

HISTÓRIA ORAL DE VIDA DE PROFESSORES DE ESCOLAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA

Data de aceite: 02/05/2024

Daiane Rodrigues da Cruz

Graduanda em licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM
<http://lattes.cnpq.br/2000697187272692>

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos

Docente na Universidade federal do Amazonas- UFAM
<http://lattes.cnpq.br/8874787175007937>

RESUMO: Este estudo parte da necessidade de valorização das histórias de vida dos professores ribeirinhos, uma vez que eles reúnem experiências e práticas importantes para a construção de estratégias pedagógicas fundamentais para o processo ensino aprendizagem. Teve como objetivo compreender a história oral de vida de professores de escolas ribeirinhas da região do Mamurú, localizada em uma área de fronteira entre os Municípios de Parintins (Am) e Juruti (Pa) e contribuições para refletir a Educação do Campo. O caminho metodológico fundamentou-se na perspectiva histórica, com a metodologia da pesquisa da história oral, realização de entrevistas temáticas com 4 (quatro) professores, as quais foram gravadas e

transcritas. Os autores que contribuem com as discussões deste trabalho são: Freire (1996) Delgado (2010), Hage (2011), Parente (2014), Arroyo; Caldart; Molina (2011). Os resultados apresentam os desafios enfrentados pelos professores que trabalham em comunidades ribeirinhas, incluindo a distância das escolas, a falta de infraestrutura e material pedagógico, falta de formação continuada, bem como as dificuldades causadas pela relação de fronteira entre as cidades de Juruti e Parintins. Também foi destacado o potencial e experiência de trabalhar com turmas multisseriadas, por meio de abordagens multidisciplinares e criativas, levando em conta a realidade das crianças. As histórias orais são percursos de vida profissional entrelaçadas ao compromisso com a educação e os modos de vida ribeirinha na Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo, Saberes docentes, Território.

INTRODUÇÃO

Estudar a realidade educacional a partir das histórias de vida de professores “centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam” (Souza, 2007) porque eles são sujeitos de suas próprias ações e pensamentos, produtores de saberes que se entrecruzam com suas memórias. Nas palavras de Thompson a história oral (2002, p. 16) “[...] tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos.”

A realidade das escolas do campo e das condições de trabalho de professores e professoras tem sido historicamente invisibilizada, não gerando inquietações para a transformação da realidade nem demandas por políticas públicas efetivas. A construção da história da Educação do Campo tem raízes nos movimentos sociais populares de luta por uma educação que considere sua realidade social, econômica e política dos povos do campo. A luta pela educação no campo tem sido fundamental, mas é necessário avançar no debate sobre essa temática para alcançar uma educação de qualidade e garantir o direito à educação dos povos do campo (Barros; Lihtnov, 2016; Fonseca; Paz, 2012). Nas áreas rurais, as escolas ribeirinhas enfrentam dificuldades de acesso, infraestrutura precária, falta de material didático e dificuldades climáticas, o que influencia o calendário escolar adaptado ao ciclo das águas.

Apesar dos desafios e dificuldades enfrentados, há profissionais que por anos trabalham nas escolas do campo e contribuem com a educação de crianças e jovens nas comunidades ribeirinhas da Amazônia, sendo muitas de difícil acesso. No entanto, tais profissionais trazem consigo histórias, saberes, relatos, experiências, que contribuem para compreender os acontecimentos da realidade escolar nessas comunidades, uma vez que essas experiências não ocorrem somente no espaço da sala de aula mas fora dela também. Isso nos leva a indagar: quais relatos de experiências, desafios e potencialidades pedagógicas podem ser registrados a partir da história oral de vida de professores de escolas ribeirinhas da Amazônia?

Queremos compreender o fazer pedagógico desses profissionais, mostrando a realidade de vida a partir de histórias orais, de relatos próprios de cada professor e professora com a finalidade de dar visibilidade aos saberes da docência, aos saberes culturais e aos saberes da experiência, produzidos e vivenciados por eles, visto que cada relato é único e fascinante em sua singularidade e potencialidade, revelam emoções e identidades (Neves, 2001 apud Delgado, 2010). Ao evidenciar as histórias de vida de professores também estaremos traçando caminhos teórico metodológico para entender os desafios e as potencialidades pedagógicas de professores de escolas ribeirinhas.

Apesar dos desafios, os professores das escolas ribeirinhas da Amazônia contribuem com a educação nas comunidades ribeirinhas. A valorização desses profissionais e a compreensão de suas experiências podem contribuir para a formação de professores do campo e para melhorar a qualidade da educação nessas localidades.

METODOLOGIA

Esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa (Gil, 2002), por meio da metodologia de história oral que de forma ampla contribui com “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências” (Thompson, 2002a, p.09). Ela se articula ao contexto das experiências vividas dos sujeitos em suas trajetórias e vida e a produção dos saberes nesse processo.

De acordo com Delgado (2010, p. 15), a “A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões”. Faz parte dessa metodologia o uso de entrevista, que pode ser classificada em três tipos: depoimento de história de vida, entrevista temática, entrevista de trajetória de vida (Delgado, 2010). É um procedimento de produção de conhecimento que pode ser utilizado por diferentes áreas do saber (Meihy, 2006, apud delgado, 2010).

Para Thompson (2002) a história oral é:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados [...] (Thompson, 2002b, p. 44).

A história oral é construída em torno de pessoas onde ela permitir a coleta de depoimentos de histórias de vida, busca ouvir e registrar as vozes dos sujeitos excluídos da história oficial, sendo um movimento de resgatar a palavra dos sujeitos que, sem a mediação do pesquisador, não deixariam nenhum testemunho, ao mesmo tempo em que a entrevista possibilita o compreender a realidade dos sujeitos investigados e compartilhar de suas experiências, assim havendo aproximação entre investigado e o pesquisador.

Considerando a metodologia da história oral, optamos por utilizar a entrevista temática (Delgado, 2010); (Gill; Silva,2016), pois possibilita uma análise mais aprofundada da realidade de vida dos professores selecionados, focando em suas experiências, desafios e potencialidades no contexto pedagógico. Para isso, foram selecionados previamente quatro professores de escolas localizadas em comunidades da região do rio Mamuru, que fica na área de fronteira entre os municípios de Parintins-AM e Juruti-PA. Para obter a devida autorização dos professores, foi necessário utilizar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL). A escolha desse método permitiu a construção de evidências por meio

da análise e entrecruzamento dos relatos, revelando diferentes perspectivas sobre a vida e o ambiente de cada professor ao longo do tempo. Durante o processo, foi realizada uma escuta atenta das vozes e percepções dos professores.

A pesquisa foi realizada com os quatro professores da região do rio Mamuru. Foram realizadas entrevistas com esses professores, durante uma estadia de aproximadamente cinco dias na comunidade ribeirinha no período de 19 a 25 de abril de 2023. Aproveitamos também para conversar com os moradores sobre a comunidade e a escola, proporcionando momentos de aprendizagem importantes por meio do contato com a natureza e a comunidade. O rio Mamuru possui 19 comunidades em suas margens, onde estão localizadas 11 escolas, incluindo duas escolas indígenas e mais três salas anexas. Além de ser utilizado como caminho para os deslocamentos, o rio Mamuru também é de onde os ribeirinhos executam as atividades que lhes proporciona fonte de renda e de sobrevivência como a pesca, além de trazer o mágico e o divino.

Durante as entrevistas realizadas com os professores da região do rio Mamuru, adotamos nomes da flora amazônica para identificá-los. Foram conduzidas quatro entrevistas, sendo a primeira com o professor Açaizeiro, 12 anos de experiência na educação na região do rio Mamuru, a segunda com a professora Mungubeira, com 52 anos de idade a professora tem 12 de experiência na região, a terceira com a professora Seringueira, tem 6 anos de experiência na região, e a quarta com a professora Castanheira, com 45 anos de idade tem 12 anos de experiência na área educação na região do rio Mamuru. A preservação da privacidade dos professores foi considerada essencial, seguindo as normas acadêmicas e garantindo a confidencialidade das informações coletadas.

Tivemos a preocupação de dialogar sobre suas trajetórias de vida, cujos conteúdos são eivados de coragem, resistência e compromissos com a educação das crianças do campo, com a construção de vínculos com as comunidades, onde trabalham, e com as questões ambientais e culturais da região do Mamuru.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educação do campo e professores ribeirinhos

Inicialmente a expressão “Educação do Campo” nasceu como Educação Básica do campo nas discussões para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, em 1996. Foi só em 2002 a partir das discussões no Seminário Nacional realizado em Brasília, que passou a ser chamada Educação do Campo, consolidando-se nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (Caldart, 2004, p.1)

A Educação do Campo vem do movimento de lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, em seguida dos movimentos por políticas públicas que garantisse aos trabalhadores do campo o direito à educação, a uma educação emancipadora, que considere sua realidade social, econômica e política.

A Educação do Campo busca garantir o direito à educação dos povos do campo, indígenas, ribeirinhos, agricultores familiares, quilombolas, pescadores, atingidos por barragens, assentados, trabalhadores e trabalhadoras rurais, considerando sua realidade social, econômica e política (Caldart, 2004; Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

O envolvimento com a diversidade e identidades dos sujeitos, com a dinâmica das águas e com as lutas fazem parte da prática docente nas áreas ribeirinhas da Amazônia (Oliveira e Santos, 2007). É necessário trabalhar para ajudar os estudantes a reconhecerem e valorizarem sua identidade cultural e compreender os valores, assim como adotar práticas pedagógicas e curriculares pertinentes ao contexto ribeirinho. A abordagem educacional de Paulo Freire (1996), fundamentada em uma educação contextualizada e libertadora, tem sido aplicada na educação das comunidades ribeirinhas para compreender suas peculiaridades e enfrentar seus desafios.

Faz parte do fazer docente nas regiões ribeirinhas, o envolvimento com a diversidade e a identidades dos sujeitos, com a dinâmica das águas e o levantar da rede de pesca, sem esquecer das lutas e “[...] sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele” (Caldart, 2004 p. 3). Na Pedagogia do Oprimido escrito por Paulo Freire “e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano)” (Caldart, 2004 p. 4). Nesse viés os professores de escolas ribeirinhas precisam trabalhar com o objetivo de ajudar o aluno a encontrar a identidade cultural do espaço, a necessidade de entender a postura pedagógicas e valores.

Portanto, as ideias de Paulo Freire são essenciais para orientar a prática educativa dos professores ribeirinhos. Ele defendia uma pedagogia libertadora, que valorizava o diálogo, a participação, a problematização e a conscientização. Esses princípios se mostram extremamente relevantes na educação do campo, onde é necessário engajar os alunos e promover o senso crítico.

Desafios dos professores ribeirinhos do rio Mamuru

A realidade de vida e trabalho dos professores ribeirinhos está longe de ser fácil. Esses profissionais atuam em regiões rurais e remotas, sem acesso a recursos básicos e infraestrutura adequada. Suas comunidades são geralmente afastadas dos grandes centros urbanos, o que dificulta o acesso às escolas e às oportunidades de formação continuada. Os professores ribeirinhos enfrentam desafios específicos relacionados à realidade socioeconômica e cultural dessas comunidades.

O primeiro desafio é a distância, visto que as escolas estão localizadas a margem do rio Mamuru aproximadamente a 12 horas de barco de Parintins, a cidade mais próxima da região.

Único problema é a distância da minha filha. Mas ela já entendeu que eu tô numa missão pra Deus. E quando ela fica sozinha lá, ela diz que Deus que tá preparando pra vida. Nessa questão de localidade eu me sinto bem aqui. Tem dificuldade de transporte, mas já temos um, demorado o que faz perder tempo na viagem que poderia ter mais tempo na cidade resolvendo problemas de saúde e outros". (Castanheira, entrevistada em 21/04/2023)

O relato da professora Castanheira mostra que um dos desafios enfrentados pelos professores de escolas ribeirinhas é a distância entre a escola e a cidade, o que pode gerar dificuldades no contato com a família. No entanto, ela acredita que está cumprindo uma missão divina e que sua filha entende esse propósito. Além disso, a dificuldade de transporte também é mencionada, pois mesmo tendo acesso a uma rabeta, a viagem é demorada e faz com que ela perca tempo que poderia ser utilizado para resolver outras questões na cidade. Podemos observar a mesma problemática na fala do professor Açaizeiro, que diz:

Sim, complicado né. A gente depende muito dos barcos de linha, esse barco que faz frete aí. Tipo assim aqui ainda é a necessidade de locomoção muito grande ainda, mas mesmo assim demora muito tempo, demoramos 10 a 11 horas pra chegar em Parintins. E a passagem é 65 reais. É um desafio. Professor ele vive de desafio". (Açaizeiro, entrevistado em 21/04/2023)

Por sua vez, o relato do professor Açaizeiro reforça a importância do transporte nessas regiões ribeirinhas. Ele menciona que a uma dependência dos barcos de linha e que essas viagens tem uma longa duração, levando cerca de 10 a 11 horas para chegar em Parintins. Além disso, o preço da passagem é alto, o que se torna um desafio para os professores que precisam se deslocar.

Podemos observar que ambos os relatos evidenciam a dificuldade de acesso e locomoção enfrentada pelos professores de escolas ribeirinhas no rio Mamuru, o que afeta sua rotina de trabalho, bem como a possibilidade de resolver problemas de saúde ou outros na cidade. Essa realidade mostra como os professores nessas regiões vivem com constante dificuldades impostas pela localidade.

Outro desafio é a falta de infraestrutura e material pedagógico, como podemos visualizar no relato a seguir:

Quando saímos da academia você vai com Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, mas quando chegar na realidade não tem nenhum desse pra ajudar, porque a criança não tem uma cadeira pra sentar, um material didático adequado ao não ser o que tu leva, que você leva todo mês, você vê o que você tá querendo incluir o menino você já leva do teu bolso pra lá, quando você vê já tá fazendo a escola, aqui na região tem quatro professores que estão construindo escola, já tô por aqui!, porque professor não é para construir escola [...] Eu sei do trabalho dos professores. (Mungubeira, entrevista em 29/04/2023)

A fala da professora Mungubeira retrata os desafios como a ausência de recursos didáticos adequados e a falta de políticas públicas voltadas para a educação nessas regiões. Ela expressa sua insatisfação ao perceber que, apesar de estudar teorias pedagógicas como as de Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro, na prática não encontra condições mínimas para aplicá-las, devido a essa falta de recursos, onde é exemplificada no trecho em que a professora menciona a falta de cadeiras para as crianças sentarem e ela tira do próprio bolso para levar o material didático para suprir essa carência, assim a falta de infraestrutura e recursos nesse contexto dificulta a criação de um ambiente propício para a aprendizagem.

Importante destacar o artigo 205 da constituição federal de 1988, que determina que a educação é um direito de todos é dever do “Estado” (BRASIL, 1988), mas não é o que vemos na prática, segundo a professora Mungubeira, alguns professores estão construindo a escolar, se mobilizando e fazendo ações como bingos e quermesses para arrecadar fundos para construir a escola e realizar a manutenção da mesma.

Concordamos com o pensamento de Freire (2021, p.13), quando diz que situações como essas se tornam cômodas, pois em “face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-nas com um mínimo de material necessário, contratam suas professoras quase sempre pouco cientificamente formadas e conseguem que o Estado lhes repasse algumas verbas.” Isso demonstra como o estado é negligente e acaba deixando os professores sem materiais didáticos, sem um ambiente de trabalho adequado/digno e sem moradia, assim obrigando os professores a exercer um papel que não é seu, sem o investimento e suporte adequado o Estado coloca uma carga adicional sobre os professores, comprometendo a qualidade da educação oferecida. O ensinar deveria ser a prioridade desses docentes, mas não é o que vemos no seu dia a dia.

Outra questão é formação profissional, porque a internet pra cá é lenta e a gente enrola e acaba não conseguindo realizar as atividades, eu até desisti de uma por causa disso, mas uma pós eu já terminei. Queria fazer mais uma graduação mas não vou desistir. [...]. (Castanheira, entrevistada em 21/04/2023)

A professora faz uma importante reflexão sobre os desafios enfrentados pelos docentes em escolas ribeirinhas, evidenciando a questão da formação profissional. Ela destaca que a internet lenta impossibilita a realização das atividades, levando até mesmo à desistência em algumas situações. A importância da formação continuada para professores é indiscutível. A educação é um campo que está em constante evolução e transformação, e os educadores precisam estar atualizados com as novas tendências, metodologias e conteúdo. A formação continuada é um meio eficaz de garantir que os professores se mantenham atualizados e qualificados para o exercício da profissão.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 62º, estabelece que a formação continuada é um direito dos educadores, visando sua atualização e aperfeiçoamento profissional. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) “garantir

a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Nota-se a dificuldade de cumprir tais leis, visto que a distância e o acesso à internet impossibilita a participação efetiva dos professores em cursos, palestras de formação continuada, fazendo que eles não participem ou desistem do mesmo.

Outro desafio é a questão de fronteira entre juruti e Parintins, como vemos a seguir:

A questão de fronteira muito se apegar na questão de identidade, e como eles tivessem pedido um pai, o pai dele não é o pai dele, essa adaptação tá bem demorada pelo anos que juruti já tem o poder jurisdicional, uma questão de ele até mesmo não aceitarem agente, os professores jurutienses [...] muitos diziam, há mais os professores do Amazonas faziam isso e isso [...] a maioria se reconhece como Parintinese, se você vê no registro, as pessoas que nasceram aqui, pessoas nasceram em terra paraenses sendo registradas como Parintineses, por se a cidade mais próxima, se querem resolver alguma coisa é lá que vão, o cadastro da bolsa família é feito em Parintins, são poucos os que conhecem juruti. A logística é muito grande, ir pra juruti, pegar um barco de 12h para Parintins, de chegar lá e pegar mais um barco de 5 horas para Juruti.” (Seringueira, entrevistada em 22/04/2023)

Acompanhando a ideia de identidade, gera conflito e instabilidade nessas comunidades. A identificação das pessoas com a cidade vizinha, Parintins, e a falta de reconhecimento como Jurutienses apontam para essa dificuldade de adaptação e aceitação. Algo que contribui e a logística mencionada pela professora, o fato de ser necessário um deslocamento tão longe (12 horas de barco até Parintins e mais 5 horas até Juruti) para resolver questões básicas, como o cadastro da bolsa família, reflete a falta de infraestrutura e serviços adequados na própria cidade de Juruti.

Segundo os relatos dos professores, algumas crianças nunca visitaram Juruti e só algumas que as vezes acabavam indo para lá apenas para tirar documentos. Nesse contexto, de dinâmica de fronteira, o professor tenta aproximar as crianças de Juruti por meio do ensino do hino do município, buscando assim despertar nelas um sentimento de pertencimento à cidade em que vivem. A professora Seringueira por sua vez nos contar que para tentar aproximar, ela destaca a disciplina “estudo amazônicos” presente apenas no currículo do Pará, e como isso permite que ela aborde temáticas específicas da região, como o bioma local e a cidade de Juruti. Através dessa abordagem, ela busca fazer com que seus alunos conheçam melhor a cidade e desenvolvam um senso de identidade com a mesma.

Ainda nesse viés a professora Mungubeira relata de como a distância entre a escola e órgãos responsáveis pela educação pode dificultar o acesso a esses recursos, ela relata várias situações em que ela muitas vezes precisa contar mais com o apoio de Parintins do que com a própria SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Juruti, devido à distância entre as duas localidades. Essa distância dificulta o acesso a recursos e materiais educacionais, o que acaba afetando o interesse dos alunos.

Classe multisseriadas: construção de experiências e potencialidades pedagógicas

As escolas multisseriadas oportunizam às populações do campo terem acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais (Hage, 2011). Essa realidade requer uma abordagem pedagógica diferenciada, em que o professor precisa adaptar seu planejamento às necessidades e aprendizagem de cada aluno.

A professora Mungubeira evidencia as dificuldades enfrentadas pelos professores em classes multisseriadas, especialmente no que diz respeito ao planejamento de aulas: “[...] eu passava a madrugada fazendo plano e não dava conta e ainda tinha mais, tu faz 5 planos e tu nem chega na metade deles, não tem como! Não entra na cabeça do curumim [...] O plano que eu faço semanal ou quinzenal ou mensal ninguém faz, mas eu faço porque é bom [...]” (Mungubeira, entrevistada em 29/04/2023)

A professora Mungubeira nos contar que faziam uns 5 planos e nem chegava na “metade dele” isso porque “[...] muitos professores do campo organizam seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciadas por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tanto planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as series com as quais trabalham [...]” (Hage, 2011, p.100).

A BNCC afirmar a importância do planejamento de classes multisseriada: “O planejamento em turmas multisseriadas é crucial para que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativa, considerando suas particularidades e possibilitando que avancem em seus desenvolvimentos, de forma a garantir seu direito à educação de qualidade.” (BNCC, p. 42).

A professora Mungubeira nos contar um pouco de sua prática como observamos a seguir:

Quando eu dividia esse alunos eu não conseguia, era um plano para cada um, depois comecei a parte o meu pezinho, não, não faço, comecei a fazer planos semanal que é de língua portuguesa a ensino religioso, ainda tem o Love you, porque coloquei o inglês pra eles, se eu trabalhava por exemplo nesse dia estávamos vendo a história de juruti, teve história de Tiradentes, além da questão indígenas, que lá é muito presente, eles moram ali num lado e não conhece o indígenas, então bora pra aldeia ou traz a aldeia até aqui” (Mungubeira, entrevistada em 29/04/2023)

A professora destaca o papel da língua portuguesa e do ensino religioso em sua prática pedagógica, reconhecendo a importância dessas disciplinas. Ela também menciona a introdução do inglês como um recurso para proporcionar mais oportunidades educacionais para seus alunos. Ao abordar a história de Juruti, Tiradentes e questões indígenas, a professora busca trazer elementos da realidade local para a sala de aula, visando conectar

o aprendizado aos contextos vivenciados pelos alunos. Ela menciona a importância de visitar a comunidade indígena, visto que podemos encontrar umas duas aldeias ao longo do rio Mamuru, ou trazer a realidade dessas comunidades para a sala de aula, enfatizando a necessidade dos alunos conhecerem, assim promover uma educação contextualizada e intercultural.

Essa prática pedagógica da professora Mungubeira está em linha com os princípios defendidos por autores da educação do campo, como Arroyo e Cardart e Molina (2011) onde a educação do campo precisa resgatar os valores do povo, aprofundar em uma pedagogia que respeite a cultura e identidade, levando em consideração ciclos da natureza, tempos, mística da terra e as festas populares. Assim como Paulo Freire (1996), que destacam a importância de uma pedagogia que valorize a cultura, a história e as realidades dos estudantes, tornando o ensino mais significativo e engajador.

O relato da professora Mungubeira sobre seu trabalho com alunos de classes multisseriadas está diretamente relacionado com as práticas de Paulo Freire (1987), em especial com a utilização das palavras geradoras. As palavras geradoras são termos significativos para a realidade dos alunos, que servem como ponto de partida para a aprendizagem de um determinado conteúdo, algo que conseguimos notar nas palavras da professora Mungubeira;

Você leva uma regra de português e regra de matemática, você trabalhar com multi, tem que trabalhar tudo ao mesmo tempo se tá trabalhando uma música que fala do meio ambiente, mas dentro da música você pode trabalhar os números ordinais, sequência numérica, tu vai puxando tudo ao mesmo tempo só com uma única música, algo que só aprendi lá, uma teoria de construção que eu aprendi lá, não sabia como trabalha com multi[...] o que eu fazia de diferente era a minha atividade, o conteúdo era o mesmo, se esse já escreve, arrocha texto de interpretação, sempre fiz teatro, colocava aqueles aventais bem coloridos, com as cores, com as letras, mana tudo pra chamar atenção do meu aluno, fazer ele sentir parte daquele momento de aprendizagem. (Mungubeira, entrevistada em 29/04/2023)

No caso da professora Mungubeira, ela utiliza a música como uma temática para trabalhar diversas habilidades, como regras de português e matemática. Ela escolhe uma música que fala sobre meio ambiente e dentro dela consegue abordar temas como números ordinais e sequência numérica. Ou seja, a música é a palavra geradora que possibilita explorar diferentes conteúdos de forma integrada.

Ao utilizar a música como recurso pedagógico, a professora cria um ambiente participativo e motivador para os alunos. O uso de teatro e aventais coloridos com letras e cores também contribui para chamar a atenção dos alunos e fazê-los sentir parte daquele momento de aprendizagem. Dessa forma, a professora Mungubeira segue a abordagem freiriana de tornar a educação um processo contextualizado e participativo, em que os alunos são incentivados a refletir e construir conhecimentos a partir de suas próprias vivências.

Assim, o relato da professora Mungubeira exemplifica como a prática pedagógica pode estar alinhada com os princípios de Paulo Freire, ao utilizar palavras geradoras para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e mobilizador para alunos de classes multisseriadas. Através da música e da temática do meio ambiente, ela consegue trabalhar diversos conteúdos de maneira integrada, estimulando o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos.

Essa prática pedagógica da professora Mungubeira está em linha com os princípios defendidos por autores da educação do campo, como Arroyo e Cardart e Molina (2011) onde a educação do campo precisa resgatar os valores do povo, aprofundar em uma pedagogia que respeite a cultura e identidade, levando em consideração ciclos da natureza, tempos, mística da terra e as festas populares. Assim como Paulo Freire (1996), que destacam a importância de uma pedagogia que valorize a cultura, a história e as realidades dos estudantes, tornando o ensino mais significativo e engajador.

As classes multisseriadas têm uma importância significativa na garantia do acesso à educação em áreas rurais, especialmente em comunidades ribeirinhas. Nessas localidades, muitas vezes é inviável formar turmas separadas para cada série, devido ao número limitado de alunos. Assim, tornam-se uma alternativa necessária para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender. Essa forma de organização das turmas permite que estudantes de diferentes idades e séries compartilhem o mesmo ambiente educativo, promovendo um aprendizado coletivo e colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo consistem em uma análise minuciosa das entrevistas realizadas, que revelaram os desafios enfrentados pelos professores em seu trabalho nas comunidades ribeirinhas. Esses desafios envolvem diversas questões, tais como a distância das escolas, a falta de infraestrutura e de material pedagógico, assim como as dificuldades decorrentes da fronteira entre as cidades de Juruti e Parintins. Além do acesso dos professores a recursos necessários de formação continuada. Além disso, é importante destacar as experiências e as potencialidades encontradas ao trabalhar com turmas multisseriadas como o trabalho multidisciplinar e criativo, dialogando com a realidade das crianças e o processo de planejamento nas classes multisseriadas, bem como a relação entre escolas e comunidades ribeirinhas.

Dessa forma, podemos concluir que o estudo realizado proporcionou uma compreensão aprofundada da realidade das escolas do campo na região do Rio Mamuru, evidenciando os desafios, experiências e potencialidades pedagógicas dos professores e sua conexão com a diversidade dos territórios amazônicos. Tais informações contribuem para o fortalecimento da educação no campo e para a garantia dos direitos e protagonismo dos sujeitos ribeirinhos. Acreditamos que esse estudo serve como base para a construção de outras investigações e abre caminho para a expansão do conhecimento nessa área.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis. R.J. Vozes – 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. -Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014

BARROS, Lânderson Antória; LIHTNOV, Dione Dutra. **Reflexões sobre a educação rural e do campo**: as leis, diretrizes e base do ensino no e do campo no Brasil. Revista Geographia Meridionalis. v. 02, n. 01. Jan-Jun 2016 p. 20–37

CALDART, R. S. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Revista Trabalho Necessário, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.

DELGADO, L. de A. N. **História Oral – Memória, tempo, identidades**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FONSECA, Renata Rodrigues da; PAZ, Suelayne Lima da. **Educação do campo: História e perspectivas**. In: OPEN JOURNAL SYSTEMS V. 1 N. 1, 2012. Anais [...]. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/anais_itaberai/article/view/672 . Acesso em: 20 abril de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a práticas educativas**. 25° ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed., v.23. São Paulo, SP: Cortez. 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

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

GILL, Lorena e SILVA, Eduarda. Perspectivas para a História Oral. In: Pedro Robertt; Carla Rech; Pedro Lisbero e Rochele Fachineto. (Org.). **Metodologia em ciências Sociais Hoje: Práticas, Abordagens e Experiências de Investigação**. 1ed.Jundiaí, Santa Catarina: Paco Editorial, 2016, v. 2, p. 107-126.

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

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In.: NASCIMENTO, AD.,and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 abril 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de Alfabetizando Amazônidas**. 2e. Belém: EDUEPA, 2007

PARENTE, C. M. D. **Escolas Multisseriadas**: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 22(82), 57-88, jan./mar. 2014

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

THOMPSON, P. **História oral e contemporaneidade**. História Oral, 5, 2002. Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br>. Acesso em: 10 de jan. 2023a.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 3. Edição, 2002b.