

Ecoar das águas: narrativas docentes sobre o ensino de ciências no Pantanal

Echoing waters: teaching narratives on science teaching in the Pantanal

Raquel Furtado Soares Trindade¹ 0009-0001-1161-0176

Daniele Correia² 0000-0002-7068-7755

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande, MS, Brasil;
raquel.furtado@ufms.br

^{II} Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande, MS, Brasil;
d.correia@ufms.br

Resumo:

Este estudo integra uma pesquisa de doutorado em andamento e tem como objetivo compreender como os docentes que ensinam ciências nas escolas das águas significam sua identidade profissional, considerando as condições de trabalho e as especificidades territoriais dessas unidades de ensino. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas com sete docentes que atuam nessas instituições. A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados indicam que a identidade profissional dos docentes é constituída de forma tensionada, atravessada pela atuação polivalente, pela ausência de formação específica e pelas adversidades estruturais, curriculares e territoriais das escolas das águas. Não obstante, os docentes reconhecem a relevância de articular os conteúdos científicos aos saberes locais e cotidianos dos educandos, como premissa para abordagens temáticas que se conectem às suas realidades, gerando significado e promovendo a transformação social. Espera-se que os resultados desta pesquisa suscitem debates sobre as condições singulares de funcionamento dessas escolas, as quais exigem dos docentes profunda adaptação e resiliência. Por fim, almeja-se, ainda, fomentar a formulação de políticas públicas que transcendam a mera oferta de acesso à escola no território pantaneiro, assegurando, sobretudo, condições adequadas para o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: educação do campo; escolas ribeirinhas; ensino de ciências; professores de ciências.

Abstract:

This study is part of an ongoing doctoral research project and aims to understand how science teachers in escolas das águas (watershed/riverine schools) attribute meaning to their professional identity, considering the working conditions and territorial specificities of these educational units. To this end, a qualitative case study approach was adopted, using semi-structured interviews with seven teachers working in these institutions. Data analysis was conducted using Discursive Textual Analysis (DTA). The results indicate that the teachers' professional identity is shaped in a tension-filled manner, crossed by multi-subject teaching, the lack of specific training, and the structural, curricular, and territorial

¹ Mestre em Educação Científica e Matemática, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Matemática (PROFCEM); Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação em Ciências (GEPEQC). Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1161-0176>. Email: quel.pfurtado@gmail.com.

² Doutora em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Brasil; Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PPGECI); Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação em Ciências (GEPEQC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7068-7755>. E-mail: d.correia@ufms.br.

adversities of these schools. Nevertheless, teachers recognize the relevance of articulating scientific content with the students' local and everyday knowledge as a premise for thematic approaches connected to their realities, generating meaning and promoting social transformation. It is expected that the findings of this research will spark debates about the unique operational conditions of these schools, which demand deep adaptation and resilience from teachers. Finally, the study aims to foster the formulation of public policies that transcend the mere offer of access to schooling in the Pantanal territory, ensuring, above all, adequate conditions for pedagogical work.

Keywords: rural education; riverside schools; science teaching; science teachers.

Introdução

A educação do campo tem como premissa ofertar aos povos dos campos, das florestas e das águas uma escolarização ancorada em seus próprios territórios de vivência. Conquistada historicamente mediante lutas sociais, essa modalidade conta com diretrizes legais que normatizam sua oferta. Contudo, o setor ainda enfrenta entraves severos, como infraestrutura precária, currículos urbanizados, limitações na formação docente, escassez de recursos pedagógicos e a omissão de políticas públicas estruturantes (Caldart *et al.*, 2012; Arroyo, 2008).

Dentre essas fragilidades, destaca-se o gargalo na formação de professores. Grande parte dos docentes que atuam no campo possui uma preparação voltada prioritariamente ao contexto urbano e, embora existam Licenciaturas em Educação do Campo, essa política pública ainda não alcançou a maioria dos profissionais em exercício nesses territórios (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

Essa conjuntura nacional manifesta-se de forma acentuada na rede municipal de ensino de Corumbá/MS - município que detém a maior extensão territorial do estado e abriga 12 escolas zonas rurais, sendo 11 jurisdicionadas à rede municipal e uma à estadual (Censo Escolar, 2025). Diante da complexidade geográfica pantaneira, a rede municipal de ensino divide as unidades rurais em escolas terrestres (próximas a assentamentos e fazendas) e escolas das águas (situadas em áreas sujeitas a inundações sazonais) (Trindade; Correia, 2026).

É precisamente nas escolas das águas que esta pesquisa delimita seu foco, voltando-se aos professores que ensinam ciências. Esses profissionais, ao ingressarem nessas instituições, deparam-se com adversidades estruturais e pedagógicas que contrastam com sua formação inicial, exigindo-lhes constante adaptação e a ressignificação diária da práxis. Frente a essa problemática, a pesquisa objetiva compreender como os docentes de ciências das escolas das águas significam sua identidade profissional, considerando as condições de trabalho e as especificidades territoriais locais. Com isso, espera-se fomentar discussões críticas e



reflexivas sobre o cotidiano de professores que exercem o magistério em contextos tão singulares, contribuindo, assim, para a formulação e efetivação de políticas públicas voltadas a esses territórios, que, historicamente, permanecem negligenciados à invisibilidade.

1. Formação de professores para a educação do campo

A Educação do Campo consolidou-se como uma modalidade da educação básica, apoia-se em diretrizes operacionais (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) que asseguram a organização curricular contextualizada, o respeito aos modos de vida rurais e a valorização dos saberes locais. Esse arcabouço normativo foi impulsionado por conquistas históricas, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e da expansão das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs). Tais avanços simbolizam a luta dos movimentos sociais por um modelo educativo que garanta não apenas o acesso à escola, mas a permanência com identidade e justiça social para as populações camponesas.

Nessa perspectiva, as LEdoCs são cursos “concebidos e alicerçados nas lutas dos trabalhadores do campo, os processos formativos e identitários que constituem as licenciaturas carregam história, filosofia, economia, ciências sociais e políticas como elementos formadores dos currículos” (Marques, 2021, p. 3). Conforme destaca Caldart (2011) a especificidade desses cursos específicos para a formação de professores atuantes em escolas do campo, visto que a educação tradicional não tem atingido esses povos plenamente, e as licenciaturas do país, restritas a áreas isoladas do conhecimento, não abordam as especificidades das comunidades tradicionais.

Nesse contexto, Molina e Antunes-Rocha (2014) explicam que o propósito dos cursos de licenciatura em educação do campo é formar e habilitar professores do próprio território para atuarem na educação básica, especialmente nos anos finais do ensino fundamental II e no ensino médio. Para isso, a organização curricular se estrutura por meio da pedagogia da alternância, a qual opera em dois tempos complementares: “o tempo universidade (momento de aulas com os professores e demais atividades a partir da universidade) e o tempo comunidade (momento de diálogo com a realidade das comunidades de origem dos estudantes)” (De Paula; Barbosa, 2021, p. 4). As autoras acrescentam que outra característica dessas licenciaturas é a itinerância, dinâmica na qual os professores formadores se deslocam até os espaços onde ocorrem as aulas. Por meio dessa organização, permite-se ao acadêmico acessar o ensino superior sem se afastar de sua comunidade, articulando o conhecimento da experiência vivida ao conhecimento científico. Somado a isso, a formação de educadores do campo deve articular uma base geral sólida às especificidades de uma área do conhecimento.

Nesse sentido, Taffarel *et al.* (2011) destacam quatro áreas estruturantes - linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática, ciências sociais e humanas, e ciências agrárias - como estratégia para que se supere a fragmentação disciplinar das licenciaturas tradicionais. Assim, as LEdoCs formam docentes com uma base comum fundada na realidade camponesa, aliada a uma perspectiva multidisciplinar que favorece o ensino integrado.

Além disso, essas graduações também preparam o professor para atuar na gestão de processos educativos escolares e comunitários. Isso exige, especialmente na área de ciências da natureza, não apenas o domínio dos conteúdos científicos (física, química e biologia), mas também a capacidade de se promover uma contextualização pedagógica que valorize os saberes tradicionais, as práticas agroecológicas e a cultura dos povos do campo, das florestas e das águas.

Em relação ao cenário atual das LEdoCs, segundo o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC, 2026), existem 58 cursos de licenciatura em educação do campo ativos no Brasil, distribuídos entre 20 estados nas cinco regiões brasileiras. A distribuição regional revela maior concentração na região Norte (17 cursos), seguidas das regiões Sudeste (11 cursos), Nordeste (sete cursos) e Centro-Oeste (seis cursos). Diante desses dados, infere-se que o quantitativo de cursos voltados a essa formação ainda seja reduzido perante a vasta dimensão territorial do país e a extensão de suas áreas rurais.

No que se refere à formação de professores com ênfase em ciências da natureza, observa-se uma oferta ainda limitada. Destacam-se habilitações denominadas “educação do campo – ciências da natureza e matemática” (presentes em estados como Bahia, Roraima, Maranhão e Paraná) e “educação do campo – ciências da natureza” (oferecidas em estados como Rio Grande do Sul, Piauí, Paraná, Minas Gerais e no Distrito Federal). Há, ainda, especificidades locais: no estado de Mato Grosso do Sul, o curso oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) possibilita ênfase em ciências da natureza ou ciências humanas, enquanto no Amapá, o curso de ciências da natureza apresenta habilitação voltada à física e à biologia.

Nesse contexto, a formação inicial de professores para a educação do campo desempenha um papel estruturante na construção da identidade docente e no seu vínculo com os territórios. Como destacam Molina e Antunes-Rocha (2014) e Molina (2015), essa profissionalização ultrapassa a preparação técnica e metodológica, exigindo que se compreendam profundamente as dinâmicas que perpassam a realidade camponesa. Assis e Caruso (2025) complementam que, diante da pluralidade do país, é imprescindível considerar

as especificidades regionais na formação e atuação docente, respeitando as particularidades locais. Ao vivenciar processos formativos específicos, articulando o tempo-escola e o tempo-comunidade, o futuro docente constitui sua identidade a partir da materialidade e das lutas de seu próprio chão, reconhecendo-se como um agente de transformação social.

Corroborando essa perspectiva, Nóvoa (2019) salienta que a docência é uma prática de permanente reconstrução, na qual o profissional se transforma continuamente. Desse modo, sua identidade não é estática nem imutável, mas sim moldada pelas relações estabelecidas com seus pares, com os estudantes e com a comunidade.

1.1 O ensino de ciências em escolas do campo

As escolas do campo apresentam especificidades que contrastam fortemente com experiências de professores que atuam em contextos urbanos. No entanto, o corpo docente dessas instituições é frequentemente composto de profissionais cuja formação inicial foi orientada conforme uma lógica urbanocêntrica.

Segundo Duarte e Pagan (2024), é recorrente a atuação de professores recém formados em escolas ribeirinhas, os quais assumem cargos em comunidades distantes sem o preparo necessário para atuarem em contextos tão específicos. Corroborando essa constatação, a pesquisa de Trindade e Correia (2026) sobre os docentes de ciências nas escolas das águas do Pantanal indica que, embora esses profissionais ingressem no território movidos pela busca de oportunidades e novas vivências, deparam-se com desafios singulares e complexos não contemplados em sua formação inicial.

Nessa perspectiva, a atuação docente nas escolas do campo exige um trabalho que transcende a sala de aula, estendendo-se aos espaços comunitários, à agricultura, à preservação ambiental e à economia local. Tal articulação possibilita a participação ativa dos estudantes e de suas famílias na construção do conhecimento, promovendo uma relação dinâmica entre o ensino formal e as práticas cotidianas. Ao se considerar essa realidade, torna-se possível estimular habilidades como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a criatividade, aspectos essenciais para se enfrentarem os desafios da vida rural (Caldart *et al.*, 2012).

Contudo, ao se analisar especificamente o ensino de ciências, nota-se um distanciamento dessa premissa. Tanto Souza e Costa (2021) quanto Duarte e Pagan (2024) apontam que a aplicação dos conceitos científicos nessas escolas ocorre, na maioria das vezes, sob uma lógica urbana e capitalista. Esse modelo curricular desconsidera os costumes, as

questões sociais e os saberes subjetivos locais na organização das atividades pedagógicas. Como consequência, Cerqueira e Mendes (2024) explicam que o ensino de ciências passa a ser encarado pelos estudantes como desafiador e desinteressante, gerando rejeição à disciplina. Esse cenário é agravado pela manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, baseadas em aulas expositivas e na transmissão acrítica de conteúdos. Ainda, os autores destacam que a falta de preparo docente pode ocasionar o acúmulo de erros conceituais ao longo da trajetória escolar do estudante, resultando em uma assimilação equivocada do conhecimento científico.

Em contraposição a essa realidade a educação do campo postula por um currículo intrinsecamente vinculado às vivências da comunidade, no qual a memória local e o território sustentem a construção do conhecimento científico (Souza; Costa, 2021). Para que isso se efetive, é imprescindível que a formação e a prática dos professores dialoguem com os princípios de Paulo Freire visando uma educação crítica, reflexiva e libertadora. Para Freire (2011), o processo educativo deve superar a lógica tradicional de ensino e se constituir como um ato dialógico, no qual ensinar passa a ser uma construção coletiva do saber, pautada na reflexão e na ação transformadora.

Alinhados a esses princípios freirianos, os cursos de licenciatura em educação do campo (LEdoC), especialmente na área de ciências da natureza, têm como premissa preparar docentes para atuarem sob a tríade pesquisa, ensino e extensão. Conforme apontam De Paula e Barbosa (2021), essa formação adota o estudo por meio de temas geradores e da investigação temática, lançando questionamentos à comunidade para que os educadores compreendam as condições materiais, sociais e políticas dos grupos locais. É necessário se integrarem as pesquisas do ensino de ciências aos registros culturais dessas comunidades (Brick *et al.*, 2014), permitindo que a academia conheça e valorize as práticas de quilombolas, indígenas, caiçaras, pescadores e trabalhadores rurais, promovendo metodologias de ensino que façam sentido para esses sujeitos.

Diante das discussões apresentadas sobre a educação do campo, a formação de professores em ciências da natureza e a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, torna-se relevante compreender como esses pressupostos se materializam no cotidiano de docentes que atuam em um território tão singular: as escolas das águas do Pantanal.

2. Procedimentos metodológicos

Este estudo integra uma pesquisa³ de doutorado em andamento e adota uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), configurando-se como um estudo de caso, que, por sua vez, conforme Yin (2001), consiste em uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não se apresentam de forma claramente definida. O desenvolvimento deste estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob o parecer nº 6.987.385.

Assim, conduziu-se uma pesquisa de campo em sete das dez unidades de Ensino Fundamental II localizadas nas escolas das águas de Corumbá/MS — recorte definido pelo foco nos docentes de ciências dessa etapa. A investigação contou com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e das equipes gestoras das escolas participantes, cujas unidades estão distribuídas pelas sub-regiões do Baixo, Médio e Alto Pantanal, classificadas conforme a distância fluvial em relação ao Porto Geral de Corumbá (Roman *et al.*, 2021; Trindade; Correia, 2026).

O acesso a essas instituições varia segundo a sub-região e o ciclo hidrológico do bioma. Enquanto no Baixo Pantanal o trajeto é prioritariamente terrestre, no Alto Pantanal ele ocorre sobretudo por via fluvial, exceto nas extensões Jatobazinho e Santa Mônica, que contam com pistas de pouso. Já no Médio Pantanal, o deslocamento alterna entre tratores, veículos com tração 4x4, voadeiras e canoas, condicionado às estações de vazante (outubro a março) e seca (abril a setembro) (Trindade; Correia, 2026).

Tendo em vista que a etapa de campo ocorreu durante o período de estiagem, o percurso até as escolas do Baixo e Médio Pantanal foi realizado por veículos com tração integral. Em cada unidade visitada, apresentou-se a pesquisa e seus objetivos aos docentes de ciências, convidando-os a participar voluntariamente do estudo. A adesão foi total, resultando na participação de sete professores. Seus perfis detalhados constam no Quadro 1.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Nome/ pseudônimo	Formação acadêmica	Tempo no magistério	Tempo nas escolas das águas	Unidade escolar/localização
Rosely	Ciências biológicas	16 anos	8 anos	EMRIP* – Paraguai Mirin Alto Pantanal
Emílio	Matemática	20 anos	4 anos	EMRIP – São Lourenço Alto Pantanal
Felipe	Matemática	4 anos	3 anos	EMRIP –

³ Estudo que integra o projeto de pesquisa intitulado Histórias de vida e realidades de professores de ciências das escolas das águas do pantanal de Corumbá-MS. Pesquisador responsável – Raquel Furtado Soares Trindade. Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – 81581724.7.0000.0021.

				Sebastião Rolon/Extensão Fazenda Lourdes Médio Pantanal
Andressa	Matemática	2 anos	2 anos	EMRIP – Porto Esperança Baixo Pantanal
Luany	Ciências biológicas	4 anos	1 ano	EMRIP – Santa Aurélia Médio Pantanal
Érica	Ciências biológicas	2 anos	1 ano	EMRIP – Sebastião Rolon/Extensão Fazenda Nazaré Médio Pantanal
Jéssica	Ciências biológicas	10 anos	7 meses	EMRIP – Sebastião Rolon Médio Pantanal

*Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2026.

Em cada unidade, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais com duração média de uma hora e trinta minutos. Para assegurar a preservação dos áudios, as gravações foram feitas simultaneamente em dois dispositivos móveis (smartphones) e, posteriormente, transcritas com o auxílio da ferramenta digital Google Pinpoint.

Neste artigo, analisam-se as narrativas docentes produzidas a partir do diálogo estabelecido entre a pesquisadora e os participantes, com foco nas seguintes questões do roteiro de entrevista: (1) Como você se reconhece enquanto professor de ciências nas escolas das águas?; (2) Quais desafios você vivencia ou vivenciou ao atuar nesse contexto e como busca enfrentá-los?; (3) Em quais conteúdos de ciências você percebe maior relação com os conhecimentos prévios dos estudantes, considerando seu contato com a natureza?; (4) Qual é a importância do ensino de ciências para os estudantes das escolas das águas?; e (5) Que formação inicial e/ou continuada você recebeu para atuar nesse contexto?

As narrativas foram analisadas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), metodologia qualitativa voltada à produção de novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos. (Moraes; Galiuzzi, 2016). Alinhando-se aos pressupostos da ATD, o processo analítico percorreu três etapas fundamentais: a unitarização, a categorização e a elaboração do metatexto.

A unitarização consistiu na desmontagem dos textos por meio de uma leitura minuciosa e aprofundada do corpus, fragmentando-o em unidades de sentido (US). Nessa fase, utilizou-se o software Microsoft Excel como ferramenta de suporte para organizar e codificar os trechos selecionados de acordo com seus núcleos de significado.

A categorização, segundo movimento da análise, envolveu o agrupamento das unidades de sentido por meio de um processo comparativo e intuitivo de aproximações e recorrências, considerando seus significados explícitos e implícitos. Por fim, a elaboração do

metatexto representou o terceiro movimento, no qual se buscou expressar as novas compreensões tecidas ao longo da investigação. Nessa etapa de síntese e teorização, as categorias emergentes foram validadas e articuladas para se construírem interpretações consistentes sobre o fenômeno investigado.

3. Resultados e discussões

Nesta seção, os resultados são apresentados a partir das categorias que emergiram do processo analítico. O movimento de interpretação do *corpus* exigiu o diálogo constante com os referenciais teóricos da área, estruturando-se em quatro eixos centrais de reflexão: a identidade profissional docente; os saberes e a formação profissional; a polivalência e a organização do trabalho pedagógico; e a resistência docente em contextos de precarização. A síntese dessa estrutura analítica encontra-se apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – Movimentos de categorização

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categoria final
A – A identidade e o pertencimento à docência em ciências (7 US)	Identidade docente e desafios do ensino de ciências nas escolas das águas (A+B) = 17 US	Docência em ciências nas escolas das águas: identidade, polivalência e resistência (37 US)
B - Desafios estruturais, curriculares e formativos do ensino de ciências (10 US)		
C- Sentido e relevância do ensino de ciências no território (7 US)	Ensino de ciências e mobilização dos saberes locais (C+D) = 20 US	
D- Saberes locais e culturais dos estudantes (13 US)		

Fonte: elaborado pelas autoras, 2026.

A categoria final, intitulada “Docência em ciências nas escolas das águas: identidade, polivalência e resistência”, emergiu dos movimentos interpretativos da ATD e estrutura o metatexto que discutirá os aspectos específicos da docência em ciências nessas instituições. Como um novo emergente dessa análise, o texto traz reflexões e discussões sobre as superações diárias de um grupo de professores que exercem o magistério em escolas do campo localizadas em áreas de isolamento do Pantanal. Evidencia-se, ainda, que a identidade docente se constitui no exercício cotidiano da profissão e nas vivências formativas tecidas pelas condições sociais, ambientais, culturais e institucionais das escolas das águas.

Identidade docente e desafios do ensino de ciências nas escolas das águas

Esta categoria intermediária resulta da convergência entre duas categorias iniciais: *identidade e pertencimento à docência em ciências* e *desafios estruturais, curriculares e formativos no ensino de ciências*. A articulação entre elas evidencia que a identidade desses

professores é continuamente moldada e tensionada pelas condições concretas sob as quais exercem o magistério. Nesse sentido, a análise dos dados revela que as fragilidades na consolidação do sentimento de pertencimento ao ensino de ciências não derivam de limitações individuais, mas relacionam-se diretamente aos obstáculos estruturais, curriculares e formativos enfrentados no exercício do magistério.

No que se refere à identidade do professor de ciências, os relatos evidenciam uma acentuada fragmentação. Os fatores que mais distanciam os docentes desse sentimento de pertencimento envolvem o regime de polivalência, as inadequações curriculares, a atuação em turmas multisseriadas e a ausência de formação inicial específica na área. Ao refletir sobre como se identifica na docência em ciências, a professora Andressa explica: *“olha, eu não sou só professora de ciências, eu tenho oito disciplinas na verdade, mas eu me vejo como uma professora que cativa os alunos, eu sou afetiva”*. Já a professora Luany considera ser esse ponto de reflexão difícil: *“eu não sou só de ciências, é difícil pensar só nas ciências, mas eu sou uma professora que põe a mão na massa, eu saio com eles para ter aulas aqui fora... Eu dou aula de tudo um pouco”*. Em consonância com Pimenta (2012) e Tardif (2014), constata-se que as docentes compreendem sua profissionalidade à medida que mobilizam e entrelaçam os saberes da experiência e os saberes pedagógicos em suas práticas cotidianas. Esse movimento dialoga diretamente com as reflexões de Nóvoa (2013), que define a identidade docente como um processo contínuo e dinâmico, por meio do qual o professor se apropria de suas trajetórias pessoal e profissional. Assim, mesmo diante da ausência de pertencimento a uma única disciplina acadêmica, as professoras constroem e consolidam suas identidades alicerçadas nas relações afetivas e nas especificidades do fazer cotidiano.

Por outro lado, o processo de identificação com a docência em ciências torna-se tensionado e fragilizado quando o profissional é compelido a atuar fora de sua área de formação inicial. É o caso do professor Felipe, licenciado em matemática, destaca: *“eu tento fazer meu melhor para os alunos, eu sigo o currículo e meu planejamento mesmo sendo da matemática... nas ciências eu faço meu... tem que ter muita leitura”*. O relato do docente evidencia o conflito entre a falta de pertencimento à disciplina e o seu compromisso ético em cumprir o planejamento. Contudo, essa vinculação estrita a um organizador curricular prescritivo pode induzir o professor a práticas tradicionais, limitando a flexibilidade necessária para que o currículo dialogue com a realidade do campo. A respeito disso, Senra e Vilela (2020) explicam que a transposição de um currículo de base hegemônica e urbana

desconsidera as singularidades dos povos do campo, tornando o ensino alheio às vivências dos estudantes.

Esse apego ao currículo, assim como as próprias fragilidades no pertencimento a uma área específica, torna-se compreensível ao se analisar a estrutura de funcionamento dessas instituições. Na educação do campo, assumir múltiplos componentes curriculares em turmas multisseriadas constitui uma realidade factual. Conforme as normativas educacionais, essa organização pedagógica representa a alternativa viável para assegurar a manutenção das escolas nas comunidades rurais, alinhando-se às condições locais em que a baixa densidade demográfica e a escassez de recursos inviabilizam turmas seriadas convencionais (Arroyo, 2010; Caldart, 2011; Hage, 2014). Contudo, se por um lado esse modelo assegura o direito à escolarização no próprio espaço de vivência, por outro, impõe severos desafios ao trabalho docente. Para Molina (2015), o regime de polivalência sobrecarrega o professor e evidencia as lacunas das políticas públicas voltadas ao campo. Somado a isso, Hage (2014) e Caldart (2011) alertam que as classes multisseriadas intensificam os obstáculos pedagógicos, pois exigem que o educador lide, simultaneamente, com diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem. É nesse cenário complexo que o docente é impelido a atuar, na maioria das vezes, fora de sua área de formação inicial.

Considerando que a formação da maioria dos profissionais que atuam na educação do campo foi delineada sob uma lógica urbana e disciplinar, a inserção nessa realidade exige muito mais que o domínio de um único componente curricular. Demanda-se a capacidade de articular múltiplas áreas do conhecimento e uma profunda ressignificação da práxis. Configura-se, assim, a construção de uma identidade docente em contínuo movimento de resistência às adversidades de um sistema que, embora garanta o direito à educação ao sujeito do campo, apresenta fragilidades estruturais e pedagógicas que precarizam o trabalho do professor.

No cotidiano da sala de aula, além dos tensionamentos pedagógicos e estruturais, os professores precisam superar os desafios práticos do ensino fora de sua área de formação. No âmbito do ensino de ciências, essas lacunas epistêmicas tornam-se evidentes nos relatos dos professores Andressa, Emílio e Felipe, todos licenciados em Matemática, que manifestaram inseguranças diante das exigências do componente. Felipe e Emílio, por exemplo, apontaram como principal obstáculo a abordagem de conteúdos que demandam discutir as múltiplas dimensões da sexualidade. A tensão em torno da temática emerge no relato de Felipe: “*um*

conteúdo delicado de abordar é sexualidade, o corpo... eu tive problema com o tema sexualidade, deu confusão..., mas a gente ensina sobre respeito, né.”

Esse relato corrobora os estudos de Cerqueira e Mendes (2024) ao constatarem as dificuldades em abordar a sexualidade quando a formação inicial do professor não é em Ciências da Natureza, a despeito de os documentos normativos considerarem o tema transversal. Furlani (2017) explica que essa insegurança deriva da própria historicidade do tema, que esteve quase exclusivamente vinculada à figura do professor de ciências naturais.

Contudo, os desafios no ensino de ciências não se restringem àqueles que atuam fora de sua área de origem. Se a falta de formação específica gera insegurança teórica, mesmo os professores licenciados em Ciências Biológicas relatam entraves com o currículo em função das condições materiais de trabalho. A escassez de recursos pedagógicos, traço estrutural dessas escolas, agrava-se na prática diária. A professora Luany, licenciada em Ciências Biológicas, reafirma essa realidade ao associar o cumprimento do currículo à falta de materiais adequados: *“olha, agora, para cumprir o currículo que a gente tem, por mais que a gente esteja aqui no meio da natureza, né? Literalmente, no meio da natureza, é desafiador[...] porque a gente não tem recursos, né”*. Os apontamentos da professora Luany alinham-se às ponderações de Winchuar e Bufrem (2020) sobre como as escolas multisseriadas do campo raramente figuram como prioridade na agenda de investimentos governamentais, operando em espaços improvisados e desprovidos de recursos didáticos.

Esse cenário de precarização acentua-se quando somado ao regime de polivalência, à falta de apoio da gestão e à defasagem no processo de alfabetização dos alunos que chegam ao Ensino Fundamental II. A professora Érica explicita o impacto dessas lacunas de aprendizagem no cotidiano da sala de aula:

meu maior desafio que eu encontrei aqui são os alunos, eles são maravilhosos, educadíssimos... eles foram muito negligenciados. Tem aluno nosso que não sabe ler... a gente tem que alfabetizar, que já era para chegar alfabetizado; a gente tem que ensinar a ler... você já está em turma multisseriada.

A análise das narrativas docentes sobre os desafios cotidianos no ensino de ciências revela que o currículo praticado carece de uma matriz articulada às realidades locais, visto que os relatos não trazem marcas dessas singularidades. Infere-se, portanto, que o modelo de escolarização imposto às comunidades rurais e ribeirinhas consiste na transposição do currículo formulado para o contexto urbano-industrial, desconsiderando as especificidades socioculturais, produtivas e ambientais desses territórios (Antonio, 2008; Souza; Costa, 2021). Essa lógica foi recentemente aprofundada por diretrizes como a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), que, ao impor competências padronizadas e alinhadas a demandas mercadológicas, promove o esvaziamento das identidades camponesas e o silenciamento da diversidade local (Sousa et al., 2025). Consolida-se, assim, um ensino técnico e racionalista que ignora os saberes tradicionais e a relação intrínseca dos sujeitos com a natureza (Duarte; Pagan, 2024).

Essa assimetria replica-se na rede municipal de ensino de Corumbá, cujas escolas do campo operam desprovidas de uma proposta curricular que visibilize as realidades camponesas e ribeirinhas. A rede é regida pela Resolução SEMED nº 88, de 14 de fevereiro de 2025, normativa que se limita a homologar a matriz curricular e vinculá-la estritamente à BNCC e às diretrizes gerais do sistema municipal, sem prever um tratamento diferenciado para a educação do campo. Essa omissão documental inibe a construção de referenciais sensíveis às territorialidades locais, transferindo para o professor, já sobrecarregado pela polivalência, a tarefa de contextualizar conteúdos sem o devido amparo normativo e institucional.

A ausência de um currículo adaptado à realidade das escolas das águas, somada às lacunas da formação inicial, fragiliza a construção da identidade docente e o seu vínculo com o ensino de ciências. Os sete participantes foram unânimes ao afirmar que não receberam preparação específica para a educação do campo seja na graduação, seja nos programas de formação continuada da rede municipal, que tendem a priorizar o contexto urbano. Esse cenário de invisibilidade pedagógica reverbera diretamente na práxis, conforme destaca Érica: *“não recebi formação para essas escolas nem na faculdade nem em estágio [...] eles fazem formação para a rede municipal, mas não para as específicas”*. O professor Felipe sintetiza o impacto desse abandono formativo: *“tem formação continuada no início do ano, mas falta uma formação para a região das águas para preparar os professores, principalmente para preparar o psicológico para vir para essa região, porque é muito difícil”*.

As discussões tecidas evidenciam que a realidade de Corumbá não constitui um caso isolado, mas reflete as contradições estruturais do cenário nacional. Os professores vivenciam tensionamentos denunciados pela literatura da área que, contudo, persistem no cotidiano escolar. Essa permanência demonstra que tais instituições continuam operando sob um regime de invisibilidade institucional, exigindo dos docentes uma reinvenção diária para materializar o ensino-aprendizagem frente a severas precariedades materiais, curriculares e formativas.

Ensino de ciências e mobilização dos saberes locais

Esta categoria reúne e articula duas categorias iniciais: *sentido e relevância do ensino de ciências no território* e *saberes locais e culturais dos estudantes*. Tal convergência emerge das narrativas docentes, as quais atrelam a importância do conhecimento científico à capacidade dos professores de reconhecer, interpretar e mobilizar os saberes produzidos pelos estudantes em suas vivências familiares, comunitárias e territoriais. Evidencia-se, assim, que a identidade profissional nas escolas das águas também se reconstrói na mediação pedagógica entre os conceitos científicos, os saberes culturais dos educandos e as demandas socioambientais do Pantanal. A primeira dimensão dessa categoria analisa o sentido e relevância conferidos ao ensino de ciências no território pelos professores. Os relatos revelam que o grupo reconhece o valor dessa área nas escolas do campo, sobretudo em um contexto atravessado por singularidades como a dinâmica pantaneira. Em suas narrativas, emergiram temáticas como, por exemplo, sustentabilidade e separação de lixo, reconhecimento da natureza, preservação do meio ambiente, desmistificação de práticas culturais e discussões sobre o casamento consanguíneo.

A professora Jéssica destaca que o ensino de ciências e o ecossistema pantaneiro “*tem tudo a ver, porque abrange tudo, né? A gente tenta trazer um pouquinho de conhecimento para eles que têm culturas enraizadas, então, nessa época de estiagem, às vezes tem a cultura de atear fogo, né...*” Esse relato é complementado pela professora Rosely, que descreve: “*a importância é fundamental, né? Porque aqui eles estão num lugar que eles tiram o sustento deles da própria terra. Eles tiram o sustento deles do rio, do ambiente que eles ocupam aqui*”.

Como explicitado nas falas, os docentes compreendem a relevância das Ciências da Natureza para o desenvolvimento de ações de educação ambiental pautadas no cuidado com o território, no respeito aos seus limites e no uso sustentável dos recursos regionais. Esses resultados corroboram a perspectiva freiriana (Freire, 2011) de uma educação dialógica e contextualizada, que parte da leitura de mundo dos educandos para promover o encontro mediatizado pela realidade. Em diálogo com essa premissa, Cerqueira e Mendes (2024) acrescentam que o ensino de ciências na educação do campo deve assegurar a apropriação e a sistematização dos saberes locais, formando cidadãos críticos e capazes de compreender e tensionar as questões socioambientais de seu entorno.

Ao refletir sobre a importância do ensino de ciências em comunidades do campo, o professor Emílio introduz uma abordagem temática que transcende as questões puramente ambientais, relatando: “*é muito importante, às vezes o aluno traz uma situação [...] a parte de*

sexualidade no 8º ano é muito afluída, aí eu penso: como vou explicar? Aqui eles casam muito entre famílias e é interessante que eles sempre questionam, eles querem entender”.

Depreende-se de seu relato que o ensino de ciências opera também como espaço de desmistificação e elucidação de temas complexos, como a consanguinidade. Embora o conteúdo integre formalmente o escopo da genética, a abordagem pedagógica da sexualidade no 8º ano abre caminhos para que os estudantes questionem criticamente as configurações socioculturais de sua própria comunidade.

Conforme pontuam Cerqueira e Mendes (2024), trabalhar a educação sexual na escola constitui um desafio permanente por envolver tabus, dogmas morais, religiosos e preconceitos, razões pelas quais a temática é frequentemente silenciada. Contudo, Furlani (2017) ressalta que essa responsabilidade recai historicamente sobre o professor de ciências, exigindo sensibilidade pedagógica para transformar a curiosidade genuína dos alunos em oportunidade para desvelar conceitos científicos imbricados em temas sensíveis.

Esse movimento de escuta atenta permite estabelecer conexões reais entre os conteúdos escolares e as experiências socioculturais, produtivas e ambientais do Pantanal. A relevância das Ciências da Natureza revela-se, portanto, indissociável da forma como os professores acolhem e ressignificam o cotidiano dos educandos. Nesse horizonte, seis docentes relataram que os alunos possuem um vasto conhecimento empírico sobre a fauna e flora locais, a dinâmica climática, o manejo do solo, as fases de plantio e a identificação do canto das aves. A professora Jéssica ilustra essa riqueza:

eles conhecem as plantas... muitos ajudam os pais na agricultura, eles sabem o período de plantar, reconhecem o desenvolvimento, conhecem o canto de pássaros, falam o nome popular da região pelo canto, tem uns alunos que reconhecem as características do clima, tempo... eles conhecem mamíferos, répteis, cobra eles sabem qual é...

Corroborando essa percepção, a professora Rosely, que atua em uma unidade assistida por organizações não governamentais, salienta que os discentes demonstram apropriação de conceitos formais de conservação, afirmando que eles “*sabem educação ambiental, meio ambiente, aqui nessa região tem muitos trabalhos com ONGs*”. Em contrapartida, a professora Andressa manifesta dificuldades em identificar esses saberes prévios ao relatar que “eles não conseguem identificar muita coisa de ciências”. O contraste entre as narrativas evidencia que o reconhecimento dos saberes comunitários não ocorre de forma homogênea no grupo, sinalizando potenciais lacunas na formação inicial e continuada para o trabalho contextualizado no Pantanal.

Diante dessas divergências, a prática pedagógica torna-se o elemento decisivo para engajar os estudantes, valorizar a cultura local e integrar teoria e empiria. Sob a perspectiva freiriana, o ensino nas escolas do campo deve pautar-se pela horizontalidade e pela alteridade, estimulando o protagonismo estudantil a partir do diálogo mútuo. Em termos teóricos e políticos, Arroyo (2008) lembra que a educação do campo recusa a concepção estática e uniforme do conhecimento. Adota-se, em vez disso, uma perspectiva fundada na construção coletiva do saber, na qual as vivências socioculturais funcionam como pilares indissociáveis do ato educativo.

A partir das análises, infere-se que, a despeito de não possuírem uma identidade profissional vinculada exclusivamente ao ensino de ciências e de enfrentarem severos obstáculos estruturais e curriculares, os professores reconhecem a relevância da disciplina para a comunidade pantaneira. Ademais, a maioria revela sensibilidade pedagógica ao identificar e valorizar os saberes empíricos, vernáculos e tradicionais dos estudantes, transformando a realidade territorial em ponto de partida para a práxis docente.

Docência em ciências nas escolas das águas: identidade, polivalência e resistência

As vozes que ecoam das águas revelam novas interpretações sobre a docência em ciências no Pantanal. A categoria final demonstra que a identidade profissional é tecida e significada nas interações com os estudantes, na vivência comunitária, nas negociações curriculares e nas constantes adequações didáticas que o ensinar ciências nas escolas das águas exige.

Nesse cenário, a atuação em polivalência impõe uma reinvenção diária, exigindo que o professor transite por múltiplos componentes curriculares e assuma, frequentemente, atribuições da gestão pedagógica e administrativa. Todavia, frente ao isolamento estrutural e à negligência das políticas públicas, a decisão de permanecer no território e o envolvimento ético e afetivo com a comunidade convertem o trabalho docente em uma autêntica experiência de resistência.

Defende-se, portanto, a tese de que lecionar ciências nas escolas das águas exige uma postura multifacetada, cuja força reside na articulação entre o conhecimento científico e os saberes locais. Os professores resistem e permanecem nesses espaços por compreenderem a educação escolar como via insubstituível para que os estudantes pantaneiros se apropriem da ciência e a utilizem para compreender, valorizar e intervir criticamente em sua própria realidade.

Em última análise, essa práxis emancipatória reflete a própria dinâmica do ecossistema pantaneiro e encontra eco na poética de Marcus Viana (1990). A atuação docente flui como *“os rios que trançam o coração do Brasil”*, superando barreiras institucionais e territoriais ao conectar a ciência acadêmica *“gente que entende, e que fala a língua das plantas, dos bichos, gente que sabe o caminho das águas”*. Ao transbordar os limites impostos pela omissão estatal, o professor engaja-se no esforço contínuo de *“lutar com unhas e dentes pra termos direito a um depois”* (Viana, 1990). Trata-se de assegurar a construção da consciência crítica e a difusão do conhecimento científico, garantindo que a vida e a cultura pantaneira sejam o patrimônio que *“os filhos dos filhos dos filhos dos nossos filhos verão”* (Viana, 1990), perpetuando a memória e a identidade da região para as próximas gerações.

Considerações finais

Esta pesquisa revela que a identidade docente se constitui de forma processual, tensionada pela atuação polivalente, pela mobilização de saberes da experiência e pela exigência de lecionar sob adversidades institucionais, curriculares e formativas. Nesse contexto, a prática pedagógica se consolida ao reconhecer o ensino de ciências como um espaço de articulação do diálogo intercultural entre o conhecimento científico e as vivências culturais dos estudantes.

Diante disso, o estudo preenche uma lacuna na literatura da área de ensino de ciências ao dar visibilidade às instituições pantaneiras e aos professores que nelas atuam sob condições mínimas de suporte. Para além de garantir o acesso à educação formal às populações ~~moradores~~ das regiões ribeirinhas e pantaneiras, faz-se urgente investir na valorização e no bem-estar desses profissionais. O docente, ao enfrentar o isolamento e superar obstáculos na invisibilidade, assemelha-se ao próprio regime hídrico pantaneiro à medida que resiste à “seca” de apoio pedagógico e sobrevive às “enchentes” de barreiras estruturais, adaptando-se diariamente para materializar uma educação científica tão desafiadora quanto essencial.

A superação desse cenário exige a formulação e a efetivação de políticas públicas que estruturem e normatizem as escolas das águas em sua totalidade. Isso implica assegurar infraestrutura adequada, aporte material para as aulas de ciências e suporte permanente à saúde física e mental dos professores. A presença efetiva do Estado revela-se, portanto, indispensável para consolidar um projeto educacional verdadeiramente comprometido com as necessidades e especificidades das comunidades do campo.

Referências bibliográficas

ANTONIO, Clésio A. O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 73–92, jan.–abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/20>. Acesso em: 15 out. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2008.

ARROYO, Miguel G. Prefácio: escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HAGE, Salomão M. (org.). **Escola: terra de direito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9–14.

ASSIS, Lázara L. O.; CARUSO, Sergio. O metamorfosear da prática docente segundo a ótica de António Nóvoa e sua contribuição para a identidade profissional do professor. **ARACÊ**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 9, p. 1-14, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/pt_BR/article/view/8219/10314. Acesso em: 15 mar. 2026.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833–27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_02.pdf. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-MEC: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2025**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRICK, Elizandro M. et al. Paulo Freire: interfaces entre ensino de ciências naturais e educação do campo. In: MOLINA, M. C. (org.). **Licenciaturas em educação do campo e o ensino de ciências naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. v. 1. Brasília: Editora MDA, 2014. p. 23–59.

CALDART, Roseli S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo: trajetórias de luta e resistência**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CERQUEIRA, Iago L.; MENDES, Maricleide. P. de L. As práticas pedagógicas para o ensino de ciências na educação do campo: uma revisão de literatura. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 9, p. e12096, jan. 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/12096/10657>. Acesso em: 12 ago. 2026.

CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SEMED nº 88, de 14 de fevereiro de 2025. Dispõe sobre a matriz curricular da rede municipal de ensino. **Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá, 15 fev. 2025. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/legislacao/corumba/775/2025/2>. Acesso em: 16 jul. 2026

DE PAULA, Adalberto P.; BARBOSA, Roberto G. Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: formação de professores/as e o ensino de Ciências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-17, mar. 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/16612/209209214048. Acesso em: 15 abr. 2026.

DUARTE, Matheus de S.; PAGAN, Alice A. Ensinar Ciências Na Amazônia Ribeirinha: Uma Reflexão Teórica E Autobiográfica. **Revista Areté Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 23, n. 37, p. e24017, jul. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3750/2004>. Acesso em: 18 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HAGE, Salomão A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165–1182, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 12 mai. 2026.

MARQUES, Kelciane C. D. Licenciatura em Educação do Campo nas Ciências da Natureza: Mapeamento da Produção Científica em Dissertações e Teses. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 6, n. 2, p. e068, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/356/348>. Acesso em: 15 mar. 2026.

MOLINA, Monica C. Expansão da Licenciatura em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 145-166, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 12 mai. 2026.

MOLINA, Monica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e

o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, dez. 2014. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v22n2/1982-9949-reflex-22-2-00220.pdf>. Acesso em: 15 set. 2026.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 197-205, 2019.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMAN, Andreza S. G. dos *et al.* Caracterização das Escolas das Águas: Revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 5, p. e50110515321, 2021.

SOUSA, E. S. et al. O currículo das escolas do campo no contexto da BNCC: as tensões políticas e epistemológicas. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 355-374, jan./abr. 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/74257/40964>. Acesso em: 15 ago. 2026.

SOUZA, Silvia P. de; COSTA, Lucinete G. da. Currículo: um olhar sobre o ensino de ciências em uma escola ribeirinha do contexto amazônico, em Parintins, AM. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-25, set. 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6528/3529>. Acesso em: 12 mai. 2026.

SENRA, Ronaldo E. F.; VILELA, Elane da S. M. Educação do campo e currículo: território em disputa em uma escola de Campo Novo do Parecis/MT. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 517-530, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/52181>. Acesso em: 15 jun. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAFFAREL, C. Z. et al. Desafios da Educação do Campo na UFBA: proposições superadoras – o sistema complexo. In: MOLINA, Mônica C; SÁ, Laís M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 121-138.

TRINDADE, Raquel F. S.; CORREIA, Daniele. Escolas das Águas do Pantanal Sul: características institucionais, perfil e percepções dos docentes de ciências. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 11, p. e18195, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/20610/22982>. Acesso em: 01 out. 2026.



VIANA, Marcus. Pantanal. In: VIANA, Marcus. **Pantanal**. [S. l.]: Sonhos & Sons, 1990. 1 arquivo de áudio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DnuNimWDF1U>. Acesso em: 16 jul. 2026.

WINCHUAR, Marcio J. de L.; BUFREM, Leilah S. Práticas de alfabetização e letramento em contextos multisseriados do campo. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 42, n. 81, p. 150-162, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52249>. Acesso em: 16 set. 2026.

YIN, Robert K. Estudo de caso: **Planejamento e métodos** (2ª ed.). Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.