



Possibilidades emergentes em narrativas de professores de turmas multisseriadas: ensinar-aprender em Escolas das Águas no Pantanal

Emerging possibilities in narratives of teachers of multigrade classes: teaching-learning in 'Escolas das Águas' in the Pantanal, Brazil

Washington Cesar Shoiti Nozu ^[a] 
Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar ^[b] 
Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal

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

Resumo

As escolas/classes multisseriadas é uma forma de organização educativa geralmente utilizada em contextos de baixa densidade demográfica. Em Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil, há um conjunto de unidades de ensino denominado de Escolas das Águas, caracterizadas por estarem em região de difícil acesso e cuja dinâmica é influenciada pelo ciclo das águas da planície do Pantanal. Em face a este cenário, o presente artigo objetiva evidenciar, em narrativas de professores de turmas multisseriadas, a emergência de possibilidades de ensinar-aprender em Escolas das Águas no Pantanal sul-mato-grossense. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com a participação de 21 professores, que foram entrevistados no ano de 2019. Os resultados foram organizados em duas seções analíticas: a primeira apresenta a organização e o funcionamento das Escolas das Águas; a segunda focaliza as narrativas docentes sobre o ensinar-aprender em turmas multisseriadas das Escolas

^[a] Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados, e-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

^[b] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, e-mail: monica.kassar@gmail.com

das Águas. Conclui-se que as narrativas docentes podem evocar experiências de ensinar-aprender contra-hegemônicas, que trazem, simultaneamente, anúncios de criatividade de práticas pedagógicas em contextos complexos e denúncias quanto às, muitas vezes, precárias condições materiais para a realização do processo educacional nessas localidades.

Palavras-chave: Classe multisseriada. Disseminação de experiências educativas. Condições do trabalho docente.

Abstract

Multigrade settings is a form of educational organization generally used in contexts of low population density. In Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brazil, there is a group of teaching units called Escolas das Águas, characterized by being in a region of difficult access and whose dynamics are influenced by the water cycle of the Pantanal plain. Given this scenario, this article aims to highlight, in the narratives of teachers of multigrade classes, the emergence of possibilities for teaching-learning in Escolas das Águas in the Pantanal of Mato Grosso do Sul. To this proposal, a qualitative research was carried out, with the participation of 21 teachers, who were interviewed in 2019. The results were organized into two analytical sections: the first one presents the organization and functioning of Escolas das Águas; the second focuses on the teachers' narratives about teaching-learning in multigrade classes of Escolas das Águas. It is concluded that teaching narratives may evoke counter-hegemonic teaching-learning experiences, which simultaneously bring announcements of creativity in pedagogical practices in complex contexts. Also highlight complaints about the often precarious material conditions for carrying out the educational process in these locations.

Keywords: Multigrade class. Dissemination of educational experiences. Working conditions of the teaching profession.

*No Pantanal ninguém pode passar régua.
Sobremuito quando chove.
A régua é existidura de limites.
E o Pantanal não tem limites.*
“Mundo Renovado”, Manoel de Barros (2021, p. 29)

1. Introdução

Um estudo elaborado por Angela W. Little¹, em 2004, para o relatório de monitoramento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Compromisso de Educação para Todos (*Education For All - EFA*) - *Learning and Teaching in Multigrade Settings*, de 2005, ressalta a importância de acompanhamento dos espaços multisseriados (*multigrade*) de escolaridade. No trabalho, Little (2004) afirma que, na maioria dos países, as escolas são estruturadas em turmas monossériadas e que os professores geralmente são preparados especificamente para esta situação. Assim, frente a situações que fogem a essa estrutura organizativa, os professores têm dificuldade em atuar.

Levando-se em conta que a qualidade do ensino se refere a uma multiplicidade de fatores (organização dos estudantes, distribuição dos professores, estrutura e qualidade dos currículos, qualidade e quantidade dos materiais de aprendizagem e ensino, conteúdo e qualidade dos sistemas de preparação de professores, estrutura, conteúdo e qualidade dos sistemas de avaliação), não é menos importante a consideração das organizações escolares que fogem às formas mais usuais. Isso porque, conforme Little (2004, p. 3, tradução nossa), “problemas gerais de qualidade que surgem na preparação de professores, currículos, materiais e avaliação são exacerbados em ambientes onde a premissa sistêmica básica de um professor por turma de alunos de uma única série não é cumprida”.

Little (2004) ainda lembra que, de modo geral, nessas situações, espera-se que os professores sigam os currículos gerais e atendam às expectativas de avaliação dos estudantes como se a turma fosse de uma série apenas. Olhar para esse estudo internacional justifica-se por auxiliar-nos a perceber que a existência dessa forma de organização escolar não se restringe a países com as características da Educação Básica brasileira, mas trata-se de uma realidade encontrada por todo o mundo, embora, segundo a autora, não exista um levantamento exato do número de escolas com características do que denominamos “multisseriadas”²: em 1988, 40% das escolas nos territórios do norte na Austrália tinham turmas multisseriadas; na Inglaterra, em 2000, 25,4% de todas as turmas do Ensino Fundamental eram classificadas como “ano misto” (duas ou mais séries curriculares eram ministradas por um único professor); na Irlanda do Norte, em 2002/2003, 21,6% de todas as turmas (do 1º ao 7º ano) eram turmas denominadas de “compostas” (com duas ou mais séries ministradas juntas) (Little, 2004).

As circunstâncias que levam a existência de turmas multisseriadas em todos os países são muito próximas e geralmente estão relacionadas: a locais em que há baixa densidade populacional e, portanto, número de alunos insuficiente para a composição de salas monosséries; ou a escolas implantadas em áreas de crescimento populacional e expansão escolar, onde o número de professores é reduzido (Little, 2004; Parente, 2014). No entanto, há também classes multisseriadas em função da proposta pedagógica escolhida (Little, 2004; Parente, 2014; Pacheco & Pacheco, 2015), que podem ser locus de construções de estratégias contra hegemônicas frente às políticas de controle docente (Moura & Santos, 2012).

Sobre as diferentes possibilidades pedagógicas dos trabalhos realizados em salas multisseriadas, chama-nos a atenção o contexto contemporâneo brasileiro de adoção de políticas de regulação e do “accountability educacional”, oriundas do ideário neoliberal, que exercem enorme pressão sobre o trabalho dos professores (Rabello & Oliveira, 2024; Santos & Vidal, 2024), imprimindo um modelo hegemônico no cenário educacional (Santos & Silva, 2021), direcionando, e mesmo “formatando”, as ações pedagógicas em

¹ Pesquisadora do Instituto de Educação da Universidade de Londres, Reino Unido.

² Conforme Barbosa & Meireles (2021, p. 18), as turmas multisseriadas são baseadas “na junção de estudantes que se encontram em níveis de aprendizagem e idades distintas, em uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade do trabalho, geralmente de um professor/professora”.

sala de aula. Neste contexto, abordagens pedagógicas discrepantes ao *standard* podem ter um potencial de enfrentamento a tais políticas, constituindo-se como *práxis* contra hegemônicas (Gramsci, 1987).

No Brasil, as turmas multisseriadas geralmente são encontradas em escolas instaladas em áreas isoladas, distantes dos centros urbanos e cuja implantação dá-se, via de regra, por decisão administrativa e não pedagógica. Este é o caso de unidades de ensino localizadas no Pantanal sul-mato-grossense, município de Corumbá, denominadas pela administração pública local de Escolas das Águas, caracterizadas por seu estabelecimento em regiões de difícil acesso e pelo fato da dinâmica de suas atividades ser organizada a partir do ciclo das águas da planície pantaneira (Zerlotti, 2014; Oliveira, 2018; Melo et al., 2020; Nozu & Kassar, 2022).

A configuração dos processos de ensinar-aprender em turmas multisseriadas revela uma diversidade de possibilidades. Esta multiplicidade de viabilidades emerge “à medida que adentramos na realidade dos ambientes através dos relatos das professoras/professores que vivenciam suas experiências docentes nessas turmas” (Barbosa & Meireles, 2021, p. 18).

A considerar este contexto, o objetivo deste artigo é evidenciar, em narrativas de professores de turmas multisseriadas, a emergência de possibilidades de ensinar-aprender em Escolas das Águas no Pantanal sul-mato-grossense.

2. Aproximações ao empírico

O caminho investigativo foi orientado pela abordagem qualitativa, por meio da qual buscamos apreender os sentidos nas narrativas de docentes sobre suas experiências cotidianas (Punch, 2021). Para tanto, delimitou-se o cenário enunciativo da investigação: as Escolas das Águas do Pantanal, localizadas no município de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Destaca-se que a realização da pesquisa, atenta aos cuidados éticos, foi precedida de autorização expressa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)³.

A coleta de dados foi realizada nos anos de 2019 e 2020, compreendendo um conjunto variado de técnicas, instrumentos e participantes. Para este artigo, foram delimitados os dados referentes: ao ano de 2019, aos professores, à técnica da entrevista e ao enfoque da profissão docente em turmas multisseriadas no Pantanal. Nesse ano, trabalharam 35 professores nas Escolas das Águas, dos quais 21 aceitaram participar da pesquisa, manifestando anuência mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Destaca-se que, na amostra dos 21 professores participantes, há representatividade de todas as unidades de ensino em funcionamento à época da coleta de dados. O contato com os professores foi intermediado pela equipe gestora das Escolas das Águas.

As informações dos 21 professores participantes foram levantadas com a realização de entrevistas, desenvolvidas a partir de um roteiro semiestruturado com 15 perguntas. Das 21 entrevistas, 11 foram realizadas nas dependências das Escolas das Águas, nove em espaço da Secretaria das Escolas das Águas (localizada no perímetro urbano do município) e uma via aplicativo *WhatsApp*. As entrevistas foram registradas em áudio, com posterior transcrição dos dados. Para garantia do anonimato, os 21 professores estão referenciados neste artigo por letras sequenciais do alfabeto, de A à U.

As análises têm como premissa que as narrativas podem ser tomadas como discurso, que é, ao mesmo tempo, uma construção individual e coletiva, constituído na dinâmica dialética de apropriações, reverberações e embates de outros discursos. Trata-se, portanto, de uma construção de base material, de modo que o signo (aqui, a palavra, o discurso) “reflete e refrata a realidade em movimento” (Bakhtin, 1988, p. 39).

Ainda, nos aproximamos à concepção freireana de ensinar-aprender, no sentido de que “não existe ensinar sem aprender” (Freire, 2001, p. 259), bem como à compreensão “de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2009, p. 22).

³ A partir desta autorização, o projeto de pesquisa tramitou na Plataforma Brasil, obtendo a Certificação de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 25693219.1.0000.5160.

Por fim, entendemos como possibilidades emergentes de ensinar-aprender os modos de produção/construção do ato educativo que indagam os modelos fixos do ensino e da aprendizagem e sinalizam a emergência de possibilidades pedagógicas contra hegemônicas. Em outras palavras, possibilidades que demonstrem que não é possível “passar a régua” nos processos de ensinar-aprender, como poetiza Manoel de Barros (2021) frente ao incontrolado do Pantanal, na epígrafe que inaugura o presente artigo.

A sistematização dos dados foi realizada em duas seções. A primeira expõe a organização e o funcionamento das Escolas das Águas no Pantanal. A segunda focaliza as narrativas docentes sobre o ensinar-aprender em turmas multisseriadas das Escolas das Águas.

3. Escolas das Águas: organização e funcionamento

O Pantanal é considerado a maior planície alagável do planeta (Zanata & Maciel, 2020). Por sua vez, o território de Corumbá encontra-se inteiramente neste bioma, sendo considerado o “Portão de Entrada do Pantanal” (Barros, 2021, p. 17). Além disso, este município caracteriza-se por possuir o maior território geográfico do estado de Mato Grosso do Sul e, neste contexto, é possível encontrar as Escolas das Águas, com unidades de ensino localizadas a aproximadamente 500 km de distância em relação ao Porto Geral da cidade (Melo, 2017; Nozu & Kassari, 2020; Melo et al., 2022).

As Escolas das Águas são organizadas como polos ou extensões⁴ e encontram-se espalhadas em três regiões⁵ (Baixo, Médio e Alto Pantanal), de modo a atender uma diversidade de população pantaneira. Na região do Baixo Pantanal habitam por volta de 233 famílias, no Médio Pantanal em torno de 220 famílias e no Alto Pantanal cerca de 198 famílias. São famílias de baixa renda, beneficiárias do Bolsa Família e com acesso limitado a atendimentos da saúde, assistência social e educação (Zerlotti, 2014; Melo, 2017; Rios, 2020). Os membros destas famílias trabalham como pescadores artesanais, coletores de iscas para a pesca (isqueiros), pequenos agricultores, mineiros e, principalmente, como “peões de boiadeiros” nas fazendas de gado (Melo, 2017). A cada ano, o número de Escolas das Águas tem variação, relacionada às demandas locais e às mudanças na estrutura da SEMED (Oliveira, 2018; Melo et al., 2022; Nozu & Kassari, 2020). Em 2019, havia nove unidades de ensino, contextualizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Organização das Escolas das Águas (2019)

Região	Unidade de ensino	Classificação	Quantitativo de estudantes	Etapas da educação básica	Turmas
Baixo Pantanal (parte baixa do rio Paraguai)	Porto Esperança	Polo	21	Educação Infantil Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Multisseriadas
	Sebastião Rolon	Polo	22	Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Multisseriadas
	Nazaré	Extensão	41	Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Multisseriadas
Médio Pantanal (região do Taquari)	Santa Aurélia	Polo	11	Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Multisseriadas
	São João	Extensão	34	Educação Infantil Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Multisseriadas

⁴ Embora as unidades de ensino tenham estruturas físicas independentes, as extensões vinculam-se administrativamente às classificadas como polos (Oliveira, 2018).

⁵ Divisão utilização pela administração municipal para ações relacionadas às políticas sociais (Corumbá, 2012).

Região	Unidade de ensino	Classificação	Quantitativo de estudantes	Etapas da educação básica	Turmas
Alto Pantanal (parte alta do rio Paraguai)	São Lourenço	Polo	20	Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Multisseriadas
	Santa Mônica	Extensão	50	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Seriadas e multisseriadas
	Paraguai Mirim	Polo	46	Educação Infantil Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Multisseriadas
	Jatobazinho	Extensão	48	Educação Infantil Anos iniciais do Ensino Fundamental	Seriadas e multisseriadas

Fonte: Autores (2025).

De acordo com o Quadro 1, dentre as nove unidades de ensino: a) uma estava localizada no Baixo Pantanal, quatro no Médio Pantanal e quatro no Alto Pantanal; b) cinco eram classificadas como polo e quatro como extensões; c) as matrículas variaram entre 11 e 50 estudantes por unidade de ensino, compondo o total de 293 registros; d) todas ofertaram os anos iniciais do Ensino Fundamental, quatro ofertaram a Educação Infantil (Pré-Escola) e sete ofertaram os anos finais do Ensino Fundamental; e e) sete organizaram-se por meio de turmas multisseriadas e duas com turmas seriadas e multisseriadas.

De modo geral, em 2019, a multisseriação nas Escolas das Águas era organizada com turmas dentro da mesma etapa da Educação Básica, ou seja, as turmas eram constituídas com agrupamentos de estudantes da Educação Infantil (Pré-Escola I e Pré-Escola II) ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1^a ao 5^o ano) ou dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6^o ao 9^o ano). A exceção a esta lógica deu-se na unidade de Santa Mônica – com uma turma constituída por estudantes do 1^o e 2^o ano, outra do 3^o e 4^o ano e uma seriada do 5^o ano do Ensino Fundamental – e na unidade de Jatobazinho – com uma turma multietapa (Pré-Escola II e 1^o ano do Ensino Fundamental) e turmas seriadas do 2^o ao 5^o ano do Ensino Fundamental. Apesar de possuir turmas predominantemente seriadas, a unidade de Jatobazinho, com regime de tempo integral, desenvolvia a parte diversificada do currículo com a multisseriação das turmas.

A diversidade fisiográfica do Pantanal impacta toda a organização do trabalho pedagógico nas Escolas das Águas, desde o calendário até o transporte escolar. Em 2019, por exemplo, para as nove unidades de ensino havia seis calendários escolares diferentes. Ainda, quanto ao funcionamento das escolas, duas se organizaram em regime regular (Santa Aurélio e São João), ao passo que as outras sete trabalharam em regime de tempo integral (Nozu et al., 2020).

Embora referenciadas como Escolas das Águas, nem todas as unidades de ensino encontram-se às margens dos rios (Melo, 2017), sobretudo aquelas situadas na região do Médio Pantanal, que sofrem impactos do assoreamento do rio Taquari (Nozu et al., 2020). De um modo geral, a estrutura física das unidades de ensino era simples, apesar de possuir diferentes edificações: de alvenaria, de madeira, em palafitas ou em “terra firme” (Nozu & Kassar, 2020).

Dada a distância entre o local de moradia de estudantes e as unidades de ensino, bem como a complexidade de trafegar no Pantanal, cinco escolas disponibilizaram alojamentos discentes em suas dependências físicas⁶, em 2019: Nazaré, Paraguai Mirim, Jatobazinho, São Lourenço e Santa Mônica. Nas três primeiras unidades de ensino, os estudantes ficavam alojados durante a semana e retornavam para o convívio familiar aos finais de semana; nas duas últimas, os estudantes permaneciam alojados durante todo o bimestre (Nozu et al., 2020).

Aos estudantes que residiam nas imediações das unidades de ensino – cujo trajeto entre a casa e a escola e vice-versa pudesse ser feito em aproximadamente uma hora – era ofertado o transporte público por meio do “barco escola” e do “trator com carretinha” (Nozu & Kassar, 2020). O “barco escola” era mais usual

⁶ Conforme Melo et al. (2022), alguns trajetos entre as residências dos estudantes e as escolas levam até sete horas.

em unidades de ensino situadas às margens do rio Paraguai e seus afluentes; e o “trator com carretinha” era o meio de transporte utilizado nas unidades de ensino de áreas arenosas ou de “terra firme”. De acordo com Nozu & Kassar (2023, p. 213), “o ‘barco escola’ e o ‘trator com carretinha’ materializam, em certa medida, as especificidades das ‘Escolas das Águas’, assim como os desafios da escolarização, entre estradas e rios de regiões de difícil acesso, no Pantanal corumbaense”.

Como já registrado, em 2019, atuaram 35 professores nas Escolas das Águas. Cada unidade de ensino tinha à disposição entre três e quatro professores; com exceção de Paraguai Mirim e Jatobazinho, cujo número era, respectivamente, de cinco e seis professores (Nozu et al., 2020). Ainda, aproximadamente 42 profissionais atuaram nas Escolas das Águas como agentes de limpeza e de cozinha, “piloteiros” e “tratoristas” responsáveis pelos transportes e monitores de alojamentos. A unidade de Jatobazinho, em particular, dispunha também de cinco residentes pedagógicos e cinco monitores de atividades escolares.

No âmbito administrativo, a equipe gestora das Escolas das Águas era composta por uma diretora, três coordenadoras pedagógicas (cada qual com a responsabilidade prioritária de acompanhar três unidades de ensino), uma secretária e duas assistentes de secretaria. Esta equipe gestora desempenhava o trabalho tanto na sede situada no perímetro urbano de Corumbá, quanto nas unidades de ensino, com visitas e supervisões pedagógicas itinerantes (Nozu & Kassar, 2022). Apesar de possuir equipe administrativo-pedagógica própria, as Escolas das Águas estavam vinculadas ao Núcleo de Educação do Campo da SEMED (Nozu et al., 2020).

Destaca-se que duas das nove unidades de ensino são regidas por parcerias público-privadas, ambas no Alto Pantanal: Santa Mônica é gerida por parceria entre a Prefeitura Municipal e o Instituto Rural Escola das Águas; e Jatobazinho por parceria da Prefeitura Municipal e o Instituto Acaia (Melo, 2017; Oliveira, 2018). A estrutura física e os recursos humanos de Santa Mônica e Jatobazinho são qualitativa e quantitativamente diferenciados em relação às demais unidades de ensino (Melo, 2017; Rios, 2020).

4. Narrativas docentes sobre ensinar-aprender em turmas multisseriadas nas Escolas das Águas: emergência de possibilidades

A impossibilidade de passar régua no Pantanal, que nos lembra Manoel de Barros, talvez seja uma característica do processo educativo em todas as localidades, no entanto parece manifestar-se preponderantemente nas Escolas das Águas. Assim, o exercício investigativo junto a essas escolas mobiliza não apenas a produção de conhecimento relevante sobre o contexto, a estrutura e a organização das unidades de ensino, mas atravessa, de forma contundente, a reflexão sobre a vida dos sujeitos que constituem o ato educativo. Nesta seção, almejamos compartilhar as narrativas de 21 professores que atuaram, no ano de 2019, em Escolas das Águas no Pantanal. A unidade de ensino de vinculação de cada professor não foi indicada com o intuito de preservação do anonimato dos participantes.

O Quadro 2 apresenta as denominações que utilizamos para cada professor (referenciadas com letras do alfabeto), o gênero, a formação inicial, o tempo de experiência em Escolas das Águas e o tipo de vínculo empregatício.

Quadro 2 – Professores das Turmas Multisseriadas nas Escolas das Águas: formação e experiência (2019)

Professor/a	Gênero	Formação inicial	Experiência em Escolas das Águas	Vínculo empregatício
A	Homem	Ciências Biológicas	5 anos	Temporário
B	Mulher	Ciências Biológicas	3 anos	Temporário
C	Mulher	Pedagogia	6 anos	Efetivo
D	Homem	Educação Física	2 anos	Temporário
E	Mulher	Pedagogia	10 anos	Temporário

Professor/a	Gênero	Formação inicial	Experiência em Escolas das Águas	Vínculo empregatício
F	Mulher	Pedagogia	12 anos	Temporário
G	Mulher	Ciências Biológicas	6 anos	Temporário
H	Homem	História	7 anos	Temporário
I	Homem	Pedagogia	4 anos	Temporário
J	Mulher	Pedagogia	32 anos	Temporário
K	Homem	Pedagogia	4 anos	Temporário
L	Mulher	Pedagogia	1 ano	Temporário
M	Mulher	Pedagogia	1 ano	Temporário
N	Mulher	Pedagogia	33 anos	Temporário
O	Mulher	Ciências Biológicas	2 anos	Temporário
P	Mulher	Pedagogia	12 anos	Temporário
Q	Mulher	Ciências Biológicas	1 ano	Temporário
R	Mulher	Pedagogia	1 ano	Temporário
S	Mulher	Pedagogia	2 anos e 6 meses	Temporário
T	Mulher	Pedagogia	5 anos	Temporário
U	Homem	Pedagogia	5 anos	Temporário

Fonte: Autores (2025).

Uma primeira vista sobre o Quadro 2 já nos indica que todos os professores possuem formação universitária e a quase totalidade possui vínculo empregatício temporário. Dentre os 21 professores: a) 14 eram formados em Pedagogia, cinco em Ciências Biológicas, um em Educação Física e um em História; b) o tempo de experiência em Escolas das Águas variou entre um a 33 anos; e c) apenas um docente tinha cargo efetivo. A condição de contrato temporário pode ser um obstáculo para a construção de um planejamento a longo prazo, para a realização de um projeto contínuo e parece favorecer incertezas que impactam o trabalho pedagógico nessas escolas, como pode ser verificado no relato do Professor A:

Este ano mesmo foi bem difícil porque, por conta de burocracia, não tínhamos certeza se iríamos voltar para a escola, por questão de sermos praticamente todos professores contratados; a maioria é contratada. Professores efetivos, que trabalham nas águas, se eu não me engano, nós temos apenas dois... o resto do quadro, todos são professores contratados. Então, por conta dessa burocracia, este ano foi um dos anos em que a gente não sabia quem viria, quem seria contratado.

Sobre o início da atuação nessas escolas, após aprovação e classificação em processo seletivo temporário da SEMED, e antes de assumirem o cargo, estes professores recebem uma formação pedagógica da equipe gestora, de aproximadamente oito horas, na sede administrativa das Escolas das Águas, no perímetro urbano de Corumbá, que inclui: a) as especificidades locais das unidades de ensino; b) o trabalho em turmas multisseriadas; c) a disponibilidade em residir nas dependências das escolas durante o período das aulas (Melo, 2017; Nozu & Kassar, 2020; Melo et al., 2022). Registra-se que com a formalização do contrato de trabalho, os docentes recebem o acréscimo de 20% sobre o salário-base em razão da rubrica de difícil acesso (Melo et al., 2022).

A atuação docente nas Escolas das Águas é atravessada por desafios pedagógicos, estruturais, materiais, humanos e logísticos. Como exposto na seção anterior, cada unidade de ensino dispõe de três a seis professores para o ensino dos eixos/componentes curriculares. Em 2019, o currículo da Educação Infantil era organizado em sete eixos: “o Eu, o Outro e o Nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Língua Estrangeira Moderna; Atividades Eletivas” (Corumbá, 2017, p. 8). Por sua vez, o currículo do Ensino Fundamental era constituído por componentes da base comum – Língua Portuguesa, Matemática,

História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna – e a diversificada – Mídias e Tecnologias, Formação Cidadã, Atividades Artísticas e Culturais, Iniciação Desportiva e Orientação para Estudo, Pesquisa e Oralidade (Corumbá, 2017; Melo, 2017; Melo et al., 2022).

Diante da razão entre a quantidade de eixos/componentes curriculares e o número de professores por unidade de ensino, exigia-se que o docente ministrasse eixos/componentes curriculares distantes de sua formação inicial. Conforme relatou a Professora B, graduada em Ciências Biológicas, no processo de distribuição das disciplinas, a equipe gestora das Escolas das Águas buscava atender-se às áreas de conhecimento de maior afinidade dos professores, mas frequentemente os docentes eram chamados a ampliar seu campo de estudo e atuação:

A gestão avalia. [...] No entanto, o meu colega também é de Ciências Biológicas, e ele ficou com Matemática, Ciências... não que eu não tenha afinidade com a minha área; tenho! Mas, eu também tenho em várias áreas: de Geografia, de História... Então, eu consigo trabalhar muito bem, modéstia à parte, mas enfim, (risos)... É porque eu trabalhei em muitos projetos [...] multidisciplinares, então, sempre os projetos multidisciplinares trazem essa riqueza [...] de conhecimento.

A diversidade de atuação foi registrada em outras experiências, como a da Professora O, com formação em Ciências Biológicas: “eu aprendi muito, eu aprendo... Fui fora da minha área... dar Português... Eu tenho que estudar para poder ensinar pelo menos o básico para eles [estudantes]”. O Professor A, também graduado em Ciências Biológicas, relatou:

Eu sou um professor ao mesmo tempo querido, por ser o professor de Educação Física, que é uma das aulas que eles mais gostam e, também, não sou o professor odiado, mas sou o professor mais temido por ser o professor de Matemática, que é a disciplina que eles mais têm dificuldade.

Para a atuação nessas condições, o conhecimento acadêmico recebido pelos docentes na graduação não parece ser suficiente, especialmente pelo fato de que, de modo geral, esses profissionais não são formados para a atuação em salas multisseriadas (Little, 2004). A Professora C explica sua organização em sala de aula: “nós temos dois quadros. Aquele [quadro] é do primeirinho. Para o segundo ano, geralmente é texto em mãos... Este [quadro] é quarto e quinto”. Por sua vez, o relato da Professora T nos conta:

É multisseriada essa mistura toda! Às vezes, a criança se perde um pouco também, né? Porque você está explicando para um, de outra série, apesar de ser a mesma matéria, mas ele vai acabar prestando atenção no que você está falando para o outro aluno, né? Mas, assim, ele consegue, aos poucos a gente vai conseguindo fazer as atividades.

Estas narrativas revelam que:

A diversidade de estratégias pedagógicas criadas e recriadas no interior das escolas multisseriadas demonstra uma das potencialidades que caracterizam as experiências de educação desenvolvidas nos contextos com essa configuração pedagógica. Essa riqueza de modos de ensinar[-aprender] carece sair do silenciamento para figurar no conjunto das práticas de ensino[-aprendizagem] enquanto um patrimônio pedagógico que precisa ser conhecido e valorizado (Barbosa & Meireles, 2021, p. 22).

Entretanto, a escola multisseriada ainda costuma ser identificada a uma organização pedagógica de qualidade inferior à organização seriada. Assim, é preciso problematizar o modelo hegemônico da seriação, perpetuado como o modo único e ideal de organização pedagógica. Nesse caminho, o relato do Professor I é insurgente:

[...] mesmo a gente sendo multisseriado, os alunos não têm uma dificuldade maior do que os de lá [das escolas urbanas], [...] porque quando eles vão para a cidade, não reprovam. Conheço muitos que são hoje... estão bem empregados, que estudaram na zona rural... Então, acho que é isso, [...], então, a

comparação não tem. Acho que nós somos iguais. Pode ser distante, mas a educação está presente sempre!

A experiência em salas multisseriadas deixa diferentes percepções e sensações, que ultrapassam a prática pedagógica, como relata a Professora Q:

Ali, na Escola das Águas, você aprende não só a ser multisseriado, mas o seu pessoal... Você abre mão de muita coisa para estar ali... Não me acho melhor do que nenhum professor, sei que ainda tenho muito o que aprender, em questão de experiência, mas eu acho que todo professor deveria passar pela Escola das Águas, nem que seja um mês, tipo assim, um mês de experiência: “eu vou passar em tal escola”, “eu vou esquecer um pouco aquele meu mundo”, que eu acho que é o “meu mundo”, e viver um pouco dessa realidade.

Diante destes desafios, a SEMED organiza algumas atividades de formação continuada, entre os interstícios dos bimestres, nas dependências da sede administrativa urbana das Escolas das Águas (Rios, 2020; Nozu & Kassar, 2020, 2022). Hilbig (2021) registrou a realização de um curso de formação continuada sobre a inclusão de estudantes público da Educação Especial nas Escolas das Águas, construído a partir das demandas indicadas pelos professores das unidades de ensino. Parte importante das demandas docentes por formação continuada relacionava-se ao contexto de diversidade e inclusão em turmas multisseriadas. No entanto, nem sempre as formações recebidas atendem, de fato, as necessidades docentes. Sambrana (2024) realizou um estudo sobre formação continuada de professores de escolas municipais do campo e das Águas em Corumbá, verificando as percepções dos docentes e dos profissionais da SEMED sobre a qualidade das ações formativas e verificou que, embora tais atividades sejam consideradas como relevantes por parte dos professores, ainda não respondem às suas expectativas, por não atenderem às especificidades presentes em seus contextos.

Assim, a abordagem do contexto natural e cultural do Pantanal – com sua fauna, flora, degradação ambiental (sobretudo pelas queimadas), saberes e práticas culturais – e suas relações com as Escolas das Águas, tem sido pauta recorrente para a gestão e o trabalho pedagógico no interior das unidades de ensino (Zerlotti, 2014; Nozu & Kassar, 2023). Este é um aspecto que merece preocupação permanente, sobretudo pela alta rotatividade dos professores contratados nas unidades de ensino (Melo, 2017; Nozu et al., 2020), problema também presente em outros países (Ling et al., 2020), e pelo fato de que a grande maioria dos docentes não ser oriunda das comunidades nas quais as escolas estão situadas. Sobre este último aspecto, em 2019, apenas os Professores C, I, J e N eram moradores das comunidades próximas ou da região do Pantanal.

Como grande parte dos professores tem domicílio no perímetro urbano de Corumbá (Nozu et al., 2020), o deslocamento para as unidades de ensino envolve muitas horas e, em alguns casos, dias, a depender das condições climáticas da planície pantaneira e dos meios de transporte. Essas condições passam a fazer parte da vida do docente: “tem aquela questão pessoal de ter que deixar a família na cidade e ter que ficar aqui, é difícil” (Professora B). Ou, como narrou a Professora O:

Eu fui de freiteira⁷, que se viajava um dia... Na verdade, se chegava a dois dias lá! Cheguei e falaram: “- está aqui a escola”. Eu falei “- meu Deus! Eu não quero ficar! Quero ir embora, eu não vou ficar, não vou ficar, não vou ficar um mês!”. Mas foi passando e me acostumei.

A distância traz a ideia de isolamento, como relatou a Professora S:

A questão do isolamento, né? Lá, é mais do que um [...] é só o primeiro bimestre (risos), mas você tem [...] o resto do ano, porque a gente fica isolado na escola... É um espaço que a gente fica limitado.

⁷A professora refere-se a lanchas que fazem fretes ou traslados.

Essas condições, em que o compromisso com a docência nas Escolas das Águas implica em residir em alojamentos nas dependências das unidades de ensino distribuídas no Pantanal, sinalizam tanto oportunidades de trabalho como desafios de ordem pessoal e profissional, como evidencia a narrativa da Professora G – “eu entrei, com o intuito de ficar só um mês... Eu entrei, era recém-formada... Disse: ‘- Não! Vai ser o meu primeiro emprego! Eu tenho que ir para ver como que vai ser, né?’” – e do Professor A:

[...] de um primeiro momento, eu vou falar por mim, foi por uma necessidade, foi onde eu encontrei a porta aberta e ali eu pude receber apoio da direção, da coordenação na época... e foi me oferecida a sala de aula, apresentados todos os desafios desde alojamento até o que eu ia encontrar em sala. E eu aceitei o desafio! Fui para uma área que é difícil de trabalhar, tanto física quanto emocionalmente, que a gente fica, né? Dois meses lá, longe da família, longe da cidade... Coisas que a gente está acostumado no dia a dia, e é um desafio total. É sim uma abdicação da vida pessoal, da vida social... a gente deixa de viver a vida social para o campo.

Há professores que, a partir do contato com uma Escola das Águas, narram – para além das dificuldades – experiências de acolhimento e de compromisso para com a comunidade:

Em 2013, consegui uma vaga, aí encarei uma Escola das Águas. Cheguei lá, foi um choque: “minha nossa! Isso aqui é uma escola?”. Mas, aos poucos, as crianças te conquistam de uma tal forma que [você] não consegue largar mais... o acolhimento da família, dos pais, o respeito que eles têm pelo professor... Então, isso aí é muito importante né? (Professor H).

O estudo de Mota (2024), ao registrar as experiências docentes em escolas da “roça”, mostrou que as relações entre professores, estudantes e familiares se apresentam como “possibilidade da efetivação de um fazer docente que se mostra de maneira ampliada e pelo lugar dos vínculos que são construídos em comunidades rurais em que o/a professor/a acaba desenvolvendo outras atividades laborais além da docência” (Mota, 2024, p. 15). O laço que se forma entre os professores e a comunidade local também é registrado em outros países, como no caso do estudo elaborado por Barley & Beesley (2007), e é identificado, pelas autoras, como um dos possíveis fatores de sucesso de escolas de regiões não urbanas no interior de estados norte-americanos. Esta forte relação também foi ressaltada por outros professores, como a Professora N – “nada eu faço na escola, se eu não comunicar os pais... Se eu não comunicar... qualquer coisa que eu estou fazendo, porque eles estão sempre junto comigo, eles nunca me abandonaram desde que eu entrei aqui!” – ou o Professor A:

Quando chega na escola, a gente escuta do aluno “-não! Se fosse preciso, nós faríamos um abaixo assinado para o senhor vir”. Então a gente vê que o trabalho que a gente está fazendo não é qualquer coisa, não é em vão... O respeito que os pais têm para conosco... a consideração...

Habitar as unidades de ensino, no contexto do Pantanal, como lócus de trabalho e de residência, ainda que temporariamente, produz efeitos nos sentimentos, nas práticas sociais e pedagógicas, nas percepções, na constituição dos professores das Escolas das Águas, pois, na grande parte dos casos, os professores estão imersos em um contexto material diferente do que viviam até aquele momento. Essas condições materiais emergem em suas falas e entrelaçam-se com suas percepções e expectativas:

A gente mora em uma escola, com sete funcionários e mais sete alojados... Cada um com uma personalidade... E aí, você tem que conviver com aquilo dali, mas, ao mesmo tempo, você vê, a gente está perto da comunidade, a gente está próximo... Então, tem aquela coisa, mas já vira tudo família... E você tenta sempre dar o melhor (Professora O).

A Professora F refere-se às suas incertezas, em relação à localidade da escola, nos períodos em que está na cidade: “como agora o nosso rio secou.... Como vamos... Como vamos voltar? Como vamos voltar pela estrada? Como vamos encontrar a escola? Como vamos encontrar nossos alunos?”.

Neste contexto, muitas vezes os docentes enxergam-se em diferentes “papéis”, que extrapolam a posição de professores. Este aspecto foi percebido mais claramente em algumas narrativas: “[...] esses alunos ficam conosco mais do que com as famílias, né? Nós somos, pai, mãe, ao mesmo tempo...” (Professora B); ou “todo o professor que vem para cá acaba virando mães e pais, sabe? Porque você fica aqui o dia inteiro com essas crianças... Você é mãe, você é pai mesmo dessas crianças, sabe...” (Professora F). Esta “confluência” de papéis pode levar a um distanciamento da função educativa/escolar da atuação docente: “ser professor nas Escolas das Águas é você ser pai, mãe, médico e, por último, você ser pedagogo” (Professora C).

A percepção de distanciamento do local de origem do docente parece estar entremeada pela forma como ele percebe as condições materiais da escola e de seu entorno: “você reclama... Lá você vê e você sente falta de tudo, mas ao mesmo tempo você fala: ‘- Nossa, eu reclamava disso lá!’. Aqui não tem, então você aprende né?” (Professora O). Mota (2024, p. 3) explica que a percepção do professor expressa “a maneira como cada docente se vincula à sua realidade de vida e busca, a partir da produção de experiência, maneiras diversas de realização da docência”.

Abordar a atuação nas Escolas das Águas remete-nos a entender o contexto da Educação do Campo, como analisam Janata & Anhaia (2015). Para os autores, seria necessária uma formação fundamentada em valores posicionados contra hegemonicamente em relação à perspectiva neoliberal. Conforme Janata & Anhaia (2015, p. 693):

Os princípios fundamentais para a formação de professores que atuam em escolas/classes multisseriadas do campo, a nosso ver, precisam articular-se com a Educação do Campo, compreendendo-a como acúmulo da luta dos trabalhadores do campo, que percebem a importância e a necessidade de ampliá-la para além do acesso à terra, entendendo que são necessárias mudanças mais radicais na estrutura da sociedade. A educação vai sendo incorporada, gradativamente, como fundamental nesse processo. Coloca-se na agenda nacional o campo brasileiro em seus diferentes aspectos, com ênfase na educação e na discussão de um projeto de sociedade, denunciando a precariedade das escolas do campo e a necessidade de formação para os professores que atuam nas mesmas.

No entanto, mesmo sem a formação adequada, os docentes parecem encantar-se diante de desafios inesperados, como nos relata a Professora B:

A liberdade de estar no Pantanal é incrível! Eu me emociono só de falar isso, desculpa (risos). É legal essa liberdade, assim, de sentir que a gente está tentando fazer a diferença, né? Uma coisa legal não tem muito assim... em palavras, é difícil para explicar... é o sentir...

O encantamento parece estar repleto de Pantanal, mas também da própria vivência de ser docente nesta região e, para entender este processo, temos a atualidade do pensamento freiriano, como bem nos recordam Lima et al. (2021), e a voz dos próprios professores:

É uma aprendizagem para a gente mesmo! Eu gosto, e gostei no começo também né... Eu chorei, porque eu precisava e tive que ir, né? Na primeira vez, chorei, parecia que eu não ia mais aguentar, mas depois fui gostando, as crianças são muito carinhosas, amei sabe e não largo lá! (Professora P).

[...] saber, tentar descobrir, tentar viver junto com a comunidade, tentar viver junto com os alunos, trazê-los para dentro de você e você para dentro deles, né? Ter aquela confiança um no outro né? Sempre estar assim, compartilhando um com o outro... (Professora N).

Cada dia é um aprendizado... A cada dia, coisas diferentes... As crianças trazem coisas diferentes, você aprende coisas, você ensina coisas. (Professor D).

Todo dia a gente aprende um pouco com cada um deles né? Eu acho que isso é o mais importante... (Professor H).

Para mim é uma troca de experiências, porque é mais do que “professor sabe tudo”... Mas a gente não sabe tudo, porque a experiência deles... que eles passam no dia a dia para a gente... como a gente passa o saber para eles, e eles já... É de vivência! (Professora E).

Em meio à materialidade das turmas multisseriadas, nas Escolas das Águas, a percepção da relação ensinar-aprender, própria das relações educacionais (Freire, 2001), pode ser flagrada em várias narrativas. O primeiro impacto do encontro com o diferente, registrado no depoimento da Professora O – “Cheguei e falaram: ‘- está aqui a escola’; eu falei ‘- meu Deus! Eu não quero ficar!’ - , aos poucos transforma-se no encantamento expressado pela Professora B: “a liberdade de estar no Pantanal é incrível!”. No entanto, a liberdade da natureza do Pantanal talvez esteja presente na liberdade de estar em uma relação pedagógica, em que os padrões não podem ser cumpridos, pela dinâmica imposta: “é legal essa liberdade, assim, de sentir que a gente está tentando fazer a diferença” (Professora B).

Em “Carta aos Professores”, publicada em 2001, Paulo Freire inicia justamente ressaltando a relação ensinar-aprender:

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (Freire, 2001, p. 259).

Talvez as Escolas das Águas, com suas classes multisseriadas, sejam um dos *loci* em que a experiência nos remeta imediatamente à “leitura do mundo, leitura da palavra” (Freire, 2001). Ali, os docentes revelam-se repletos das características solicitadas por Freire para a relação ensinar-aprender: humildade, abertura, um docente “permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições” (Freire, 2001, p. 259). Esta relação está presente em excertos das narrativas docentes exibidas anteriormente: “as crianças trazem coisas diferentes, você aprende coisas, você ensina coisas” (Professor D); “é uma aprendizagem para a gente mesmo” (Professora P); ou “todo dia a gente aprende um pouco com cada um deles” (Professor H).

Encantamento e envolvimento são aspectos fundamentais na relação pedagógica, mas estes não podem prescindir de competência para o ato pedagógico:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente (Freire, 2001, p. 259).

Nessa perspectiva, é necessário tensionar o silêncio dos processos formativos relacionados à atuação docente em turmas multisseriadas. Isso porque, se, de um lado, o ensinar-aprender em turmas multisseriadas revela “a autenticidade de práticas inventadas e reinventadas no cotidiano, como maneiras de superar as metodologias impostas pelo modelo seriado” (Barbosa & Meireles, 2021, p. 21), por outro lado, não se pode olvidar nem ser conivente com condições de precarização do trabalho docente.

5. Considerações finais

Grande parte da literatura registra os desafios da atuação pedagógica em turmas multisseriadas, especialmente em escolas localizadas longes dos centros urbanos. No entanto, a organização e a atuação nos tempos/espacos multisseriados podem ser uma escolha pedagógica para a construção de alternativas educacionais estratégicas contra hegemônicas frente às políticas de massificação e de controle docente, em que estão submetidos os professores da Educação Básica (Moura & Santos, 2012). Além disso, ao problematizar a hegemonia do modelo seriado, as experiências constituídas em turmas multisseriadas

podem representar um patrimônio pedagógico da criatividade de professores que constroem “um acervo de práticas que ensinam modos próprios de ensinar e aprender” (Barbosa & Meireles, 2021, p. 23).

Em face desses preceitos, neste artigo chamamos a atenção às possibilidades de ensinar-aprender em turmas multisseriadas de Escolas das Águas do Pantanal sul-mato-grossense, a partir de narrativas de professores. Os relatos – individuais e, ao mesmo tempo, coletivos – constituem uma trama complexa, constituída de materialidade, que expressa anseios diante dos desafios profissionais postos, abdições pessoais, compromissos para com a comunidade, modos de ensinar-aprender na diversidade, diferentes papeis na relação com os estudantes que extrapolam à docência.

As experiências narradas pelos professores das turmas multisseriadas evocam que o compromisso pedagógico necessita *estudo* e “[estudar] é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (Freire, 2001, p. 265).

A atuação dos professores de turmas multisseriadas nas Escolas das Águas talvez seja uma experiência que pode se revelar pedagogicamente potente para o enfrentamento a políticas de *accountability*, de inflexibilidade curricular, de concorrência e pressão das avaliações de larga escala. Estas narrativas-pistas sugerem que não é possível passar régua no Pantanal e, talvez, as Escolas das Águas nos façam lembrar que não é possível passar régua no processo escolar.

Entretanto, é preciso destacar que as possibilidades pedagógicas emergentes, narradas pelos professores das Escolas das Águas, não devem reduzir-se ao encantamento para com o Pantanal, mas também denunciar as fragilidades das estruturas físicas e materiais das unidades de ensino, as lacunas na formação de professores e a precarização das condições de trabalho docente.

Referências

- BAKHTIN Mikhaïl Mikhálovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BARBOSA, Raquel da Costa; MEIRELES, Mariana Martins de. A experiência narrada como patrimônio. *In*: MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (org.). **Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo**. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 13-25.
- BARLEY, Zoe A.; BEESLEY, Andrea D. Rural school success: What can we learn? **Journal of Research in Rural Education**, n. 22, v.1, 2007.
- BARROS, Manoel. Mundo renovado. *In*: BARROS, Manoel. **Livro de pré-coisas: roteiro para uma excursão poética no Pantanal**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021. p. 29-30.
- CORUMBÁ. Lei n.º 2.263, de 24 de agosto de 2012. Cria o Programa Povo das Águas, de atendimento às comunidades situadas nas regiões das águas do município de Corumbá. **Diário Oficial de Corumbá**: Corumbá, MS, ano 1, n. 44, p. 1-2, 27 ago. 2012.
- CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Porto Esperança e Extensões. **Projeto Político Pedagógico**. Corumbá: SEMED, 2017.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259–268, maio 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1987.
- HILBIG, Marcia Cristiane Venturini. **Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal**. 2021. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021.
- JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

LIMA, Iranete Maria da Silva; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. O legado de Paulo Freire em marcha na Educação e na Escola do Campo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116683, 2021.

LING, Zhang; NA, Jiang; YAN-LI, Siaw; SRIYANTO, Joko. School culture and professional development of school teachers from urban and rural areas in China. **Cakrawala Pendidikan**, v. 39, n. 3, p. 609-619, 2020.

LITTLE, Angela W. **Learning and teaching in multigrade settings**. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative. UNESCO, 2004. 2005/ED/EFA/MRT/PI/31. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146665>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MELO, Rogério Zaim de. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras**: um estudo em uma “escola das águas”. 2017. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MELO, Rogério Zaim de; DUARTE, Rosalia Maria; SAMBUGARI, Marcia Regina do Nascimento. Jogar e brincar das crianças pantaneiras: um estudo em uma “escola das águas”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. 1-26, 2020.

MELO, Rogério Zaim de; SAMBUGARI, Marcia Regina do Nascimento; NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Cultura escolar: espaços, tempos e currículo de uma “escola das águas” do Pantanal. In: TORCHI, Gicelma Chacarosqui; SILVA, Denise; FIGUEIREDO, Carlos Vinicius da Silva; LEITE, Mario Cezar Silva (org.). **Explosão cultural**: interfaces dos estudos (de língua e linguagens) em contextos e ambientes complexos. Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 153-170.

MOTA, Charles Maycon de Almeida. Habitar a profissão docente na roça. **Educação**, Santa Maria, v. 49, p. 1-24, 2024.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, p. 65-86, jan./jul. 2012.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Diversidade e inclusão nas turmas multisseriadas das Escolas das Águas do Pantanal (Brasil). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, 2022.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Entre trapiches e porteiras: narrativas investigativas e de processos de in/exclusão escolar de crianças e adolescentes pantaneiros. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti (org.). **Educação especial e educação do/no campo**: sujeitos, movimentos e interfaces. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. p. 239-258.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Desafios da gestão nas Escolas das Águas. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1054-1067, set. 2020.

OLIVEIRA, Francisca Renata. **Os nexos da educação integral no Pantanal de Corumbá-MS**: práticas de ensino na escola Jatobazinho. 2018. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da Ponte**: uma escola pública em debate. [Livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2015.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100004>.

PUNCH, Keith F. **Introdução à pesquisa social**: abordagens quantitativas e qualitativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

RABELLO Leonardo Varela; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As contrarreformas na política de formação docente entre 2013-2023. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; CARVALHO, Jaciara de Sá; LIMA, Rita de Cássia Pereira

(org.). **Educação e cultura contemporânea**: diferentes abordagens e perspectivas. Petrópolis: De Petros; Rio de Janeiro: UNESA, 2024.

RIOS, Elisângela Corrêa. **A prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas ribeirinhas do Pantanal sul-mato-grossense**. 2020. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2020.

SAMBRANA, Joeci das Dores Gonçalves. **A formação continuada de professores para as escolas do campo e escolas das águas do município de Corumbá/MS**. 2024. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2024.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; VIDAL, Eloísa Maia. Accountability educacional, avaliação externa e responsabilização. **Em Aberto**, v. 37, n. 119, 2024.

SANTOS, Fabiano Antonio; SILVA, Cristielly Campos. Implicação das avaliações em larga escala na definição das finalidades educativas escolares. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 24, n. 1, p. 1-23, 2021.

ZANATTA, Silvia Santana; MACIEL, Josemar de Campos. Pantanal ameaçado: as contradições em torno das narrativas para produção de energia hídrica. **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, v. 8, n. 1, p. 2-11, 2020.

ZERLOTTI, Patrícia Honorato. **Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar**: um estudo na escola das águas – extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

RECEBIDO: 26/05/2025

RECEIVED: 05/26/2025

APROVADO: 21/07/2025

APPROVED: 07/21/2025

Editor responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira