

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

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

Luciana de Moraes Lima, Raimunda Kelly Silva Gomes, Emanuelle Maria Gomes Castro

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13631>

Submetido em: 2025-10-02

Postado em: 2025-10-14 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

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

LUCIANA DE MORAIS LIMA¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6317-5468>
<luciana20moraislima@gmail.com>

RAIMUNDA KELLY SILVA GOMES²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4653-4000>
<rkellysgomes@yahoo.com.br>

EMANUELLE MARIA GOMES CASTRO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3107-1963>
<emanuelleg35@gmail.com>

¹ Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Macapá, Amapá (AP), Brasil.

² Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Macapá, Amapá (AP), Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta uma narrativa a partir do lugar de fala de uma ribeirinha amazônica, cuja trajetória é marcada pelas travessias entre pertencimento, resistência e luta pelo direito à educação. O território das experiências vividas foi na comunidade Retiro Jito Pequeno, no município de Mazagão, estado do Amapá. O texto entrelaça experiências que vão da escolarização em turmas multisseriadas até o ingresso na pós-graduação, evidenciando as jornadas pelas águas e os desafios de acesso à escola, que desconsidera os modos de vida, a ancestralidade e os saberes co-construídos pelas populações ribeirinhas. Em contraponto, defende-se a pedagogia das águas como horizonte epistemológico e emancipatório, que reconhece o rio, a floresta e o território como espaços educativos, nutridos pela memória ancestral e pela partilha coletiva. Portanto, é urgente práticas pedagógicas que valorizem os povos amazônicos como sujeitos de saber e de direito, além da necessidade de políticas públicas inter/multiculturais comprometidas com uma educação libertadora, plural e transformadora nos múltiplos contextos das Amazôniaas.

Palavras-chave: pedagogia das águas, território formativo, amazônia, saberes, multisséries.

THE FEELING-THINKING ABOUT THE EXPERIENCES OF AN EDUCATOR FROM THE MAZAGANENSE AMAZON-AP

ABSTRACT: This article presents a narrative from the perspective of an Amazonian riverside dweller, whose journey is marked by the transition between belonging, resistance, and the struggle for the right to education. The context for her lived experiences was the Retiro Jito Pequeno community, in the municipality of Mazagão, Amapá state. The text interweaves experiences ranging from schooling in multi-grade classes to admission to graduate school, highlighting the journeys through the waters and the challenges of accessing education, which disregards the ways of life, ancestry, and knowledge co-constructed by riverside populations. In contrast, the text advocates water pedagogy as an epistemological and emancipatory horizon, recognizing the river, the forest, and the territory as educational spaces, nourished by ancestral memory and collective sharing. Therefore, pedagogical practices that value Amazonian peoples as subjects of knowledge and rights are urgently needed, in addition to the need for inter/multicultural public policies committed to a liberating, plural and transformative education in the multiple contexts of the Amazons.

Keywords: pedagogy of water, formative territory, amazon, knowledge, multi-series.

EL SENTIR-PENSAR SOBRE LAS VIVENCIAS DE UN EDUCADOR DE LA AMAZONIA MAZAGANENSE- AP

RESUMEN: Este artículo presenta una narrativa desde la perspectiva de una habitante ribereña amazónica, cuya trayectoria está marcada por la transición entre la pertenencia, la resistencia y la lucha por el derecho a la educación. El contexto de sus vivencias fue la comunidad Retiro Jito Pequeno, en el municipio de Mazagão, estado de Amapá. El texto entrelaza experiencias que abarcan desde la escolarización en clases multigrado hasta el ingreso a estudios de posgrado, destacando las travesías a través de las aguas y los desafíos para acceder a la educación, que ignora las formas de vida, la ancestralidad y los conocimientos coconstruidos por las poblaciones ribereñas. En contraste, el artículo aboga por la pedagogía del agua como un horizonte epistemológico y emancipador, reconociendo el río, el bosque y el territorio como espacios educativos, alimentados por la memoria ancestral y el compartir colectivo. Por lo tanto, urgen prácticas pedagógicas que valoren a los pueblos amazónicos como sujetos de conocimiento y derechos, además de políticas públicas interculturales comprometidas con una educación liberadora, pluralista y transformadora en los múltiples contextos de la Amazonía.

Palabras clave: pedagogía de las aguas, territorio formativo, amazonía, conocimiento, multiserias.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

pedagógicos vigentes”, o que requer abraçar a complexidade dos contextos sociais e valorizar as múltiplas linguagens e experiências que os sujeitos trazem, ampliando as possibilidades de uma educação emancipatória, plural e comprometida com a justiça social, voltada para a construção de um campo educativo efetivamente democrático e inclusivo.

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

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

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

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

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

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

Então, mais do que relatar fatos, buscamos evidenciar como as vivências do passado moldaram escolhas de uma educadora co-construída no leito de um rio, em que os saberes da vida ribeirinha e de estudante de multisséries, representam um ato político-afetivo de valorização da identidade

construída nas margens, entre o balanço da canoa e a luta pelo direito de aprender e ensinar em contextos que historicamente foram invisibilizados.

O RE-EXISTIR DE UMA RIBEIRINHA AMAZÔNICA

A trajetória vivenciada por esta ribeirinha, oriunda da comunidade Igarapé Samaúma, no município de Mazagão, carrega a cultura e a história co-construídas por lideranças comunitárias e pelos ensinamentos paternos, que se entrelaçam entre a estudante e a filha de um educador da vida (meu pai), cuja sua luta por acesso à educação e melhoria de condições de vida dos comunitários, que resultou na mudança no nome da comunidade, que passou a ser conhecida como Retiro Jito Pequeno¹ (figura 1).

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



Fonte: Autora (2025).

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

Nesse contexto, reafirmamo-nos enquanto sujeitos de direito, compreendendo que o rio se configura como nossa primeira escola, espaço no qual aprendemos o partilhar da vida comunitária e suas múltiplas correlações socioeconômicas, políticas, ambientais e culturais. Corroborando essa compreensão, Almeida (2016, p. 80) afirma que “os rios são as ruas, estradas, rodovias por onde se navega para ir à escola, à cidade e a outros lugares; do rio se retira o peixe, o camarão, a lagosta, a água para beber, fazer comida, higiene pessoal e da casa”. Dessa forma, as águas constituem-se em territórios que nos educam em seus ciclos de enchentes e vazantes, transformando-se em processos culturais que articulam o trabalho, o lazer e a ancestralidade.

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

² Catraia: uma embarcação de madeira movida a motor.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAMINHO ESCOLAR PELAS TURMAS MULTISSERIADAS ATÉ AS LUTAS ACADÊMICAS

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

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

A luta coletiva e a re-existência da comunidade do Jito Pequeno por uma escola próxima se concretizaram em 1994, quando meu pai cedeu um salão⁶ para escola fosse implementada. O espaço, que antes servia aos festejos do padroeiro da comunidade São Luís deu origem à Escola Municipal Samaúma, funcionando como anexa da Escola Urubueña, construída em madeira, que contava com um único cômodo e não possuía paredes, o que permitia a ventilação e iluminação natural, características marcantes das escolas multisseriadas na Amazônia (figuras 2 e 3).

Figura 2 - Escola Municipal Samaúma, anexa da Escola Municipal Urubueña



Fonte: Autora (2025).

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

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



Fonte: Autora (2025).

Hage (2011) descreve com precisão, as escolas multisseriadas frequentemente não possuem prédio próprio e funcionam em espaços improvisados, como residências, salões de festas, barracões e igrejas, ambientes geralmente pequenos e inadequados para o processo de ensino. Embora modesta, aquela escola representou um marco de resistência e esperança para nosso território, a conquista do direito de estudar sem precisar enfrentar longas e exaustivas jornadas a remo pelos rios.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Figura 4 - Escola Municipal nucleada Urubuenta, Mazagão-AP



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

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

Lembro-me com nitidez de um dia em que o retorno da escola se transformou em um momento de verdadeiro pavor, o céu, até então apenas nublado, escureceu de forma repentina e

ameaçadora, em poucos minutos, uma tempestade desabou sobre nós com uma fúria. O transportador estava visivelmente apavorado, seus olhos corriam de um lado para o outro, buscando em vão um ponto seguro na imensidão d'água. Eu e outras crianças choravam e se agarravam aos bancos com força, tentando manter o equilíbrio, o medo e a luta pela vida era coletivo, naquele dia aprendemos a melhor lição: respeitar a soberania das águas.

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

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

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

Cabe destacar que a adoção do modelo seriado urbano em escolas multisseriadas dificultava a percepção da turma como um coletivo integrado, considerando suas diferenças e peculiaridades de cada estudante. Essa lógica, como aponta Hage (2014), contribui para a fragmentação da organização do trabalho pedagógico, pressionando os professores a desenvolverem planejamentos, currículos e avaliações separadamente para cada série, a fim de atender às exigências desse formato de ensino. Na prática, isso reforça um ensino pouco conectado às realidades do campo, das águas e das florestas e distante da nossa experiência escolar de nossos modos de viver e aprender em comunidade.

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

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

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

modelo educacional que não dialoga com os saberes locais nem com as especificidades dessas comunidades.

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

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

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

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

E assim, quando completei 15 anos, fui morar com minha irmã na Sede de Mazagão e com o coração partido, tive que deixar minha mãe sozinha, pois precisava continuar meus estudos. Nessa nova etapa, estudando o supletivo, carreguei o peso do preconceito e da rejeição dos meus colegas de sala de aula, que me viam como “a menina do interior”, utilizando termos pejorativos como, “cabocinha do Rio Samaúma”, os rótulos como, “abestada”, “bicho do mato”. Essas palavras e olhares carregavam consigo as visões estereotipadas sobre a vida no campo, mostrando que o processo excludente da escolarização se materializava para além do currículo, nos dizeres e fazeres das escolas urbanas, muitas vezes idealizadas como modelos de ensino. Essa experiência remete às reflexões de Caldart (2008) ao afirmar que as populações do campo, com suas culturas e formas de viver, são frequentemente vistas como inferiores e atrasadas.

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

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

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

ENTRE SABERES E DECISÕES: EXPERIÊNCIAS COMO EDUCADORA AMAZÔNICA

Em abril de 2024, recebi um convite de um amigo para trabalhar na região de Santa Luzia do Pacuí, município de Macapá, localizada há 131km da capital, a qual possuía carência de professores, devido as dificuldades de integração com a vida no campo. Nesta unidade educacional, encontrei jovens do ensino médio com as mãos marcadas pela lida na roça, entre raízes de mandioca e o cheiro da farinha fresca, eram estudantes que manuseavam a terra com sabedoria, carregando em si processos contínuos de reflexão e memórias que também faziam parte da minha própria história de vida. Foi nesse contexto que compreendi que o ensino precisava ir além do conteúdo: deveria refletir as trajetórias dos alunos, a cultura que os formava e os valores que os orientavam. Mais do que transmitir conhecimentos, era necessário respeitar o tempo da natureza, o território que os acolhia e os modos de vida de suas famílias.

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

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

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

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

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

destacam como a necessidade de práticas e políticas educacionais inter/multiculturais que reconheçam as populações amazônicas como protagonistas na construção de novos paradigmas de educação do campo.

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

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

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

E, é nesse vaivém das águas que compreendi, que educar na Amazônia é também saber dialogar com os rios, com o tempo da natureza e com os saberes das comunidades. Por isso, o calendário escolar precisava ser construído em sintonia com os moradores e respeitando os períodos das chuvas e da seca. A gestão, nesse contexto, não se limitava a garantir o funcionamento da escola, mas exigia coragem para romper com modelos engessados e criar caminhos possíveis, onde a educação fluísse como o próprio rio: viva, contínua, cheia de curvas e resiliente.

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

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

RIBEIRINHA A PESQUISADORA: UMA JORNADA DE RETORNO E RESISTÊNCIA

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

O acesso à pós-graduação pela UNIFAP tornou-se um grande motivo de orgulho para minha família, especialmente para minha irmã, pois eu seria a primeira, entre dez irmãos, a ingressar em um mestrado numa universidade pública. O mestrado tem permitido reflexões mais profundas das teorias educacionais, práticas pedagógicas e políticas educacionais, oferecendo uma visão mais crítica e abrangente da educação, especialmente nas discussões sobre as pedagogias contra hegemônicas. Essas abordagens desafiam os paradigmas tradicionais, negligenciam ou perpetuam desigualdades sociais e

estruturas de opressão e como a educação pode ser um instrumento de libertação e de transformação social.

Além disso, tem me ensinado a enxergar com outros olhos, mais sensíveis e inclusivos, a realidade dos povos da Amazônia, reconheci-me como ribeirinha e passei a honrar minhas raízes e abraçar com orgulho a minha ancestralidade, pois pertencer a esse território à beira do rio, onde minha infância correu solta entre as águas é mais do que uma lembrança é um abrigo e um reencontro com a minha essência. Essa vivência no mestrado reforço-me a necessidade de retornar ainda mais às minhas origens, como tão bem nos lembra Correa (2018, p. 40): “Foram conhecimentos adquiridos e experiências vividas, passadas dos mais velhos para os mais novos, importantes na preservação e na construção da identidade de cada geração que chega”. Assim, cuidar e preservar o território onde nasci, tornou-se um compromisso sagrado com as raízes da nossa cultura ribeirinha, uma conexão profunda com as tradições e os valores herdados ao longo das gerações.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade da educação em comunidades ribeirinhas, do estado do Amapá enfrenta inúmeros desafios de cunho pedagógico, gestão administrativa e estruturais, devido ao abandono pelo poder público. A experiência descrita neste artigo, demonstra o ensino tradicional, pautado em conteúdos e materiais didáticos incompatíveis com a realidade amazônica, o que contribui para reprodução de um modelo hegemônico que impõe uma monocultura do conhecimento e não respeita as especificidades dos povos das águas e das florestas.

Nesse cenário, as turmas multisseriadas se tornam uma marca da educação nas comunidades amazônicas, embora seja visto pela fragilidade pedagógica da formação dos educadores, entretanto, essa forma de ensinar se transforma em espaços de ricas interações pedagógicas, nos quais se fortalecem a cooperação, a solidariedade e a partilha de saberes, apesar da ausência de políticas específicas, a precariedade de recursos pedagógicos e a adoção de currículos homogêneos e descontextualizados.

A trajetória de superação pessoal e coletiva dos sujeitos que buscam a continuidade dos estudos, e enfrentam as desigualdades e preconceitos, evidenciam a urgência de uma educação que valorize a diversidade cultural, o território e os modos de vida das comunidades, promovendo esperança, reexistência e a possibilidade de transformação social.

Portanto, a educação em escolas multisseriadas, implica não apenas melhorar as condições materiais das escolas, mas construir práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas e articuladas às realidades locais, que fortaleça o vínculo entre o conhecimento escolar e a cultura dos povos amazônicos.

Para tanto, é essencial que haja políticas públicas que reconheçam a especificidade das multisséries, invistam na formação de professores para enfrentar a complexidade e garantam metodologias e materiais que dialoguem com os territórios, para que sejam compreendidas como espaços resistência e de afirmação da identidade ribeirinha e amazônica.

REFERÊNCIAS

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

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

ARROYO, Miguel González. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

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

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

CORREA, Suely; HAGE, Salomão Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. Revista Nera, Presidente Prudente, n. 18, p. 79-105, 2012.

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

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

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

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: [s.n.], 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. A. B.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.). Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. Educação & Sociedade. 35(129):1165-1182, December 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. Disponível em: 2178-2679-apraxis-17-46-35.pdf (fcc.org.br) . Acesso em: 17 nov. 2024.

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

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

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século. *Revista Cocar, Belém*, v. 1, n. 1, jan./jun. 2007.

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

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

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

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MAZAGÃO (SEMED/Mz). Departamento de Ensino. Divisão de Ensino Fundamental. Mazagão: SEMED, 2023.

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

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

VASCONCELOS, Maria Eliza de Oliveira; ALBARADO, Edilza Correia. Currículo e saberes dos territórios de várzea e terra firme nas Amazônias. *Revista Espaço do Currículo, João Pessoa*, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021. BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain; SCHNAPPER, Dominique. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP; Zouk, 2016.

Submetido: XX/XX/XXXX

Aprovado: XX/XX/XXXX

Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados utilizados neste estudo referem-se exclusivamente às informações descritas na dissertação em construção. Todos os dados relevantes encontram-se apresentados no próprio manuscrito.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 - **Luciana de Moraes Lima**: Elaboração, desenvolvimento, escrita do texto, análise e discussão dos dados provenientes da revisão da literatura e revisão da versão final do artigo.

Autor 2 – **Raimunda Kelly Silva Gomes**: Orientação, escrita do texto e revisão da versão final do artigo.

Autor 3 – **Emanuelle Maria Gomes Castro**: Organização das referências bibliográficas e normatização e revisão da versão final do artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.