebem maior atenção, muitas vezes em detrimento de outras áreas do conhecimento. Embora a valorização dessas disciplinas seja justificada por sua transversalidade, a supervalorização pode levar a uma visão fragmentada do processo educativo, limitando o desenvolvimento global do(a) estudante.

A professora Maria, na sua fala, expõe a cobrança da SEMED para se trabalhar com mais constância as disciplinas de Português e Matemática, além das lacunas no processo educacional na Escola Domingos Ribeiro, que resultaram em dificuldades de alfabetização e aprendizagem em níveis escolares que necessitam de habilidades já consolidadas, como a leitura e a produção de textos.

Araújo (2023, p. 71) destaca: “É um jogo de malabarismo em que o educador precisa considerar diversos aspectos: quantos alunos já leem, quais resolvem as atividades com mais facilidade, quantos precisam de ajuda para resolver as atividades, entre tantos outros”. Conforme registrado no diário de campo, uma das estratégias adotadas pela Professora Maria para superar o desafio de alfabetizar os alunos consiste na leitura individual, ajustada ao nível de cada estudante.

Entretanto, tal articulação se mostra desafiadora quando os alunos carecem de competências básicas para a consolidação de uma aprendizagem significativa. Essa dificuldade pode ser interpretada como reflexo de falhas no ensino das séries anteriores, haja vista que o aprendizado de uma etapa deveria servir de base para as próximas séries.

No contexto da Escola Domingos Ribeiro, deparamo-nos com uma rotatividade de professores muito grande. No caso da Professora Maria, ela chegou à comunidade justamente para substituir um professor que não quis permanecer e foi remanejado por conta das dificuldades de infraestrutura e pedagógicas existentes na escola. Como citado por Maria, a falta de condições de trabalho oferecidas na escola estudada acaba provocando uma troca constante de professores(as), o que prejudica os processos de ensino e de aprendizagem. Para Azevedo e Silva (2010, p. 5):

A rotatividade docente está relacionada na interação professor-aluno prejudicando a capacidade de aprendizagem dos alunos, nas desarticulações e descontinuidades dos trabalhos pedagógicos que vinham sendo desenvolvidos entre um ano letivo e outro, na desmobilização do conjunto dos profissionais e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno.

Além da falta de condições de trabalho, também podemos citar outro fator que implica diretamente a rotatividade dos(as) professores(as) da Escola Domingos Ribeiro: o número elevado de professores(as) com contrato temporário, o que impede o vínculo com a escola, haja

vista que, dependendo da demanda, esse(a) professor(a) pode ser direcionado(a) para outra escola. O ideal seria que fosse um(a) profissional que residisse e fizesse parte da comunidade.

De acordo com as observações da prática pedagógica da Professora Maria, notamos que, no período matutino, ela trabalhava da seguinte forma: primeiro, fazia a acolhida dos(as) alunos(as)/das crianças com oração e músicas, durante o projeto *Princesinha do Madeira* (que era desenvolvido no momento da observação). O projeto é uma iniciativa da SEMED e tem como objetivos rememorar a história do município de Humaitá, analisar o papel das lideranças políticas na governança do município e despertar o interesse pela história local, entre outros. Após esse momento, cantava o hino de Humaitá. Em seguida, pegava os cadernos das crianças do Pré I e do Pré II e colava atividades xerocopiadas, explicando o que deveria ser feito. Depois, fazia uma revisão da aula anterior, sempre instigando os(as) alunos(as) a participarem, e, por fim, passava atividades para os(as) estudantes do 1º, 2º e 3º anos.

Ao término das explicações, a professora passava de carteira em carteira para ajudar os(as) que precisavam. Feito isso, era o momento da tomada de leitura individual de todos(as) os(as) alunos(as) na mesa da professora. Quando residia na escola, algumas vezes ela já se adiantava e copiava o conteúdo no quadro antes da chegada dos(as) alunos(as). A professora trabalhou o alfabeto por meio da visualização da grafia das letras e da pronúncia de seus sons. Durante todas as aulas, a Professora Maria estava constantemente instigando-os(as) a participarem, fosse indo ao quadro ou respondendo alguma indagação sobre o conteúdo trabalhado naquele momento. Essa foi a rotina recorrente durante todos os dias de observação no período matutino.

Em uma das atividades registradas em nosso diário de campo, a professora estava trabalhando a disciplina de Ciências, com o conteúdo de seres vivos e não vivos no turno matutino, explicando por meio de exemplos existentes na sala de aula e, posteriormente, realizando uma caminhada em volta da escola para que os(as) alunos(as) pudessem observar os seres vivos e não vivos existentes naquele espaço.

A escolha da professora de explorar o entorno da escola como recurso didático mostra que ela experiencia as questões locais e busca inserir a vivência dos(as) alunos(as)/das crianças no cotidiano escolar. Diante das observações, identificamos a utilização de uma metodologia ativa e contextualizada, além da valorização do espaço escolar como ferramenta pedagógica. Conforme Menezes (2021, p. 117), “[...] um ensino com práticas descontextualizadas não estimula a participação dos educandos, além de desconsiderar suas vivências e saberes construído na relação com a comunidade rural na qual estão inseridos”.

A professora utiliza exemplos concretos existentes na sala de aula e, ao realizar uma caminhada no entorno da escola, proporciona uma experiência de ensino que envolve o conteúdo teórico na realidade das crianças/dos(as) alunos(as). A contextualização do conteúdo com o ambiente escolar aproxima o conhecimento da vivência dos(as) estudantes, tornando o aprendizado mais relevante e fácil de ser assimilado.

No que se refere às práticas contextualizadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica estabelecem que:

[...] com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem, com base:
 [...] III – na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;
 IV – na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa [...] (Brasil, 2013, p. 136).

Assim, as práticas pedagógicas, bem como as metodologias adotadas, devem ser planejadas e executadas a partir das necessidades do povo campesino, buscando valorizar sua cultura e os saberes dessa população.

No período vespertino, a professora fazia uma oração, colocava em prática o projeto *Princesinha do Madeira* por meio do hino de Humaitá e do significado das cores da bandeira. Posteriormente, revisava o tema da aula anterior para, então, dar início ao assunto do dia. De acordo com Lindomar Pereira de Souza (2021, p. 81): “Ela [a professora] por lecionar para alunos de anos diferentes apresenta maneiras distintas de direcionar as atividades escolares planejadas de diferentes componentes curriculares para cada ano no mesmo horário de aula”. Sempre trabalhando a mesma temática, às vezes até dois conteúdos em uma mesma atividade para o 4º e 5º anos, a professora diferenciava os níveis de dificuldade das atividades por série.

De acordo com os registros do diário de campo, a Professora Maria fazia uso de ferramentas pedagógicas que auxiliavam em seu trabalho em sala de aula, como, por exemplo, o uso do material dourado durante a disciplina de Matemática para ensinar o conteúdo de unidade, dezena e centena, o uso de bolas para exemplificar os movimentos de rotação e translação, momento em que integrou os conteúdos de Matemática e Ciências, além do uso de exemplos no quadro durante a explicação e, posteriormente, do exercício que seria resolvido de forma coletiva. Também fazia uso de atividades xerocopiadas.

Além disso, integrou diversas áreas do conhecimento ao ensinar sobre localização espacial e pontos cardeais. Os alunos observaram a rosa dos ventos em uma imagem no celular da professora e, posteriormente, foi solicitado que desenhasssem suas casas e, a partir disso, identificassem a posição do sol ao nascer, tendo como referência sua residência, para

exemplificar a direção leste. O objetivo da atividade era demonstrar, na prática, a localização dos alunos, bem como suas respectivas coordenadas geográficas.

Registramos também o uso de imagens impressas durante a aula de História, explicando sobre alguns momentos históricos, como as grandes navegações, a invasão dos portugueses ao Brasil, o contato com os povos indígenas e o tráfico de escravizados. O uso dos recursos visuais ajudou a tornar o conteúdo mais concreto e, conseqüentemente, mais acessível ao entendimento dos(as) alunos(as)/das crianças, evidenciando também o comprometimento da professora com a aprendizagem deles(as).

A Professora Maria também fez uso do globo terrestre para explicar e demonstrar a localização dos continentes, tornando a aula interdisciplinar ao englobar História e Geografia. Conforme sua explicação avançava, a professora mostrava uma imagem específica que exemplificava o momento histórico ao qual se referia. Isso demonstra sua preparação e organização durante o planejamento das atividades.

Mesmo diante da falta de recursos e de uma infraestrutura inadequada, a Professora Maria buscava formas criativas de desenvolver atividades que engajassem todos(as) os(as) alunos(as)/crianças, respeitando a diversidade de níveis e ritmos de aprendizagem presentes nas classes multisseriadas. Sua prática pedagógica evidenciava um compromisso com a inclusão e a aprendizagem coletiva, utilizando os recursos disponíveis de maneira estratégica e eficiente. Segundo Lindomar Pereira de Souza (2021, p. 81), “[...] para desenvolver um ensino com maior qualidade o professor atuante em turma multisseriada da Educação do Campo, necessariamente precisa lançar mãos de metodologias diferenciadas de ensino ao trabalhar cada componente curricular em sua sala de aula”.

Esse esforço constante reflete não apenas sua dedicação, mas também sua formação profissional como mestre, além de sua experiência no Ensino Superior e na Educação Infantil, construída ao longo de sua trajetória profissional. Contudo, diante da falta de experiência e dos desafios existentes no ensino multisseriado, torna-se primordial a necessidade de formação continuada, garantindo a atualização de conhecimentos e o fortalecimento de práticas que respondam às demandas dessa organização de ensino.

Contemplando a última categoria de análise, orientação/formação continuada, trazemos a fala da professora ao ser indagada sobre o acompanhamento pedagógico:

Eu não tenho, o acompanhamento pedagógico pelo que vi, que vem lá da Secretaria, é uma vez por mês. Então, provavelmente, eu e a pedagoga, a gente só se encontra pra ela fazer as cobranças pedagógicas. [...] nosso encontro é mesmo só para cobrança, pra pequenas orientações. Esses dias que eu tô aqui, eu só encontrei ela na Secretaria de Educação e, mesmo assim, foi em cima de cobrança (Professora Maria, 2024).

Tentando obter resposta ao retratado pela Professora Maria, foi perguntado à pedagoga: Como ocorrem as orientações específicas para a professora da Escola Domingos Ribeiro?

Então, do Domingos Ribeiro, [...] lá eu estava, logo no começo do ano, eu estava conseguindo fazer orientação com ela somente pelo celular. Ai os documentos que eu tinha que entregar pra ela, ia pelo transportador, que é de lá de Namour. Eu conseguia fazer assim. Ai agora não. Agora eu tenho uma parceria com a gestora da escola dela me auxiliar quanto a gasolina da voadeira. Que aí eu tenho parceria com o professor que me leva até a escola na segunda pela manhã. Aí eu faço esse acompanhamento com ela. Uma vez no mês, né! Na segunda feira pela manhã. E aí em relação aos planos e diários, ela faz né, aí me entrega, me envia [...]. Ela me entrega aqui na cidade mesmo. Aí eu corrijo e devolvo pra ela. Mas quanto ao acompanhamento, agora está sendo assim pela parceria que eu estou tendo (Ana, 2024).

Essas falas revelam desafios e limitações no processo de orientação pedagógica da Professora Maria, o qual, segundo Ana e Maria, acontece de forma esporádica, resumindo-se apenas a cobranças de planos, diários e documentos, sem prioridade para uma orientação pedagógica prática que busque oferecer capacitação para atender às demandas da professora. Essa falta de suporte contínuo é justificada, na fala de Ana, pelas dificuldades logísticas, que carecem de maior prioridade por parte da coordenação pedagógica, além de planejamento e solicitação, junto ao setor responsável da SEMED, da disponibilização de transporte e combustível para viabilizar as orientações presenciais na comunidade.

Ressaltamos, porém, que, apesar da tentativa de Ana em articular formas de atendimento presencial na comunidade por meio de parcerias com o professor e a gestora, fica evidente que a orientação pedagógica não tem sido uma prioridade por parte da coordenação pedagógica da Educação do Campo. Conforme Vasconcelos (2023, p. 73), “[...] vale destacar a importância do pedagogo nas escolas e a orientação pedagógica aos professores, para juntos refletirem acerca do desenvolvimento de um trabalho que culmine na mudança de sua postura ética e profissional [...]”.

Diante do exposto, notamos uma tentativa de “adaptação” às circunstâncias, por meio do envio de documentação pelo transportador e de orientações pelo celular, o que se torna inviável, haja vista que a Escola Domingos Ribeiro não tem energia elétrica e, consequentemente, não possui internet, o que comprova a questão refletida anteriormente sobre o trabalho da docente nos finais de semana – momento que deveria ser dedicado ao convívio com a família, ao lazer e ao repouso.

Assim, ficam evidentes os desafios existentes no acompanhamento pedagógico, apesar dos esforços individuais. A precariedade e a falta de recursos na logística de acompanhamento pedagógico interferem diretamente na prática profissional docente, impactando negativamente a rotina escolar. Dessa forma, torna-se imprescindível a efetivação de políticas educacionais que priorizem o suporte pedagógico e a formação continuada.

Nesse sentido, Lindomar Pereira de Souza (2021, p. 104) ressalta que “[...] é importante dentro das políticas públicas de cada município olhar a formação dos profissionais da educação e, de modo bem pontual dos professores[...]”. Ainda segundo a autora:

Trazer para o debate a formação continuada de professores é compreender que há outros elementos a serem considerados nessa composição da formação desse profissional, é, contudo, perceber na oportunidade de formação uma possibilidade de qualificação de sua relação como o ensino e a aprendizagem de seus alunos, é ainda um momento de reflexão quanto ao ato de ensinar (Souza, L. P. de, 2021, p. 98).

Ao questionarmos a Professora Maria sobre sua participação em alguma formação continuada promovida pela SEMED de Humaitá, a resposta foi: *“Ainda não. Eles até comentaram sobre...que ia ter, mas não sei se a gente ia ser liberado, porque tem essa questão também”* (Maria, 2024).

Ao direcionarmos a questão para a pedagoga Ana: *“A Secretaria de Educação do município de Humaitá oferece formação continuada para os professores?”*, a resposta obtida foi: *“Sim”* (Ana, 2024). Contudo, depois de questionarmos novamente se seria específica para o multisseriado, a resposta foi:

Não. Esse ano, que eu falo que é do multisseriado, é do primeiro ao segundo ano. Teve, sim, formação por causa do programa. Agora, propriamente do multisseriado não teve esse ano, mas ano passado teve, que era pra implementar o organizador curricular. Aí teve formação, sim, com todos os professores dos multisseriados, que era justamente pra que eles pudessem colocar apenas um organizador curricular para todos os multis (Ana, 2024).

Ao direcionarmos a mesma pergunta para Clara, supervisora pedagógica de polo, obtivemos a seguinte resposta:

Sim, a gente tem bastante formações, porque o campo, ele cumpre um calendário de final de mês. Os professores têm uns dias para vir na cidade receber, e aí, geralmente, a SEMED sempre coloca uma formação nesse período que os professores estão na cidade. Então, a gente tem bastante curso, oficinas, a gente tem os projetos do governo federal, que a Sem SEMED ed tem que trabalhar, então a todo momento eles estão fazendo formações, porque está tendo praticamente um mês sim, um mês não, a gente está tendo formação ali pra eles (Clara, 2024).

Reiteramos a pergunta sobre como as especificidades das classes multisseriadas eram tratadas nas formações. A supervisora pedagógica de polo afirmou:

E aí, então, ou eles fazem os cursos somente para os professores das multisséries ou eles fazem um tudão, mas abrangendo tudo, porque a gente não pode deixar de lado a multissérie, porque realmente é o que a gente mais tem nas escolas. Então, elas são ali, muitas vezes pensadas, analisadas para os professores realmente das multisséries, de como trabalhar, de como resolver tal problema com o aluno que está ali naquela turma (Clara, 2024).

Ao fazermos as mesmas perguntas para o coordenador da Educação do Campo, obtivemos a seguinte resposta:

Tá tendo! Tá tendo sim. É uma grande preocupação da secretária, essa questão realmente do ensino multisseriado. É um olhar diferenciado, está tendo, realmente, um olhar diferenciado. [...] e, se não me engano, já teve duas formações para os professores de turmas multisseriadas (João, 2024).

As respostas evidenciam o conhecimento distinto sobre a oferta, a frequência e a adequação das formações às necessidades dos(as) professores(as) de classes multisseriadas. O que nos deixa a dúvida: Será que essas formações estão mesmo acontecendo? Nessa perspectiva, Vasconcelos (2023, p. 59) ressalta que “[...] tecer considerações a respeito da formação dos professores é tão importante quanto discutir acerca da elaboração de currículo específico à realidade do campo”.

A comunicação e a organização entre os membros da SEMED de Humaitá são falhas. Apesar de mencionadas as iniciativas de oferta de formações, a falta de regularidade e de acesso de todos os atuantes nessa organização de ensino ainda deixa a desejar. Há a necessidade de uma comunicação eficaz, suporte consistente e oferta de formações específicas que contemplem as práticas pedagógicas para atuar nas classes multisseriadas.

Durante a realização da pesquisa até sua finalização, ficou evidente a necessidade da existência das classes multisseriadas no município de Humaitá, haja vista a existência de várias comunidades com pouca demanda de alunos em idade escolar ao longo das estradas, lagos, margens do rio e igarapés. Nessa conjuntura, a organização de ensino multisseriado tem sido a única forma encontrada pela SEMED do município de Humaitá para garantir o direito à educação dos povos do campo, das águas e das florestas. Oliveira e Monteiro (2021, p. 19) reafirmam “[...] a importância da escola do campo nas suas mais diferentes formas de organização, especialmente multisseriada”.

A pesquisa evidencia que a educadora da Escola Domingos Ribeiro necessita de melhores condições de trabalho, pois muitos são os desafios encontrados ao lecionar na multissérie. Esse é um espaço desafiador, em que ela continuou resistindo até o final do ano letivo, transformando os desafios em possibilidades e a diversidade em um espaço de aprendizado mútuo.

No exercício de sua prática docente, a Professora Maria busca soluções para os desafios encontrados com as ferramentas que estão ao seu alcance. Mesmo sem ter experiência em classes multisseriadas, ela desenvolve seu trabalho de forma exitosa, reinventando-se a cada obstáculo, o que faz com que ela crie sua própria prática para trabalhar com o multisseriado.

Assim, é necessário que sejam implementadas políticas fixas de formação continuada para os(as) professores(as) de classes multisseriadas, infraestrutura adequada nas escolas do campo, acompanhamento pedagógico frequente, assim como a inserção de um currículo que valorize a cultura, os saberes e a identidade dos povos camponeses.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até quando a gente ainda vai ter o ensino multisseriado no campo? Mas aí, hoje, eu entendo que nunca vai acabar, porque até mesmo dentro da seriação você tem alunos com vários níveis [...].
(João, 2024).

Se eu pudesse, realmente eu faria todas as escolas que eu tenho seriadas. Porque, realmente, não é que o multisseriado não contribui, é porque ele é mais difícil de você trabalhar.
(Clara, 2024).

Contribui. Contribui, mas pouco. Pouco porque tinha que ser seriado para poder desenvolver mais.
(Ana, 2024).

E o que motiva mais a gente é principalmente eu observo muito que as crianças têm paixão pela escola. Então querendo ou não elas têm esperança aqui. Nessas condições mínimas que a gente tem elas estão tendo esperança de alguma coisa [...].
(Professora Maria, 2024).

Início estas considerações trazendo, na epígrafe, a fala de quatro participantes da pesquisa. Por meio delas e das observações feitas na escola das águas, pudemos perceber a existência de um panorama complexo e multifacetado sobre o ensino multisseriado do município de Humaitá, ficando explícita a existência de desafios e variantes dessa organização de ensino, assim como cada um deles entende e vivencia esse processo. Entretanto, ressaltamos também a importância do multisseriado para as crianças/alunos(as) do campo. A escola está presente na comunidade, com a organização multisseriada e o direito a ter uma escola no lugar onde vivem, trazendo esperança e possibilidade para que todas as crianças/todos(as) alunos(as) possam aprender sobre os conhecimentos científicos, sobre sua cultura e sobre o modo de vida daqueles(as) que ali residem.

A investigação é fruto de muitas leituras, reflexões e observações a respeito de como uma educadora tem exercido sua prática pedagógica em classe multisseriada. Para alcançar o objetivo de analisar a prática pedagógica da educadora do campo em classes multisseriadas no contexto ribeirinho do interior do Amazonas, dispusemo-nos a ir a campo e conviver na comunidade ribeirinha de Namour para observar a prática pedagógica exercida pela Professora Maria.

O desejo de pesquisar o referido tema surgiu durante minha prática docente, ao me deparar com uma turma multisseriada sem saber do que se tratava, sem preparo ou qualquer instrução pedagógica de como trabalhar com duas turmas ao mesmo tempo. A partir daí, surgiram inquietações que busquei responder ao longo deste estudo. Assim, a pesquisa me

permitiu construir e desconstruir opiniões e conceitos sobre a Educação do Campo, bem como desenvolver um novo olhar para a importância do multisseriado. Permitiu-me também a vivência em um lugar esquecido pelo poder público.

Para aprofundarmo-nos, buscamos aportes teóricos que tratam da temática para dar consistência ao estudo, além de identificar os documentos legais que amparam o ensino multisseriado na escola do campo, como legislações, regimentos, documentos e propostas. Investigamos ainda como se dá a prática pedagógica exercida pela educadora em contexto multisseriado ribeirinho e buscamos compreender de que maneira a professora convive com os desafios das práticas, possibilitando o aprendizado das crianças/dos(as) alunos(as).

Diante das observações da prática pedagógica na Escola Domingos Ribeiro, identificamos a existência de vários desafios que implicam diretamente o fazer docente da Professora Maria, tais como a falta de prédio próprio da escola das águas, a ausência de energia elétrica e água potável, a infraestrutura precária, a falta de materiais didáticos e pedagógicos, a ausência de acompanhamento pedagógico regular, a falta de formação continuada específica para os professores atuantes no multisseriado, o acúmulo de múltiplas funções e a escassez de tempo para elaborar a grande demanda de planejamentos para seis níveis de aprendizagem.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, identificar os documentos legais que amparam o ensino multisseriado na escola do campo, citamos dois documentos. O primeiro é a LDB – Lei nº 9.394/1996, que, em seu art. 23, dispõe sobre a organização da Educação Básica, a qual poderá organizar-se em grupos não seriados ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996). O segundo documento refere-se à PCPM (Humaitá, 2004a). Embora haja dúvidas sobre sua elaboração e não tenhamos identificado que a proposta contemple, em sua totalidade, a identidade dos povos do campo em suas sugestões pedagógicas, não deixa de ser um respaldo para o ensino multisseriado no município de Humaitá.

Em relação ao segundo objetivo específico, investigar como se dá a prática pedagógica exercida pela educadora em contexto multisseriado ribeirinho, constatou-se que a prática pedagógica da Professora Maria foi pautada na valorização da diversidade e no respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno. Utilizando estratégias diferenciadas de acordo com o nível de aprendizagem, como o planejamento e o ensino interdisciplinar, o uso de jogos e ferramentas lúdicas, além da execução de projetos, a professora mostrou-se eficiente na promoção do engajamento dos estudantes e na construção de um ambiente escolar mais inclusivo ao englobar da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental em uma mesma aula.

Apesar de sua falta de experiência com o multisseriado e até mesmo com o Ensino Fundamental, a professora mostrou-se comprometida com o seu trabalho e com a aprendizagem das crianças/dos(as) alunos(as), pois buscou se aperfeiçoar por meio de pesquisas e estudos individuais, buscando formas de trabalhar com turmas tão heterogêneas. Nem mesmo a falta de moradia e a solidão da profissão a fizeram abandonar a comunidade.

No que se refere ao terceiro e último objetivo específico, entender de que maneira a professora convive com os desafios das práticas, possibilitando o aprendizado dos alunos, a pesquisa oportunizou observar a dinâmica utilizada pela professora em sala de aula no que se refere à sua prática pedagógica. Constatamos que, mesmo diante de todos os obstáculos, ela transformou as dificuldades em possibilidades nas classes multisseriadas, tendo como ponto principal de sua prática a interdisciplinaridade ao trabalhar os objetos do conhecimento, além da inserção da cultura, dos saberes e do cotidiano dos alunos na explicação dos conteúdos.

Diante do calor excessivo, a professora busca um lugar mais arejado para continuar a aula. Devido à falta de energia, ela elabora e imprime suas atividades e planejamentos na cidade durante o recesso de pagamento, assim como leva gelo para colocar na água dos alunos e conservar o frango. Diante das dificuldades de aprendizagem dos(as) alunos(as), ela busca trabalhar de acordo com suas necessidades, com o objetivo de alfabetizá-los. Já diante da falta de moradia, residiu na escola por três meses.

Devido à falta de materiais para dar suas aulas, ela custeia alguns com recursos próprios para facilitar seu trabalho. Diante da sobrecarga de trabalho ao assumir outras atribuições além da docência e da solidão pedagógica, ela permanece firme até o fim do ano letivo. Diante da falta de formação para trabalhar no multisseriado, ela busca por si própria se aperfeiçoar e, por meio do exercício do seu fazer docente, cria sua própria prática pedagógica.

A pesquisa coloca em evidência as classes multisseriadas e contribui para as discussões entre os órgãos competentes do município de Humaitá, problematizando questões que levem à melhoria da oferta de ensino nas escolas do campo, em específico as multisseriadas. Busca-se, assim, a efetivação do acompanhamento pedagógico, administrativo e de infraestrutura das escolas campesinas. Compreendemos que o estudo contribui social e educacionalmente com as questões locais, com a ciência e com a literatura, pois, diante do estado da arte, percebemos que se trata de um tema pouco estudado, podendo servir como base para futuras pesquisas e para a melhoria da prática pedagógica dos educadores e das educadoras de classes multisseriadas no município.

Ao longo desta pesquisa, foi possível observar que as classes multisseriadas estão longe de ser um desafio insuperável. Pelo contrário, se as leis e normativas que respaldam a Educação

do Campo forem efetivadas, essa organização de ensino pode se tornar uma oportunidade rica para o desenvolvimento de práticas e metodologias inovadoras e significativas nas escolas do campo.

Diante do exposto, consideramos que os objetivos propostos foram alcançados, assim como as inquietações da pesquisa foram respondidas. Por fim, ressaltamos que a prática pedagógica no contexto multisseriado não deve ser vista apenas como um modelo alternativo, mas, sim, como uma forma legítima e necessária de atender à pluralidade do sistema educacional humaitaense. A formação continuada dos(as) professores(as) de classes multisseriadas, bem como o apoio e investimento em políticas públicas, são essenciais para garantir que essa prática se desenvolva plenamente, contribuindo para uma educação que contemple as especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas, por meio de uma educação que seja ofertada em suas comunidades de forma mais justa, equitativa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rodrigo Henrique Risso Aires; ARAÚJO, Jordeanes do Nascimento; PEREIRA, Mariana Arinana Canuto; LEAL, Matheus Lucas Maciel; SILVA, Viviane Vidal da; ESTEVES, Elian Carvalho Sousa. Consequências dos incêndios na qualidade ambiental e na saúde pública na mesorregião do Madeira. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 10, p. 1-27. 2024. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-335>. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9775>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- AMARAL, Débora Monteiro do; JESUS, Irani da Silva de. Prática educativa em salas multisseriadas do campo a partir dos temas geradores de Paulo Freire. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 47, p. 1-26, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8797643>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- ANDRADE, Daiana da Encarnação; MOURA, Terciana Vidal. Práticas bem-sucedidas na multissérie. 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: CRV, 2021. p. 93-106.
- ANSELMO FILHO, Samuel; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Enfrenta o banheiro que hoje tem aula: condições do transporte escolar rural no baixo Amazonas. **Educação em Revista**, Marília, v. 23, n. 1, p. 233-248, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13481>. Acesso em: 14 jun. 2024.
- ARAÚJO, Suzana Pereira. **A retextualização em turmas multisseriadas do Ensino Fundamental: da canção para a história em quadrinhos**. 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2023. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4670>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (org.). **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília: Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 12-29. (Coleção por uma educação básica do campo, nº 2). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2025.
- AZEVEDO, Kely Aparecida Almeida; SILVA, Ana Lucia Ferreira da. Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (ed.). **O professor PDE e os desafios da escola pública paraense**. Volume. 1. Londrina: UEL, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_artigo_kelly_aparecida_almeida_azevedo.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.
- BARBOZA, Jeferson da Silva; D'ARÓZ, Marlene Schüssler. Merenda escolar na Educação Infantil: a voz das crianças. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 10., 2024, Campina Grande. **Anais eletrônicos [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/109103>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Edições 70, 2020.

BARROS, Oscar Ferreira. A organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas: indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo. In: HAGE, Salomão Mufarref (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005. p. 132-162.

BENIGNO, Beatriz Lima; VASCONCELOS, Simone Maria Oriente; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Educação Infantil do campo: docência em turmas multisseriadas no interior do Amazonas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p.109-118, jan./abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/255728>

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Imperio do Brazil** (de 25 de março de 1824). Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 2 nov. 2024.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Brasília: Câmara dos Deputados, [1827]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. **Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, CNE, [2001]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2008a]. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Apoio ao Transporte escolar. **Cartilha de Regulação do Transporte Escolar Rural**. Brasília: FNDE, 2008b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/transporte_escolar/cartilha_gestor_regulacao.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

BRITO, Josivânia Ferreira; ARAÚJO, Gustavo Cunha de; SOUZA, Juliane Gomes de. O ensino de arte no contexto da educação do campo: reflexões acerca da prática pedagógica docente em uma classe multisseriada. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 21, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8657365>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657365>. Acesso em: 4 mar. 2024.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coord.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993. p 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Campo.** Políticas públicas: educação. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7).

CARNEIRO, Maria Rutiene Santarém. A identidade cultural e saberes dos estudantes nos componentes curriculares das escolas multisseriadas em Presidente Figueiredo-AM. **Id on Line Revista de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 16, n. 61, p. 256-281, jul. 2022. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3525>. Acesso em: 4 mar. 2024.

CASALI, Alípio Márcio Dias; UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. Currículo e fronteiras: intertextos. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e58786>

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio; SILVA, Rosa Eulalia Vital da. Base Nacional Comum Curricular e as Classes Multisseriadas na Amazônia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1408-1436, out./dez. 2018. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38032>. Acesso em: 25 ago. 2022.

COSTA, Bárbara Fernandes. **Entre imagens e relatos**: um mapeamento das salas multisseriadas com o olhar para o ensino da matemática no Rio Grande do Norte – Brasil. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31684>. Acesso: 4 mar. 2024.

COSTA, Lucielio Marinho da; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O currículo na perspectiva da educação do campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas.

Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1-15, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58081>

CRISTO, Ana Claudia Peixoto de; LEITE NETO, Francisco Costa; COUTO, Jeovani de Jesus. Educação rural ribeirinha marajoara: desafios no contexto das escolas multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarref (org.) **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda., 2005. p. 114-131.

DAMASCENA, Maria Janilda da Silva; SPOTTI, Carmem Véra Nunes; SANTOS, Alessandra de Souza Santos. As perspectivas do trabalho do professor indígena com turmas multisseriadas. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, p. 93-110, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1408-1436>. Disponível em:

<https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1210>. Acesso em: 4 mar 2024.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Educação rural: retomando algumas questões. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 175-189, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v20n36/v20n36a16.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

ESTEVES, Ana; MELO, Isabella Silva de; OLIVEIRA, Pedro Lucas Cuzatis de. A contribuição do MST para a educação do campo. In: BICALHO, Ramofly (org.). **Interfaces entre políticas de educação do campo e movimentos sociais camponeses no Brasil**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2023. p. 41-53.

FERREIRA, Camila Jheovana Almeida; NEVES, Elen Mara da Silva; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Direito à educação das crianças do campo: educação infantil nas classes multisseriadas no município de Humaitá – Amazonas. **Revista Cocar**, Belém, n. 25, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9036/3651>. Acesso em: 14 jan. 2025.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas intitulado estado da arte: em foco. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, Itapetininga, v. 2, e021014, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/524/241>. Acesso em: 5 mar. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2024.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas)**: em busca da justiça curricular. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21370>. Acesso em: 17 maio 2024.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; MARQUES, Saray. Balsa escola: educação de tempo integral em uma escola localizada no campo em Humaitá no estado do Amazonas. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2052-2073, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2052-2073>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48487>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. Operação Prensa: Funai, PF e Ibama destroem 100 balsas de garimpo em terras indígenas no Amazonas e desmontam esquema de trabalho escravo. **gov.br**, Brasília, 30 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2024/funai-pf-e-ibama-destroem-100-balsas-de-garimpo-em-terras-indigenas-no-amazonas-e-desmontam-esquema-de-trabalho-escravo>. Acesso em: 23 out 2024.

GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

GUSMÃO, Zanete Almeida; MENDES, Iran Abreu; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Remando contra a maré: Programa Escola da Terra, radicalidade pedagógica e emancipação. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC**, Belém, n. 45, e2023013, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2023.n45.pe2023013.id551>. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/551>. Acesso em: 4 mar. 2024.

HAGE, Salomão Mufarref (org.) **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. Sala multisseriada. **Revista Presença Pedagógica**, [s. l.], v. 6, n. 95, p. 1-16, set./out. 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade: transgredindo o paradigma (multi) seriada de ensino. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2024.

HERRAIZ, Aurelio Dias; SILVA, Maria de Nazaré Souza da. Diagnóstico socioambiental do extrativismo mineral familiar (garimpo) na calha do rio Madeira, em Humaitá, Amazonas.

Revista Pegada, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 202-226, dez. 2015. DOI:

<https://doi.org/10.33026/peg.v16i2.3892>. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/3892>. Acesso em: 9 dez. 2024.

HUMAITÁ. **Plano Municipal de Educação** – PME. Humaitá: SEMED, 2015.

HUMAITÁ. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal Rural Domingos Ribeiro. Humaitá: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

HUMAITÁ. Secretária Municipal de Educação. **Proposta curricular pedagógica multisseriada da rede municipal de ensino de Humaitá-Amazonas**. Humaitá: SEMED, 2024a.

HUMAITÁ. **Resolução n. 05/CME/2024 aprova a Proposta Curricular Multisseriada - PCPM**. Humaitá: SEMED, 2024b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados: Amazonas. **IBGE**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am.html>. Acesso em: 15 maio 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados: Humaitá. **IBGE**, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/humaita.html>. Acesso em: 15 maio 2024.

LICHAND, Guilherme; SCHWEICKARDT, Kátia; CAMPOS, Gabriel; SIMÕES, Armando. Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o novo Plano Nacional de Educação. **SSRN**, [s. l.], 12 abr. 2023. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4372224. Acesso em: 10 jun. 2024.

LOCKS, Geraldo Augusto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PACHECO, Simone Rafaeli. Educação do campo e a escola multisseriada na história da educação brasileira. In: SEMINÁRIO GEPEC, 2013, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...]. São Carlos: UFSCar, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d08-educacao-do-campo-e-a-escola-multisseriada-na.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MATIAS, Lucianny Thaís Freire; FRANCO, Zilda Glaucia Elias. Estado da arte sobre a historicidade da Educação Infantil e as práticas pedagógicas a partir da educação integral. **Revista EDUCAmazonia**, Humaitá, v. 16, n. 1, p. 112-124, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/11299/8098>. Acesso em: 5 fev. 2023.

MENEZES, Willia Barbosa de. **O ensino em classes multisseriadas**: um estudo com narrativas autobiográficas de docentes do campo (Caraúbas/RN). 2021. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/3a56a889-f6f9-42eb-841e-15c640fbc399/content>. Acesso em 4 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Edel; BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORREA, Sérgio Roberto Moraes. Transgredindo o paradigma (multi) seriado nas escolas do campo. In: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriadas**. Belo Horizonte. Autêntica, 2015. p. 399-415. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

MUSEU VIRTUAL DE HUMAITÁ. **Principais Setores Econômicos**. 2024. Disponível em: <https://museuhumaita.online/patrimonio-material/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

NOGUEIRA, Elexandra Vinhork; MARTINS, Eliane Regina Batista; MASCARENHAS, Suely. Formação continuada de professores do campo: apontamento iniciais. **Revista EDUCAmazônia - Educação sociedade e meio ambiente**, Humaitá, v. XVI, n. 1, p. 287-302, jan./jun. 2023.

NUNES, Amilton dos Santos; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Saberes e práticas docentes: a pedagogia das classes multisseriadas. Ubaíra-BA. 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: CRV, 2021. p. 27-41.

OLIVEIRA, Antonia Cléia Monteiro de. **A educação no Brasil e o ensino multisseriado: uma análise da percepção dos professores de triunfo** – PB. 2014. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2014. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12877>. Acesso em: 8 jun. 2024.

OLIVEIRA, Elane Rodrigues de; MONTEIRO, Maria Iolanda. Prática pedagógica em classes Multisseriadas. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1737>. Acesso em: 4 mar. 2024.

PIANOVSKI, Regina Bonat; OLIVEIRA, Raimunda Santos Moreira. As classes multisseriadas nas escolas localizadas no campo. In: SOUZA, Maria Antônia; GERMINARI, Geyson Dongley (org.). **Educação do campo: territórios, escolas, políticas e práticas educacionais**. Curitiba: Editora da UFPR, 2017. p. 171-187.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1045-1074>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998/30034>. Acesso em: 9 jun. 2024.

QUEIROZ, Alciraíne Pinto; FREIRE, Miriam Espíndula dos Santos. Contexto histórico do ensino multisseriado nas escolas do campo brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 1339-1356, mar. 2024. DOI:

<https://doi.org/10.51891/rease.v10i3.13195>. Disponível em:
<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13195>. Acesso em: 13 abr. 2024.

RANIERI, Nina. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar (org.). São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo, 2018. p. 15-48.

RIBEIRO, Ana Sebastiana Monteiro. **Professores iniciantes em salas multisseriadas em escolas na fronteira rural Brasil e Bolívia**: docência acolhedora em construção. 2021. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em:
http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/10594/Ana%20Sebastiana%20Monteiro%20Ribeiro_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 mar. 2024.

RODRIGUES, Ana Maria Sgrott; ARAGÃO, Rosália M. R. Ser professora de classes multisseriadas: trabalho solitário em espaço isolado. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 301-315. (Coleção Caminhos da Educação do campo; 2).

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz Rodrigues; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. A educação do campo e seus aspectos legais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2017. p. 1373-1387.

SANTOS, Ademar Vieira dos; ALMEIDA, Luis Sergio Castro de. Perspectivas curriculares para a educação no campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 137-158.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Formação de professores e condições de trabalho em classes multisseriadas**. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, Marineide José dos; MOURA, Terciana Vidal. Práticas pedagógicas nas classes multisseriadas de Ubaíra-BA. 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: CRV, 2021. p. 65-79.

SANTOS, Patrícia; VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. **Educação do/no campo**: uma reflexão da trajetória da educação brasileira. Araraquara: UNIRA, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimp. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Cacilda Gonçalves da; SOUZA, Marta Suely Leal. **Salas multisseriadas**: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes. 2014. 44 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia: Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2913/1/CGS06102014.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SILVA, Maria dos Remédios da; ANDRADE, Maria Luzineide da Silva; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. A interdisciplinaridade no âmbito escolar. **Revista Ibero-Americana de**

Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 9, n. 10, p. 1940-1951, out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i10.11795>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11795>. Acesso em: 11 dez. 2024.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em construção**: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no Sul o Amazonas. 2015. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4995/Vera%20L%20c3%bacia%20Reis%20da%20Silva_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 out. 2024.

SOUZA, José Maria Viana de. **Humaythá 152 anos de história**. Araraquara: DataPress, out. 2021.

SOUZA, Lindomar Pereira de. **As metodologias de ensino na educação do campo**: o trabalho de uma professora no município de Goianésia do Pará-PA em turma multisseriada. 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2021. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/04bc432f-56e7-4903-a36c-92b6fc5f9557/content>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (org.). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Vol. 1. Tubarão: Copiart, 2016. p. 133-158.

VASCONCELOS, Simone Maria Oriente. **Práticas pedagógicas no contexto multisseriado da Educação Infantil em escolas do campo**: Vila Pereira no município de Barreirinha – Amazonas. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9657>. Acesso em: 4 mar. 2024.

VIEGA, Flávio Oliveira; ARAÚJO, Jordeanes do N. O garimpo e a educação ambiental no rio Madeira em Humaitá-Amazonas, Brasil: breves considerações. **RECH – Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-estar**, Manaus, v. VII, n. 2, p. 34-50, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/12882>. Acesso em: 9 de dez. 2024.

VITORETTI, Guilherme Bernardo; RIBEIRO, Jessica Teixeira; ROITBERG, Larissa Prado; CAMPOS, Vanderson Gomes de; ARGENTI, Vinícius da Silva; CARVALHO, Wanessa Alves. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: uma visão crítica de sua formulação. Franca: UNESP-FCHS – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/671680466/2022-guilherme-vitoretti-artigo-11>. Acesso em: 16 jan. 2024.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para a professora.....	117
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para a orientadora pedagógica	118
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para a supervisora pedagógica de polo	119
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para o coordenador da Educação do Campo	120
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora.....	121
APÊNDICE F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os pais e/ou responsáveis	125
APÊNDICE G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças.....	128
APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a orientadora pedagógica	130
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o coordenador da Educação do Campo	134
APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a supervisora pedagógica de polo	138

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para a professora



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades



- 1- Qual a sua idade?
- 3- Qual a sua escolaridade?
- 4- Quanto tempo trabalha na escola da Comunidade Namour?
- 5- Quantos anos de experiência você tem em sala de aula?
- 6- Quantos anos de experiência em classes multisseriadas você possui?
- 7- Quantas horas semanais você trabalha?
- 8- Você é concursada ou prestadora de serviço?
- 9- Você poderia descrever sobre as atividades que realiza com os alunos nas turmas multisseriadas? Destaque as possibilidades e as dificuldades que esse trabalho envolve.
- 10- Como você realiza o planejamento de ensino para a sala multisseriada?
- 11- Qual a metodologia de ensino que você mais utiliza com os seus alunos?
- 12- Como você enfrenta as situações (dificuldades) que surgem na sala multisseriada?
- 13- Como os alunos são organizados em sala de aula e/ou fora dela para a realização de atividades? (Atividades individuais? Em grupo? Grupo da mesma série? Grupos, envolvendo alunos de séries diferentes? Ou não faz agrupamentos?).
- 14- Fale sobre a gestão de sala de aula:
 - Distribuição do tempo para atividades e conteúdo de cada série;
 - Motivação e efetivação do planejamento;
 - Relação professor-aluno;
- 15- Existe um acompanhamento sobre os diferentes desempenhos do rendimento escolar dos alunos diferenciados por série?
- 16- Quantos geralmente há na sala multisseriada?
- 17- Número de turmas atendidas na classe?
- 18- Número de turnos e número de escolas em que trabalha?
- 19- Você recebe orientação pedagógica? Se sim, como funciona?
- 20- Você tem participado de alguma formação continuada promovida pela Secretaria de Educação do Município de Humaitá? Se sim, como as especificidades das classes multisseriadas nas escolas do campo são tratadas nessas formações? Com que frequência acontecem essas formações?
- 21- Você busca outras formações além das oferecidas pela SEMED, caso sejam ofertadas?
- 22- Que sugestões/mudanças você acrescentaria para que o trabalho do professor ou professora melhorasse?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para a orientadora pedagógica

Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades



1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua escolaridade?
3. Quanto tempo atuante na coordenação de polo?
4. Explique o trabalho que você desenvolve.
5. Já atuou nas classes multisseriadas?
6. Como funcionam as orientações?
7. Com que frequência você visita a escola Domingos Ribeiro (Namour)?
8. Quantas escolas você atende?
9. Como é o planejamento dessas atividades?
10. Como você define o ensino multisseriado?
11. Há dificuldades e/ou desafios do trabalho com o sistema multisseriado? Se sim, quais?
12. Qual a principal demanda dos professores atuantes nessas turmas?
13. A Secretaria de Educação do Município de Humaitá oferece formação continuada para os professores? Se sim, como as especificidades das classes multisseriadas em escolas no campo são tratadas nessas formações? Com que frequência acontece?
14. Como as especificidades das classes multisseriadas em escolas no campo têm sido tratadas pela equipe gestora e pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Humaitá?
15. A SEMED tem desenvolvido ações específicas para essa realidade? Quais e como tem ocorrido?
16. Você entende que o ensino multisseriado contribui para a aprendizagem dos alunos? Se sim, como?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para a supervisora pedagógica de polo



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades



1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua escolaridade?
3. Quanto tempo atuante na coordenação de polo?
4. Explique o trabalho que o coordenador de polo desenvolve.
5. Já atuou nas classes multisseriadas?
6. Como funcionam as orientações?
7. Com que frequência você visita a escola Domingos Ribeiro (Namour)?
8. Quantas escolas você atende?
9. Como é o planejamento dessas atividades?
10. Como você define o ensino multisseriado?
11. Há dificuldades e/ou desafios do trabalho com o sistema multisseriado? Se sim, quais?
12. Qual principal demanda dos professores atuantes nessas turmas?
13. A Secretaria de Educação do Município de Humaitá oferece formação continuada para os professores? Se sim, como as especificidades das classes multisseriadas em escolas no campo são tratadas nessas formações? Com que frequência acontece?
14. Como as especificidades das classes multisseriadas em escolas no campo têm sido tratadas pela equipe gestora e pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Humaitá?
15. A SEMED tem desenvolvido ações específicas para essa realidade? Quais e como tem ocorrido?
16. Você entende que o ensino multisseriado contribui para a aprendizagem dos alunos? Se sim, como?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para o coordenador da Educação do Campo

Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades



- 1 Qual a sua idade?
- 2 Qual a sua escolaridade?
- 3 Quanto tempo atuante na coordenação do campo?
- 4 Já atuou nas classes multisseriadas?
- 5 Como você define o ensino multisseriado?
- 6 Quantas escolas do campo no município de Humaitá possuem classes multisseriadas?
- 7 Alguma unidocente? (somente um professor exercendo todas as funções de uma escola).
- 8 Há dificuldades e/ou desafios do trabalho com o sistema multisseriado? Se sim, quais?
- 9 Qual principal demanda dos professores atuantes nessas turmas?
- 10 Com que frequência você visita a escola Domingos Ribeiro?
- 11 A Secretaria de Educação do Município de Humaitá oferece formação continuada para os professores? Se sim, como as especificidades das classes multisseriadas em escolas no campo são tratadas nessas formações? Com que frequência acontece?
- 12 Como as especificidades das classes multisseriadas em escolas no campo têm sido tratadas pela equipe gestora e pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Humaitá?
- 13 A SEMED tem desenvolvido ações específicas para essa realidade? Quais e como tem ocorrido?
- 14 Você entende que o ensino multisseriado contribui para a aprendizagem dos alunos? Se sim, como?

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO MULTISSERIADO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL RIBEIRINHA EM HUMAITÁ – AM

Prezada professora,

Convidamos a senhora para participar, de forma voluntária e sem remuneração, da pesquisa intitulada **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO MULTISSERIADO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL RIBEIRINHA EM HUMAITÁ – AM**.

A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA/ UFAM, pela pesquisadora Camila Jheovana Almeida Ferreira, e-mail: myllah-jheovana@hotmail.com; sob orientação da professora Dr^a. Zilda Gláucia Elias Franco, e-mail: zildaglaucia@ufam.edu.br, todas com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 – Humaitá – Amazonas – CEP: 69800–000, telefone (97) 3373-1180.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral**: Analisar a prática pedagógica da(o) educadora(o) do Campo em Classes Multisseriadas no contexto ribeirinho do interior do Amazonas. **Objetivos específicos**: Identificar os documentos legais que amparam o ensino multisseriado na escola do Campo; investigar como se dá a prática pedagógica exercida pelo(a) educador(a) em contexto multisseriado ribeirinho; entender de que maneira o(a) professor (a) convive com os desafios das práticas, possibilitando o aprendizado dos alunos. **Os benefícios esperados com este trabalho são**: os dados coletados nessa pesquisa permitirão compreender como ocorrem as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola ribeirinha na comunidade de Namour.

Acredita-se que este estudo possa ser uma importante ferramenta na literatura, mas que além disso, em especial, possa contribuir com a Educação do Campo ao serem propagados os seus resultados nos quais os docentes possam compreender as suas práticas e refletir sobre as Classes Multisseriadas. Além disso, que possa subsidiar outros estudos, de modo a auxiliar em intervenções que tenham a mesma linha de investigação.

Para tentarmos alcançar nossos objetivos, realizaremos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, **com análise documental e entrevistas semiestruturadas**. Os sujeitos participantes da pesquisa serão aqueles que fazem parte do contexto investigado na Comunidade Namour, localizada na margem direita do rio Madeira. A comunidade fica a 24km de distância da sede de Humaitá. Nesse processo envolvem-se 37 sujeitos, sendo: coordenador(a) de polo, coordenador(a) da Educação do Campo, professor(a) e crianças/alunos. **O critério de escolha dos participantes deu-se por Inclusão: a)** Ser professor(a) de turma Multisseriada e **b)** Estar atuante nos anos de 2024/2025. **E os de exclusão: a)** Professor(a) que atua em turmas seriadas e **b)** Professor(a) que atuou apenas por alguns meses durante os anos letivos de 2024 e 2025. Vale ressaltar que idade ou sexo não serão critérios de inclusão ou exclusão, uma vez que o que nos interessa nessa investigação é construir conhecimentos a respeito das práticas pedagógicas em Classes Multisseriadas.

O(A) senhor (a) está sendo convidado(a) porque é professor (a) de classe multisseriada que faz parte do contexto do Campo e também por estar atuando na escola da Comunidade Namour, onde será realizado o estudo e as observações das práticas pedagógicas. Caso concorde em participar, será feita uma entrevista semiestruturada e observação participante na sala de aula onde atua.

Toda pesquisa com seres humanos envolve **riscos e/ou desconfortos** no que regem os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, reitero a importância de adotar medidas de prevenção. Dessa forma, durante todo o estudo a pesquisadora tomará todos os cuidados necessários para preservar a integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, dos participantes da equipe da pesquisa e fará uso de materiais de proteção (caso sejam necessários) e da higienização das mãos, máscara bem ajustadas ao rosto, álcool gel, água e sabão, a fim de evitar a propagação de qualquer tipo de vírus. A pesquisadora dará as orientações necessárias aos participantes de como devem proceder no decorrer do estudo. Outros riscos quanto a essa pesquisa concernem à entrevista e as observações das aulas. A pesquisadora dará as orientações necessárias aos participantes de como devem proceder no decorrer do estudo. Outros riscos quanto a essa pesquisa concernem à entrevista e as observações das aulas.

Durante a entrevista o senhor (a) poderá se sentir constrangido por uma pergunta e há possibilidade de algumas dessas perguntas evocarem fatos desagradáveis quanto às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, logo, será amenizado pelo acolhimento e acompanhamento da pesquisadora durante esse período. Os registros serão feitos de forma escrita e/ou por meio de fotografias, vídeos e áudios. Para isso, será usado apenas câmera do celular, gravador de voz, caderno e caneta, com intuito de evitar possíveis danos, riscos mais abrangentes serão tomados algumas medidas de contenção: as entrevistas ocorrerão em um local reservado **e sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo** mesmo com a publicação dos resultados e sua possível publicação fará uso de filtros para manter o anonimato. Além disso, a realização desta pesquisa poderá **ser suspensa/interrompida sem nenhuma penalização**, a seu critério, por quaisquer motivos ou caso a pesquisa em desenvolvimento gere conflitos e/ou qualquer tipo de mal-estar dentro da comunidade.

Conforme resolução 466/12, os riscos podem ser “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente” e que é de responsabilidade do pesquisador, patrocinador e das instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa “proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa”.

Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação se de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, “Da Obrigação de Indenizar”, e II, “Da Indenização”, Título IX, “Da Responsabilidade Civil”.

É afirmativo o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, nº 999-861 – São Francisco – Humaitá /AM.

Cumprе esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

Os valores respectivos à indenização serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores preestabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Serão empregadas providências para reparação de danos que esta pesquisa possa acarretar, sendo garantido ressarcimento diante de eventuais despesas dela decorrentes. Assim, será assegurado ao participante da pesquisa, e caso necessário ao seu acompanhante, ressarcimento, na forma de compensação financeira de despesas decorrentes dela. Além disso, a investigação não trará nenhum tipo de despesas aos participantes, o deslocamento será realizado pelo pesquisador, uma vez que as entrevistas serão realizadas na própria instituição de ensino ou em local que os entrevistados agendarem. Serviços como material para coleta de dados em campo e todos os demais possíveis gastos serão todos fornecidos pelo pesquisador em parceria com a Instituição a qual está vinculada.

Ressaltamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa - CEP – que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares). De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP”. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. Esta missão é dividida em duas ações principais: a orientação aos pesquisadores e a análise dos projetos encaminhados.

Como participante, você terá garantido acesso aos resultados da pesquisa e liberdade para sanar quaisquer dúvidas sobre a metodologia. Para quaisquer outras informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou poderá entrar em contato como o Comitê de ética e Pesquisa – CEP CEP/UFAM, na

Rua Teresina, 495 Adrianópolis- Manaus –AM, telefone (92) 3305-1181 RAMAL 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Em horário comercial. Vale lembrar, que este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) senhor(a) e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Consentimento Pós- Informação

Eu, _____, li e fui informada pela pesquisadora Camila Jheovana Almeida Ferreira que pretende fazer um estudo e compreendi o motivo pelo qual necessita da minha colaboração. Por esse motivo, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não será remunerado, podendo sair a qualquer momento.

☐ Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

☐ Não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Humaitá/AM, ____ de _____ de 2024.

Participante da Pesquisa

Camila Jheovana Almeida Ferreira
(Responsável pela pesquisa)

Profª Drª Zilda Gláucia Elias Franco
(Orientadora da pesquisa)

APÊNDICE F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os pais e/ou responsáveis



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE): A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO MULTISSERiado DE UMA ESCOLA MUNICIPAL RIBEIRINHA EM HUMAITÁ – AM

Senhor(a),

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **A prática Pedagógica no Contexto Multisseriado de uma Escola Municipal Ribeirinha em Humaitá – AM**. A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA/ UFAM, pela pesquisadora Camila Jheovana Almeida Ferreira, e-mail: myllah-jheovana@hotmail.com; sob orientação da professora Dra. Zilda Gláucia Elias Franco, e-mail: zildaglaucia@ufam.edu.br, todas com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 – Humaitá – Amazonas – CEP: 69800–000, telefone (97) 3373-1180.

A pesquisa tem como **objetivo geral**: Analisar a prática pedagógica da(o) educadora(o) do Campo em Classes Multisseriadas no contexto ribeirinho do interior do Amazonas e como **objetivos específicos**: Identificar os documentos legais que amparam o ensino multisseriado na escola do Campo; investigar como se dá a prática pedagógica exercida pelo(a) educador(a) em contexto multisseriado ribeirinho; entender de que maneira o(a) professor (a) convive com os desafios das práticas, possibilitando o aprendizado dos alunos.

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) porque, em primeiro lugar é uma criança que faz parte do contexto do Campo e também por estar matriculada na escola da Comunidade Namour, onde será realizado o estudo e as observações das aulas da(o) professora(o).

O(A) Sr.(a). tem a plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele(a) recebe neste serviço garantido pelo Conselho Nacional de Saúde – CNS Nº 466/2012 em seu item IV da sessão 3. D) garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 4 a 10 anos de idade. A pesquisa será realizada na Escola Domingos Ribeiro /município de Humaitá, **onde as crianças participarão da pesquisa somente através da observação das aulas propostas pela(o) professora/professor regente**. Os registros serão feitos de forma escrita e/ou por meio de fotografias, vídeos e áudios. Para isso, será usado apenas câmera do celular, gravador de voz, caderno e caneta, objetos considerados seguros, porém, é possível ocorrer riscos: desconfortos, constrangimentos, timidez durante as observações das aulas. A observação poderá ser interrompida quando a criança desejar. As imagens serão registradas de forma sutil sem que interfira nas atividades em que ele(a) esteja envolvido(a) e sua possível publicação de fotos de seu(sua) filho(a) fará uso de filtros, o rosto não será mostrado faremos uso de nomes fictícios, as gravações de vídeos e áudios serão previamente avisadas que irão acontecer possibilitando a ele(a) mais conforto durante a realização. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos

telefones que tem no começo do texto. Diante de tudo isso que foi exposto coisas boas também podem acontecer como permitir compreender como ocorrem as práticas pedagógicas desenvolvidas no em uma escola ribeirinha na comunidade de Namour.

Será assegurado ao participante o tempo que julgar necessário para que possa refletir, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação se de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, nº 999-861 – São Francisco – Humaitá /AM.

Com isso, acredita-se que este estudo possa ser uma importante ferramenta na literatura, mas que além disso, em especial, possa contribuir com a Educação do Campo ao serem propagado os seus resultados que os docentes possam compreender as suas práticas, intervenções no que tange as Classes Multisseriadas. Além disso, poderá subsidiar outros estudos, de modo a auxiliar em intervenções que tenha a mesma linha de investigação. Todas as informações que você nos der não serão reveladas a ninguém. Serão mantidas em sigilo. Os resultados da pesquisa vão ser publicados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC, portal de periódico da Universidade federal do Amazonas – UFAM, possíveis publicações dos resultados da pesquisa em revistas e eventos científicos, mas sem identificar as crianças que participaram do estudo.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim, meus pais e/ou responsáveis e pela pesquisadora, será disponibilizada uma via para cada um dos envolvidos.

Consentimento Pós-Informado

Eu, _____, li e declaro que concordo que meu(minha) filho(a) _____ (nome completo do menor de 18 anos) participe desta pesquisa: **A prática Pedagógica no Contexto Multisseriado de uma Escola Municipal Ribeirinha em Humaitá – AM**. Entendi a importância da pesquisa para nossa escola, além das possíveis coisas boas e ruins que podem acontecer durante esse período.

☐ Sim, autorizo a captura de imagens (fotos e/ou vídeos) do(a) meu/minha filho(a) e a divulgação de sua voz/fala.

☐ Não autorizo a captura de imagens (fotos e vídeos) do(a) meu/minha filho(a) e a divulgação de sua voz/fala.

Humaitá, ____/____/2024.

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

APÊNDICE G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE): A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO MULTISSERIADO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL RIBEIRINHA EM HUMAITÁ – AM

Criança,

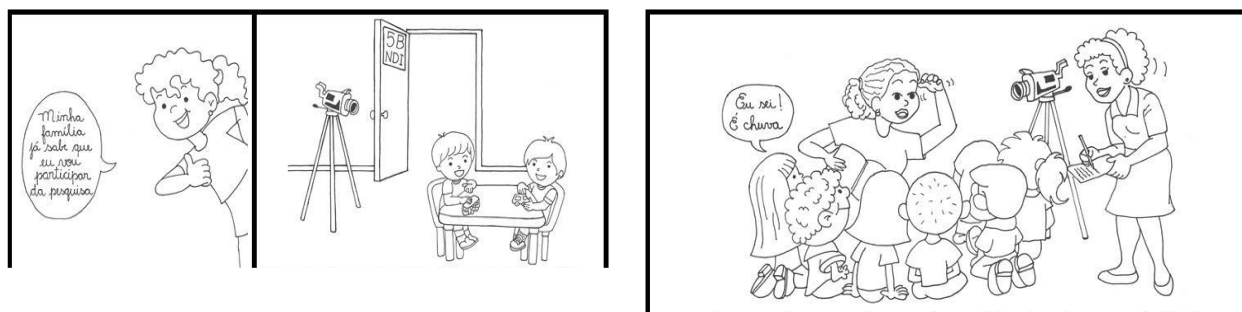
Você está sendo convidada a participar da pesquisa “**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO MULTISSERIADO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL RIBEIRINHA EM HUMAITÁ – AM**” Coordenada pela pesquisadora Camila Jheovana Almeida Ferreira. Seus pais permitiram sua participação no estudo.

Sua participação na pesquisa não é obrigatória, é um direito seu, e não terá nenhum problema caso você não queira participar ou desistir. A pesquisa será realizada na comunidade Namour/Município de Humaitá – Amazonas, **você participará da pesquisa através da observação em suas atividades diárias desenvolvidas no horário escolar**. Os registros serão feitos por meio da observação, de forma escrita e por meio de fotografias e vídeos.

Nas atividades sugeridas acima, é possível ocorrer riscos: desconfortos, constrangimentos ou timidez durante as observações. Caso aconteça algo de errado, você pode nos procurar para conversar. Durante a observação serão obedecidos seus tempos e espaços, com o objetivo de deixá-la à vontade, permitindo a pesquisadora uma análise mais natural dos pesquisados. A participação da pesquisadora nas atividades em que você possa estar desenvolvendo no momento da observação, só será possível mediante seu convite e aceitação.

Com a permissão de seus pais ou responsáveis e o seu consentimento na participação da pesquisa, suas imagens serão registradas de forma sutil sem que interfira nas atividades em que esteja envolvido(a) e sua possível publicação de fotos fará uso de filtros, o rosto não será mostrado faremos uso de nomes fictícios. Os resultados da pesquisa vão ser publicados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC, portal de periódico da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Este documento será digitalizado e impresso após você colorir o desenho e assinar seu nome e uma cópia será entregue a você.

Consentimento Pós-Informado



Será observado professor(a) e alunos



Humaitá, ____ de ____ de 2024.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a orientadora pedagógica



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO MULTISSERIADO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL RIBEIRINHA EM HUMAITÁ – AM

Prezada pedagoga,

Convidamos o senhor(a) para participar, de forma voluntária e sem remuneração, da pesquisa intitulada **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO MULTISSERIADO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL RIBEIRINHA EM HUMAITÁ – AM**.

A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA/ UFAM, pela pesquisadora Camila Jheovana Almeida Ferreira, e-mail: myllah-jheovana@hotmail.com; sob orientação da professora Dr^a. Zilda Gláucia Elias Franco, e-mail: zildaglaucia@ufam.edu.br, todas com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 – Humaitá – Amazonas – CEP: 69800–000, telefone (97) 3373-1180.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral**: Analisar a prática pedagógica da(o) educadora(o) do Campo em Classes Multisseriadas no contexto ribeirinho do interior do Amazonas. **Objetivos específicos**: Identificar os documentos legais que amparam o ensino multisseriado na escola do Campo; investigar como se dá a prática pedagógica exercida pelo(a) educador(a) em contexto multisseriado ribeirinho; entender de que maneira o(a) professor (a) convive com os desafios das práticas, possibilitando o aprendizado dos alunos. **Os benefícios esperados com este trabalho são**: os dados coletados nessa pesquisa permitirão compreender como ocorrem as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola ribeirinha na comunidade de Namour.

Acredita-se que este estudo possa ser uma importante ferramenta na literatura, mas que além disso, em especial, possa contribuir com a Educação do Campo ao serem propagados os seus resultados nos quais os docentes possam compreender as suas práticas e refletir sobre as Classes Multisseriadas. Além disso, que possa subsidiar outros estudos, de modo a auxiliar em intervenções que tenham a mesma linha de investigação.

Para tentarmos alcançar nossos objetivos, realizaremos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, **com análise documental e entrevistas semiestruturadas**. Os sujeitos participantes da pesquisa serão aqueles que fazem parte do contexto investigado na Comunidade Namour, localizada na margem direita do rio Madeira. A comunidade fica a 24km de distância da sede de Humaitá. Nesse processo envolvem-se 37 sujeitos, sendo: coordenador(a) de polo, coordenador(a) da Educação do Campo, professor(a) e crianças/alunos. **O critério de escolha dos participantes será por Inclusão: a)** Ser professor(a) de turma Multisseriada e **b)** Estar atuante nos anos de 2024/2025. **E os de exclusão: a)** Professor(a) que atua em turmas seriadas e **b)** Professor(a) que atuou apenas por alguns meses durante os anos letivos de 2024 e 2025. Vale ressaltar que idade ou sexo não serão critérios de inclusão ou exclusão, uma vez que o que nos interessa nessa investigação é construir conhecimentos a respeito das práticas pedagógicas em Classes Multisseriadas.

O(A) senhor (a) está sendo convidado(a) porque está na coordenação/orientação pedagógica do Campo e também por estar responsável pela escola da Comunidade Namour onde será realizado o estudo e as observações das práticas pedagógicas. Caso concorde, será convidado (a) a participar de uma entrevista semiestruturada.

Toda pesquisa com seres humanos envolve **riscos e/ou desconfortos** no que regem os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, reitero a importância de adotar medidas de prevenção. Dessa forma, durante todo o estudo a pesquisadora tomará todos os cuidados necessários para preservar a integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, dos participantes da equipe da pesquisa e fará uso de materiais de proteção (caso sejam necessários) e da higienização das mãos, máscara bem ajustadas ao rosto, álcool gel, água e sabão, a fim de evitar a propagação de qualquer tipo de vírus. A pesquisadora dará as orientações necessárias aos participantes de como devem proceder no decorrer do estudo. Outros riscos quanto a essa pesquisa concernem à entrevista e as observações das aulas. A pesquisadora dará as orientações necessárias aos participantes de como devem proceder no decorrer do estudo. Outros riscos quanto a essa pesquisa concernem à entrevista e as observações das aulas. Durante a entrevista o senhor (a) poderá se sentir constrangido por uma pergunta e há possibilidade de algumas dessas perguntas evocarem fatos desagradáveis quanto às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, logo, será amenizado pelo acolhimento e acompanhamento da pesquisadora durante esse período. Os registros serão feitos de forma escrita e/ou por meio de fotografias, vídeos e áudios. Para isso, será usado apenas câmera do celular, gravador de voz, caderno e caneta, com intuito de evitar possíveis danos, riscos mais abrangentes serão tomados algumas medidas de contenção: as entrevistas ocorrerão em um local reservado **e sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo** mesmo com a publicação dos resultados e sua possível publicação fará uso de filtros para manter o anonimato. Além disso, a realização desta pesquisa poderá **ser suspensa/interrompida sem nenhuma penalização**, a seu critério, por quaisquer motivos ou caso a pesquisa em desenvolvimento gere conflitos e/ou qualquer tipo de mal-estar dentro da comunidade.

Conforme resolução 466/12, os riscos podem ser "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente" e que é de responsabilidade do pesquisador, patrocinador e das instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa "proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa".

Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

É afirmativo o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas

fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar e poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, nº 999-861 – São Francisco – Humaitá /AM.

Cumprе esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

Os valores respectivos à indenização serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores preestabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Serão empregadas providências para reparação de danos que esta pesquisa possa acarretar, sendo garantido ressarcimento diante de eventuais despesas dela decorrentes. Assim, será assegurado ao participante da pesquisa, e caso necessário ao seu acompanhante, ressarcimento, na forma de compensação financeira de despesas decorrentes dela. Além disso, a investigação não trará nenhum tipo de despesas aos participantes, o deslocamento será realizado pelo pesquisador, uma vez que as entrevistas serão realizadas na própria instituição de ensino ou em local que os entrevistados agendarem. Serviços como material para coleta de dados em campo e todos os demais possíveis gastos serão todos fornecidos pelo pesquisador em parceria com a Instituição a qual está vinculada.

Ressaltamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa - CEP – que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares). De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP”. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. Esta missão é dividida em duas ações principais: a orientação aos pesquisadores e a análise dos projetos encaminhados.

Como participante, você terá garantido acesso aos resultados da pesquisa e liberdade para sanar quaisquer dúvidas sobre a metodologia. Para quaisquer outras informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou poderá entrar em contato como o Comitê de ética e Pesquisa – CEP CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495 Adrianópolis- Manaus –AM, telefone (92) 3305-1181 RAMAL 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Em horário comercial. Vale lembrar, que este documento (TCLE) será elaborado em duas

VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) senhor(a) e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, li e fui informada pela pesquisadora Camila Jheovana Almeida Ferreira que pretende fazer um estudo e compreendi o motivo pelo qual necessita da minha colaboração. Por esse motivo, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não será remunerado, podendo sair a qualquer momento.

☐ Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

☐ Não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Humaitá/AM, ____ de _____ de 2024.

Participante da Pesquisa

Camila Jheovana Almeida Ferreira
(Responsável pela pesquisa)

Profª Drª Zilda Gláucia Elias Franco
(Orientadora da pesquisa)

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o coordenador da Educação do Campo



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO MULTISSERIADO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL RIBEIRINHA EM HUMAITÁ – AM

Prezado coordenador da Educação do Campo,

Convidamos o senhor(a) para participar, de forma voluntária e sem remuneração, da pesquisa intitulada **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO MULTISSERIADO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL RIBEIRINHA EM HUMAITÁ – AM.**

A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA/ UFAM, pela pesquisadora Camila Jheovana Almeida Ferreira, e-mail: myllah-jheovana@hotmail.com; sob orientação da professora Dr^a. Zilda Gláucia Elias Franco, e-mail: zildaglaucia@ufam.edu.br, todas com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 – Humaitá – Amazonas – CEP: 69800–000, telefone (97) 3373-1180.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral**: Analisar a prática pedagógica da(o) educadora(o) do Campo em Classes Multisseriadas no contexto ribeirinho do interior do Amazonas. **Objetivos específicos**: Identificar os documentos legais que amparam o ensino multisseriado na escola do Campo; investigar como se dá a prática pedagógica exercida pelo(a) educador(a) em contexto multisseriado ribeirinho; entender de que maneira o(a) professor (a) convive com os desafios das práticas, possibilitando o aprendizado dos alunos. **Os benefícios esperados com este trabalho são**: os dados coletados nessa pesquisa permitirão compreender como ocorrem as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola ribeirinha na comunidade de Namour.

Acredita-se que este estudo possa ser uma importante ferramenta na literatura, mas que além disso, em especial, possa contribuir com a Educação do Campo ao serem propagados os seus resultados nos quais os docentes possam compreender as suas práticas e refletir sobre as Classes Multisseriadas. Além disso, que possa subsidiar outros estudos, de modo a auxiliar em intervenções que tenham a mesma linha de investigação.

Para tentarmos alcançar nossos objetivos, realizaremos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, **com análise documental e entrevistas semiestruturadas**. Os sujeitos participantes da pesquisa serão aqueles que fazem parte do contexto investigado na Comunidade Namour, localizada na margem direita do rio Madeira. A comunidade fica a 24km de distância da sede de Humaitá. Nesse processo envolvem-se 37 sujeitos, sendo: coordenador(a) de polo, coordenador(a) da Educação do Campo, professor(a) e crianças/alunos. **O critério de escolha dos participantes será por Inclusão: a)** Ser professor(a) de turma Multisseriada e **b)** Estar atuante nos anos de 2024/2025. **E os de exclusão: a)** Professor(a) que atua em turmas seriadas e **b)** Professor(a) que atuou apenas por alguns meses durante os anos letivos de 2024 e 2025. Vale ressaltar que idade ou sexo não serão critérios de inclusão ou exclusão, uma vez que o que nos interessa nessa investigação é construir conhecimentos a respeito das práticas pedagógicas em Classes Multisseriadas.

O(A) senhor (a) está sendo convidado(a) porque, está na função de coordenador(a) da educação do campo, fazendo parte do contexto do Campo e também por estar à frente da organização pedagógica da escola da Comunidade Namour, onde será realizado o estudo e as observações das práticas pedagógicas. Caso concorde em participar, será convidado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada.

Toda pesquisa com seres humanos envolve **riscos e/ou desconfortos** no que regem os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, reitero a importância de adotar medidas de prevenção. Dessa forma, durante todo o estudo a pesquisadora tomará todos os cuidados necessários para preservar a integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, dos participantes da equipe da pesquisa e fará uso de materiais de proteção (caso sejam necessários) e da higienização das mãos, máscara bem ajustadas ao rosto, álcool gel, água e sabão, a fim de evitar a propagação de qualquer tipo de vírus.

Conforme resolução 466/12, os riscos podem ser "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente" e que é de responsabilidade do pesquisador, patrocinador e das instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa "proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa".

A pesquisadora dará as orientações necessárias aos participantes de como devem proceder no decorrer do estudo. Outros riscos quanto a essa pesquisa concernem à entrevista e as observações das aulas. Durante a entrevista o senhor (a) poderá se sentir constrangido por uma pergunta e há possibilidade de algumas dessas perguntas evocarem fatos desagradáveis quanto às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, logo, será amenizado pelo acolhimento e acompanhamento da pesquisadora durante esse período. Os registros serão feitos de forma escrita e/ou por meio de fotografias, vídeos e áudios. Para isso, será usado apenas câmera do celular, gravador de voz, caderno e caneta. Com intuito de evitar possíveis danos, riscos mais abrangentes serão tomados algumas medidas de contenção: as entrevistas ocorrerão em um local reservado **e sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo** mesmo com a publicação dos resultados e sua possível publicação fará uso de filtros para manter o anonimato. Além disso, a realização desta pesquisa poderá **ser suspensa/interrompida sem nenhuma penalização**, a seu critério, por quaisquer motivos ou caso a pesquisa em desenvolvimento gere conflitos e/ou qualquer tipo de mal-estar dentro da comunidade.

Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

É afirmativo o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas

fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, nº 999-861 – São Francisco – Humaitá /AM.

Cumpra esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

Os valores respectivos à indenização serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores preestabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Serão empregadas providências para reparação de danos que esta pesquisa possa acarretar, sendo garantido ressarcimento diante de eventuais despesas dela decorrentes. Assim, será assegurado ao participante da pesquisa, e caso necessário ao seu acompanhante, ressarcimento, na forma de compensação financeira de despesas decorrentes dela. Além disso, a investigação não trará nenhum tipo de despesas aos participantes, o deslocamento será realizado pelo pesquisador, uma vez que as entrevistas serão realizadas na própria instituição de ensino ou em local que os entrevistados agendarem. Serviços como material para coleta de dados em campo e todos os demais possíveis gastos serão todos fornecidos pelo pesquisador em parceria com a Instituição a qual está vinculada.

Ressaltamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa - CEP – que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares). De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP”. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. Esta missão é dividida em duas ações principais: a orientação aos pesquisadores e a análise dos projetos encaminhados.

Como participante, você terá garantido acesso aos resultados da pesquisa e liberdade para sanar quaisquer dúvidas sobre a metodologia. Para quaisquer outras informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou poderá entrar em contato como o Comitê de ética e Pesquisa – CEP CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495 Adrianópolis- Manaus –AM, telefone (92) 3305-1181 RAMAL 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Em horário comercial. Vale lembrar, que este documento (TCLE) será elaborado em duas

VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) senhor(a) e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, li e fui informado(a) pela pesquisadora Camila Jheovana Almeida Ferreira que pretende fazer um estudo e compreendi o motivo pelo qual necessita da minha colaboração. Por esse motivo, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não será remunerado, podendo sair a qualquer momento.

☐ Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

☐ Não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Humaitá/AM, ____ de _____ de 2024.

Participante da Pesquisa

Camila Jheovana Almeida Ferreira
(Responsável pela pesquisa)

Profª Drª Zilda Gláucia Elias Franco
(Orientadora da pesquisa)

APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a supervisora pedagógica de polo



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO MULTISSERIADO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL RIBEIRINHA EM HUMAITÁ – AM.

Prezada(o) coordenador (a) de polo,

Convidamos o senhor(a) para participar, de forma voluntária e sem remuneração, da pesquisa intitulada **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO MULTISSERIADO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL RIBEIRINHA EM HUMAITÁ – AM.**

A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA/ UFAM, pela pesquisadora Camila Jheovana Almeida Ferreira, e-mail: myllah-jheovana@hotmail.com; sob orientação da professora Dr^a. Zilda Gláucia Elias Franco, e-mail: zildaglaucia@ufam.edu.br, todas com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 – Humaitá – Amazonas – CEP: 69800–000, telefone (97) 3373-1180.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral**: Analisar a prática pedagógica da(o) educadora(o) do Campo em Classes Multisseriadas no contexto ribeirinho do interior do Amazonas. **Objetivos específicos**: Identificar os documentos legais que amparam o ensino multisseriado na escola do Campo; investigar como se dá a prática pedagógica exercida pelo(a) educador(a) em contexto multisseriado ribeirinho; entender de que maneira o(a) professor (a) convive com os desafios das práticas, possibilitando o aprendizado dos alunos. **Os benefícios esperados com este trabalho são**: os dados coletados nessa pesquisa permitirão compreender como ocorrem as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola ribeirinha na comunidade de Namour.

Acredita-se que este estudo possa ser uma importante ferramenta na literatura, mas que além disso, em especial, possa contribuir com a Educação do Campo ao serem propagados os seus resultados nos quais os docentes possam compreender as suas práticas e refletir sobre as Classes Multisseriadas. Além disso, que possa subsidiar outros estudos, de modo a auxiliar em intervenções que tenham a mesma linha de investigação.

Para tentarmos alcançar nossos objetivos, realizaremos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, **com análise documental e entrevistas semiestruturadas**. Os sujeitos participantes da pesquisa serão aqueles que fazem parte do contexto investigado na Comunidade Namour, localizada na margem direita do rio Madeira. A comunidade fica a 24km de distância da sede de Humaitá. Nesse processo envolvem-se 37 sujeitos, sendo: coordenador(a) de polo, coordenador(a) da Educação do Campo, professor(a) e crianças/alunos. **O critério de escolha dos participantes será por Inclusão: a)** Ser professor(a) de turma Multisseriada e **b)** Estar atuante nos anos de 2024/2025. **E os de exclusão: a)** Professor(a) que atua em turmas seriadas e **b)** Professor(a) que atuou apenas por alguns meses durante os anos letivos de 2024 e 2025. Vale ressaltar que idade ou sexo não serão critérios de inclusão ou exclusão, uma vez que o que nos interessa nessa investigação é construir conhecimentos a respeito das práticas pedagógicas em Classes Multisseriadas.

O(A) senhor (a) está sendo convidado(a) porque está na coordenação/orientação pedagógica do Campo e também por estar responsável pela escola da Comunidade Namour onde será realizado o estudo e as observações das práticas pedagógicas. Caso concorde, será convidado (a) a participar de uma entrevista semiestruturada.

Toda pesquisa com seres humanos envolve **riscos e/ou desconfortos** no que regem os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, reitero a importância de adotar medidas de prevenção. Dessa forma, durante todo o estudo a pesquisadora tomará todos os cuidados necessários para preservar a integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, dos participantes da equipe da pesquisa e fará uso de materiais de proteção (caso sejam necessários) e da higienização das mãos, máscara bem ajustadas ao rosto, álcool gel, água e sabão, a fim de evitar a propagação de qualquer tipo de vírus. A pesquisadora dará as orientações necessárias aos participantes de como devem proceder no decorrer do estudo. Outros riscos quanto a essa pesquisa concernem à entrevista e as observações das aulas. A pesquisadora dará as orientações necessárias aos participantes de como devem proceder no decorrer do estudo. Outros riscos quanto a essa pesquisa concernem à entrevista e as observações das aulas. Durante a entrevista o senhor (a) poderá se sentir constrangido por uma pergunta e há possibilidade de algumas dessas perguntas evocarem fatos desagradáveis quanto às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, logo, será amenizado pelo acolhimento e acompanhamento da pesquisadora durante esse período. Os registros serão feitos de forma escrita e/ou por meio de fotografias, vídeos e áudios. Para isso, será usado apenas câmera do celular, gravador de voz, caderno e caneta, com intuito de evitar possíveis danos, riscos mais abrangentes serão tomados algumas medidas de contenção: as entrevistas ocorrerão em um local reservado **e sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo** mesmo com a publicação dos resultados e sua possível publicação fará uso de filtros para manter o anonimato. Além disso, a realização desta pesquisa poderá **ser suspensa/interrompida sem nenhuma penalização**, a seu critério, por quaisquer motivos ou caso a pesquisa em desenvolvimento gere conflitos e/ou qualquer tipo de mal-estar dentro da comunidade.

Conforme resolução 466/12, os riscos podem ser "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente" e que é de responsabilidade do pesquisador, patrocinador e das instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa "proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa".

Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

É afirmativo o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas

fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar e poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, nº 999-861 – São Francisco – Humaitá /AM.

Cumprе esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

Os valores respectivos à indenização serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores preestabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Serão empregadas providências para reparação de danos que esta pesquisa possa acarretar, sendo garantido ressarcimento diante de eventuais despesas dela decorrentes. Assim, será assegurado ao participante da pesquisa, e caso necessário ao seu acompanhante, ressarcimento, na forma de compensação financeira de despesas decorrentes dela. Além disso, a investigação não trará nenhum tipo de despesas aos participantes, o deslocamento será realizado pelo pesquisador, uma vez que as entrevistas serão realizadas na própria instituição de ensino ou em local que os entrevistados agendarem. Serviços como material para coleta de dados em campo e todos os demais possíveis gastos serão todos fornecidos pelo pesquisador em parceria com a Instituição a qual está vinculada.

Ressaltamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa - CEP – que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares). De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP”. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. Esta missão é dividida em duas ações principais: a orientação aos pesquisadores e a análise dos projetos encaminhados.

Como participante, você terá garantido acesso aos resultados da pesquisa e liberdade para sanar quaisquer dúvidas sobre a metodologia. Para quaisquer outras informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou poderá entrar em contato como o Comitê de ética e Pesquisa – CEP CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495 Adrianópolis- Manaus –AM, telefone (92) 3305-1181 RAMAL 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Em horário comercial. Vale lembrar, que este documento (TCLE) será elaborado em duas

VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) senhor(a) e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, li e fui informado pela pesquisadora Camila Jheovana Almeida Ferreira que pretende fazer um estudo e compreendi o motivo pelo qual necessita da minha colaboração. Por esse motivo, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não será remunerado, podendo sair a qualquer momento.

☐ Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

☐ Não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Humaitá/AM, ____ de _____ de 2024.

Participante da Pesquisa

Camila Jheovana Almeida Ferreira
(Responsável pela pesquisa)

Profª Drª Zilda Gláucia Elias Franco
(Orientadora da pesquisa)