



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**JÉSSICA MORGAN ANSELMINI**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TURMAS  
MULTISSERIADAS - PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS MUNICIPAIS DE  
ARATIBA**

Erechim  
2025

JÉSSICA MORGAN ANSELMINI

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TURMAS  
MULTISSERIADAS - PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS MUNICIPAIS DE  
ARATIBA**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Erechim  
2025

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Anselmini, Jéssica Morgan  
EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TURMAS  
MULTISSERIIDAS - PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS MUNICIPAIS DE  
ARATIBA / Jéssica Morgan Anselmini. -- 2025.  
118 f.

Orientador: DOUTOR Jerônimo Sartori

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Erechim,RS, 2025.

1. Educação do Campo. 2. Escola do Campo. 3.  
Multisseriação. 4. Docência. I. Sartori, Jerônimo,  
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.  
Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JÉSSICA MORGAN ANSELMINI

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TURMAS  
MULTISSERIADAS - PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS MUNICIPAIS DE  
ARATIBA

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da  
Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em 16/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 JERÔNIMO SARTORI  
Data: 16/07/2025 12:55:45-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof. Dr. Jerônimo Sartori - Orientador

Documento assinado digitalmente  
 TELMO MARCON  
Data: 16/08/2025 16:28:35-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

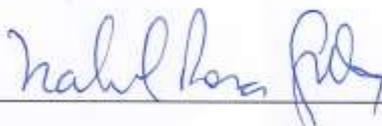
---

Prof. Dr. Telmo Marcon – (UPF/Passo Fundo)

Documento assinado digitalmente  
 LEANDRO CARLOS ODY  
Data: 16/08/2025 16:43:43-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof. Dr. Leandro Carlos Ody - (UFFS/Erechim)



---

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Isabel Rosa Gritti - (UFFS/Erechim)

## RESUMO

Este estudo integra o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UFFS – *Campus* Erechim, na linha de pesquisa Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais. É intitulado como “Educação do Campo: Desafios da docência em turmas multisseriadas – percepção de professoras municipais de Aratiba”. O objetivo do estudo consiste em “analisar como professoras desenvolvem a prática pedagógica em turmas multisseriadas do 1º ano ao 5º ano nas escolas do campo do município de Aratiba”. A pesquisa pautou-se na problemática: como as professoras que atuam nas turmas multisseriadas nas escolas do campo, no município de Aratiba, desenvolvem a prática pedagógica em sala de aula? A pesquisa adota abordagem de natureza qualitativa, com enfoque descritivo-interpretativo, utilizando pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professoras de 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, das escolas do campo no município de Aratiba. A análise dos dados fundamentou-se nos estudos de Bardin (1997) e obteve-se, como resultado desta pesquisa, a identificação de dificuldades, por parte das professoras, em adotar estratégias no contexto escolar, que se envolve com a multisseriação em escolas do campo. Os achados desta pesquisa revelam que as docentes enfrentam diversos desafios no planejamento e na condução das aulas, principalmente, devido à ausência de formação específica para atuação em classes multisseriadas e à escassez de materiais didático-pedagógicos adaptados à realidade do campo. A sobrecarga de trabalho e o tempo insuficiente para atender às diferentes necessidades dos alunos, também, foram destacados como obstáculos significativos. Por outro lado, evidenciamos que, apesar das dificuldades, há o esforço das professoras em promover um ensino significativo, buscando estratégias que valorizem os saberes do campo e fortaleçam a identidade cultural dos estudantes. A pesquisa indica que a formação continuada, o apoio institucional e a valorização da escola do campo são elementos fundamentais para melhorar a qualidade do ensino nas turmas multisseriadas. Ao final da pesquisa, foi elaborado o Produto Educacional no formato de uma Carta Pedagógica destinada aos docentes das escolas do campo pesquisadas, à Secretaria Municipal de Educação, bem como para outras escolas do campo da região que adotam a prática da multisseriação. Essa Carta Pedagógica compreende o Produto Final da pesquisa, em que compartilhamos com a comunidade escolar os resultados proativos da pesquisa aplicada, sendo esta uma exigência do Mestrado Profissional em Educação, da UFFS/*Campus* Erechim.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Escola do campo. Multisseriação. Docência.

## ABSTRACT

This study is part of the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS) – Erechim Campus, within the research line “Pedagogical Processes, Policies, and Educational Processes.” Entitled *Rural Education: Challenges of Teaching in Multi-Grade Classes – Perceptions of Municipal Teachers in Aratiba*, it aims to analyze “how teachers develop their pedagogical practices in multi-grade classes from the 1<sup>st</sup> to the 5<sup>th</sup> year of rural schools in the municipality of Aratiba.” The investigation was guided by the following research question: How do teachers working in multi-grade classes in rural schools in Aratiba develop their pedagogical practices in the classroom? The study employs a qualitative approach with a descriptive-interpretative focus, combining bibliographic and field research. Data were collected through semi-structured interviews with six teachers responsible for 1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup>-year elementary education classes in rural schools in the municipality of Aratiba. Data analysis was conducted following Bardin’s (1997) framework, and the results revealed that teachers experience considerable difficulties in implementing strategies within the school context when addressing multi-grade teaching in rural schools. The findings indicate that teachers face multiple challenges in planning and delivering instruction, primarily due to the absence of specific training for teaching in multi-grade settings and the limited availability of instructional materials adapted to the rural context. Work overload and insufficient time to address the diverse needs of students were also identified as significant obstacles. On the other hand, the study demonstrates that, despite these challenges, teachers make consistent efforts to promote meaningful learning by seeking strategies that value local rural knowledge and reinforce students’ cultural identity. The findings suggest that continuing education, institutional support, and the recognition of rural schools are essential for enhancing the quality of education in multi-grade classes. As the final stage of the study, an Educational Product was developed in the form of a Pedagogical Letter, addressed to teachers from the surveyed rural schools, the Municipal Department of Education, and other rural schools in the region that employ multi-grade teaching. This Pedagogical Letter represents the culminating product of the research, disseminating to the school community the proactive outcomes of the applied study, as required by the Professional Master’s Program in Education at UFFS – Erechim Campus.

**Keywords:** Rural Education. Rural School. Multi-Grade Teaching. Teaching Practice.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Localização do município de Aratiba no Rio Grande do Sul .....	49
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Obras utilizadas no aporte teórico no decorrer desta pesquisa .....	42
<b>Quadro 2:</b> Estado do conhecimento: pesquisa por descritores.....	44
<b>Quadro 3:</b> Documentos selecionados.....	44
<b>Quadro 4:</b> Local de atuação das professoras entrevistadas .....	50
<b>Quadro 5:</b> Cronograma do Projeto de Pesquisa .....	98
<b>Quadro 6:</b> Roteiro de entrevista semiestruturado.....	105

## LISTA DE SIGLAS

AMAU	Associação de municípios do Alto Uruguai
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Comitê de Pronunciamentos Contábeis
EMFF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IES	Instituições de Educação Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MCP	Mercado de Curto Prazo
MEB	Movimento de Educação de Base
MPE	Ministério Público Eleitoral
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCTs	Povos e Comunidades Tradicionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPGPE	Programa de Pós Graduação profissional em Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>1. UM OLHAR SOBRE AS LUTAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>11</b>
1.1 Educação do Campo: das lutas e das concepções .....	11
1.2 Transição - da Escola Rural para a Educação do Campo .....	16
<b>2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ATUAÇÃO EM CLASSE MULTISSERIADA .....</b>	<b>25</b>
2.1 Formação de professores para a Educação do Campo .....	25
2.2 Desafios e potencialidades da multisseriação na Educação do Campo .....	31
<b>3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>40</b>
3.1 Situando o estudo .....	40
3.2 Metodologia .....	41
3.2.1 Pesquisa bibliográfica .....	42
3.2.2 Pesquisa do Estado do Conhecimento .....	43
3.2.3 Pesquisa qualitativa.....	47
3.2.4 Pesquisa de campo .....	48
3.2.5 Análise dos dados.....	52
3.2.6 Produto Educacional .....	53
<b>4 O CORPUS DA PESQUISA: TEXTOS E CONTEXTOS .....</b>	<b>55</b>
4.1 Contextualizando o espaço de pesquisa.....	55
<b>5. EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMPREENSÕES E IMCOMPREENSÕES.....</b>	<b>63</b>
5.1 A origem da Educação do Campo .....	63
5.2 Compreensões teóricas sobre a Educação do Campo .....	66
5.2 Educação Rural e Educação do Campo: (des) encontros .....	72
5.2.1 Do Rural ao Campo: (Re)significações na Educação do Espaço Rural .....	75
5.3 Práticas pedagógicas na multisseriação .....	79
5.4 As marcas do trabalho em classes multisseriadas .....	84
5.4.1 Pontos positivos e negativos .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE A – Cronograma do Projeto de Pesquisa.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Entrevista ....</b>	<b>99</b>

<b>CAAE: (espaço para constar o CAAE, ou seja, o número de identificação do projeto na Plataforma Brasil) .....</b>	<b>103</b>
<b>Os pesquisadores deverão assinar no final e rubricar as páginas anteriores.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE E – Roteiro de entrevista .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE C – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas .....</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação do Campo tem conquistado o seu lugar, graças aos movimentos sociais e organizações que permitiram expressar uma concepção de Educação do Campo (Santos; Santos, 2017). Para que a Educação do Campo aconteça é necessário que exista uma escola no e do campo, que seja pensada pelos e para os sujeitos que vivem no campo, compreendendo as demandas culturais, os direitos e a formação integral desses sujeitos, desse modo, a escola é essencial para que haja o desenvolvimento da educação (Santos; Santos, 2017).

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004), a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas, como o reconhecimento e a garantia do direito à Educação Básica. Diante desse cenário, com a diminuição do número de membros das famílias que residem no campo, torna-se viável, para manter as escolas em funcionamento, a formação de turmas multisseriadas, passando a escola do meio rural a ter um papel fundamental para manter viva a comunidade. Ademais, essa escola consegue manter as crianças em seu local de convívio, evitando a necessidade de deslocarem-se para estudar na cidade (Santos; Santos, 2017).

As classes multisseriadas são formadas, tendo em vista o número reduzido de alunos para cada ano/série nas escolas do campo. Essas turmas reúnem estudantes de diferentes níveis, sendo que um único professor é o responsável pelo ensino e/ou condução do trabalho pedagógico. Essa modalidade de organização das turmas difere das escolas urbanas, em que as turmas são formadas por única série/série, tendo um professor específico para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

As escolas multisseriadas podem ser compreendidas como uma possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar e criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. A multisseriação não foge do contexto seriado, quanto à organização dos conteúdos e seu planejamento. A diferença está na forma como o docente trabalha, pois, ao invés de desenvolver o ensino para os alunos de uma única turma, ele desenvolve com várias turmas em um mesmo local e espaço (Souza; Souza, 2017, p. 7).

Quando um sistema de ensino opta pela multisseriação em algumas escolas e turmas, na maioria dos casos, essa decisão não vem e/ou está associada com as devidas orientações pedagógicas. Não são dadas ao professor as orientações sobre como atuar nessa organização,

o que nos leva a reprodução de um modelo seriado na própria multissérie (Parente, 2014). Os processos de formação precisam acontecer para que se fortaleça o ensino e a aprendizagem, sendo que a escola é considerada um espaço de formação (Carvalho, 2006).

Diante disso, por meio desta pesquisa, busco<sup>1</sup> discutir uma inquietação que faz parte do meu cotidiano, percebo a necessidade que a escola do campo tem para fortalecer os laços sociais entre a comunidade, a família e a escola. Os estudantes que frequentam a modalidade de classe multisseriada apresentam conhecimentos, que se originam da vida no/do campo. Mas é notável que enquanto professores encontramos algumas dificuldades em desenvolver as práticas pedagógicas nessa modalidade de constituição das turmas.

Ademais, no corpo deste estudo, incluo a minha trajetória pessoal e profissional, a qual me influenciou e trouxe até o Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim. Adicionalmente, ressalto que a escolha deste tema/problema de estudo relaciona-se com a minha área de formação e de atuação na rede municipal de ensino de Aratiba, pelo menos até o presente momento.

Sempre residi na área rural do município de Aratiba, o meu pai agricultor e minha mãe professora, constantemente, foram presentes em minha infância os conselhos de um povo trabalhador e humilde. Assim, os ricos saberes condicionados à vida do e no campo fizeram-me projetar um futuro em que eu pudesse exercer a minha profissão como professora, mas continuar morando e trabalhando no campo, lidando com os afazeres com os quais posso me realizar junto com meus afetos.

Realço, também, que fui estudante de escola do campo (rural), localizada bem próxima à minha casa, na qual resido até os dias de hoje. Nessa escola, estudei da 1ª até a 8ª série do ensino fundamental, sendo que, na 4ª série, fui estudante de turma multisseriada, pelo número de alunos ser reduzido e pela falta de professores. Na sequência, para concluir o ensino médio, precisei deslocar-me para estudar na escola situada no meio urbano.

Ao concluir o ensino médio, ingressei na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), *Campus* de Erechim, cursei a graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura (2014-2017), que sempre foi uma área de meu interesse, pois ela engloba diferentes saberes pelos quais tenho afeição. No último ano de graduação, tive o

---

<sup>1</sup> Nessa seção, no texto, predominará a primeira pessoa do singular, devido ao fato de abordar a trajetória acadêmica, pessoal e profissional da pesquisadora.

privilégio de ser bolsista PIBID, no laboratório de Educação Ambiental, o que foi uma experiência maravilhosa, na qual pude crescer muito pessoal e profissionalmente, os conhecimentos compartilhados com os professores, colegas da bolsa e estudantes foram valiosos para que eu pudesse realizar essa trajetória com êxito.

Após a conclusão dessa etapa, iniciei a Especialização em Educação Ambiental pela Faculdade da Lapa (FAEL), sendo que no primeiro ano como formada, não encontrei emprego na área de professora, então permaneci no campo e auxiliava o meu pai nos afazeres da vida no campo (produção leiteira e avicultura). No ano de 2018, pela mesma universidade FAEL, realizei a segunda Licenciatura em Pedagogia e a Especialização em Educação Infantil (2019), no mesmo ano trabalhei como auxiliar de creche.

No ano de 2020, iniciei a minha carreira como professora, em um ano atípico cheio de desafios para uma professora cheia de idealizações em meio a uma Pandemia (COVID-19), que limitou ou, quem sabe, fez com que todos nós, educadores, nos reinventássemos. Fui contratada pelo município de Aratiba para ser professora de Educação Infantil e professora de Ciências, deslocava-me para a Escola do Campo Castro Alves, localizada em Três Barras, para trabalhar com turmas do 6º ao 9º ano multisseriada. Durante esse ano, foi o primeiro contato como docente de turmas multisseriadas, assim sendo, a inquietação iniciou-se.

Durante os anos 2022 e 2023 e, atualmente, 2024, fui contratada para trabalhar em escola do campo com turma multisseriada, na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Roque, a mesma escola que fez parte da minha infância. Dessa forma, nos dias de hoje, tenho a oportunidade de somar-me à comunidade e fazendo o melhor pelas crianças do campo que frequentam essa escola. Ao recordar a minha breve trajetória pessoal, acadêmica e profissional, pude reviver vários momentos, bem como perceber que posso somar e fazer mais pelo local onde vivo e pela Educação do Campo por meio desta pesquisa.

Nesse alinhamento, a pesquisa é voltada ao estudo das percepções de professoras de escolas do campo do município de Aratiba, quanto aos desafios que perpassam o planejamento e o desenvolvimento da prática pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Diante de tal circunstância, é preciso incorporar, no currículo escolar, conteúdos que atendam aos propósitos da multisseriação, na perspectiva de um currículo integrado horizontal e verticalmente. Para tanto, é essencial criar estratégias e instrumentos que incentivem, por

meio das práticas pedagógicas, os sujeitos a pensarem e agirem por si próprios, fortalecendo a sua identidade, preservando a sua cultura e potencializando aprendizagens.

Como hipótese, acreditamos que professores que atuam em turmas multisseriadas nas escolas do campo enfrentam dificuldades pedagógicas significativas decorrentes da ausência de formação específica e recursos adequados, o que impacta a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras e adaptadas à realidade do campo, bem como metodologias colaborativas, são possíveis para transformar essas adversidades em oportunidades para promover uma educação mais inclusiva e contextualizada, fortalecendo a identidade cultural dos alunos e a integração da comunidade escolar.

Esta pesquisa objetiva investigar como os docentes planejam e desenvolvem as suas práticas pedagógicas na escola do campo, com turmas multisseriadas no município de Aratiba – RS. Como professora municipal de escola multisseriada, percebo a necessidade de ouvir a professora sobre os desafios que existem para planejar e desenvolver a prática pedagógica na perspectiva da Educação do Campo com classes multisseriadas. Desse modo, entendemos ser fundamental dialogar com essas docentes para saber que material didático elas ocupam para o planejamento e para a execução das aulas. Sob essa ótica, a pesquisa proposta pauta-se na problemática de *como as professoras que atuam nas turmas multisseriadas nas escolas do campo, no município de Aratiba, desenvolvem a prática pedagógica em sala de aula?*

Nesse enlaçamento, referenciamos que o objetivo geral da pesquisa vem ao encontro da problemática, que consiste em: *analisar como as professoras desenvolvem a prática pedagógica em sala de aula, atuando com turmas multisseriadas do 1º ano ao 5º ano nas escolas do campo do município de Aratiba*. Com vistas a traçar um rumo assertivo para a investigação, propusemos como objetivos específicos:

- Contextualizar a Educação do Campo associada ao trabalho com classes multisseriadas.
- Produzir a sistematização de um corpo teórico que fundamente a história, as concepções e as modalidades de oferta da Educação do Campo.
- Investigar êxitos e dificuldades enfrentadas pelas professoras no desenvolvimento da prática pedagógica em turmas multisseriadas.

- Conhecer como as professoras desenvolvem os conteúdos e como envolvem os alunos de diferentes anos escolares na mesma sala de aula.

- Elaborar um produto educacional no formato de uma Carta Pedagógica destinada aos docentes das escolas do campo pesquisadas que ofertam o ensino por meio de classes multisseriadas, bem como para outras escolas do campo que adotam a multisseriação.

Este estudo, considerando a temática abordada, tem relação com a Linha de Pesquisa 1 do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da UFFS/*Campus* de Erechim.

Dada a necessidade de dialogar com as questões apresentadas, a pesquisa está estruturada com a segunda seção sob o título “Um olhar sobre as lutas da Educação do Campo”. Nele, abordamos acerca das lutas que foram travadas para que efetivamente tivéssemos uma política para a educação do e no campo. Trazemos a indicação do papel primordial do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que, ao lutar pela Reforma Agrária (pela terra), inseriu a luta pela escola do campo em que se desenvolvesse uma educação do e no campo, construída pelos sujeitos camponeses. Nessa seção, também abordamos sobre a transição da educação rural para a Educação do Campo.

A terceira seção, configurada como aporte teórico, traz alguns dos desafios sobre a formação dos professores para atuar nessa modalidade, bem como acerca dos potenciais êxitos e/ou dificuldades apresentadas pelos docentes para desenvolver a prática pedagógica em turmas multisseriadas. O título do capítulo é da "Educação do Campo: a formação de professores e a atuação em turmas multisseriadas".

Já a quarta seção discorre a respeito da escolha metodológica desta investigação, destacando a relevância do fazer científico e apresentando o percurso metodológico da pesquisa, com o intuito de contemplar os aspectos relacionados à problemática da investigação. De caráter qualitativo, esta pesquisa de campo constitui-se como pesquisa bibliográfica para aporte teórico e construção do referencial; entrevista com as professoras das três escolas do campo do município de Aratiba. Apresenta, ainda, a pesquisa do estado do conhecimento que foi realizada junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), delimitada pelo período temporal de 2006 a 2023 e balizada pelos seguintes descritores *docência + classe multisseriada*, delimitando a sua localização aos títulos das teses e dissertações publicadas, nos últimos 17 anos, no idioma português abordados no

campo – todos os campos. Essa busca trouxe vinte e cinco documentos, sendo que, destas, nove dissertações e dezesseis teses. Após leitura flutuante dos resumos, os documentos foram organizados e utilizados para o estudo. A escolha e a definição desse percurso metodológico busca evidenciar com maior amplitude os diferentes aspectos que inferem nos processos educativos e que reverberam na construção da aprendizagem. Neste capítulo, também são indicados os instrumentos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa, bem como as especificidades do campo de investigação, dos sujeitos da pesquisa e do produto final.

Na sequência, tendo como base a produção da empiria por meio das entrevistas, será elaborada a quinta seção para contemplar a análise crítica dos dados obtidos.

Por fim, tomando como base o referencial teórico e a análise do material empírico serão sistematizadas algumas ideias, que no recorte do estudo se configurarão como considerações finais.

Para finalizar o nosso estudo, não menos importante, será elaborado o produto educacional, requisito para Programa Mestrado Profissional em Educação, o qual fará parte do apêndice desta dissertação.

Ao final do texto, apresentamos, além das referências utilizadas para mobilizar a construção do estudo, os apêndices e os anexos.

## **1. UM OLHAR SOBRE AS LUTAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste capítulo, direcionamos o olhar para os principais aspectos da Educação do Campo, inicialmente, trazendo a reflexão sobre as lutas históricas e as concepções que moldaram esse movimento que se constituiu em uma política pública. Na primeira parte, são exploradas as ações de movimentos sociais, principalmente, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que foram fundamentais na construção de uma educação voltada para as necessidades e as realidades das comunidades do campo e/ou rurais. Em seguida, na segunda parte do capítulo, abordamos a transição da escola rural para a Educação do Campo, destacando a evolução do conceito e a importância de uma educação que valorize a identidade cultural e as especificidades das populações do campo. Essa transição marca uma mudança significativa, que passa de uma visão meramente adaptativa para uma abordagem emancipatória e transformadora para as comunidades do campo e/ou rurais.

### **1.1 Educação do Campo: das lutas e das concepções**

A Educação do Campo desempenha um papel crucial no Brasil, contribuindo para a promoção da igualdade social e o desenvolvimento sustentável. Ao fornecer acesso à educação de qualidade em áreas rurais, esse tipo de ensino enfrenta desafios que necessitam ser superados a fim de valorizar a educação no campo, fortalecendo as comunidades. Ademais, investir na Educação do Campo é essencial para fortalecer a construção de um futuro mais equitativo e resiliente para as populações camponesas.

Ao direcionarmos o olhar para esse contexto deparamo-nos na concepção de que a Educação do Campo foi enraizada no processo histórico de muita luta de movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que lutam por terra e educação, na perspectiva de que a classe trabalhadora enfrente e quiçá supere os ditames do sistema capitalista (Molina; Sá, 2012). Nesse alinhamento, Caldart (2008, p. 69) destaca que:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades

camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

O campo brasileiro passou por um processo de modernização desigual, concentrando riquezas em regiões e nas mãos de poucos produtores (Lopes, 2002). Nos embates e lutas vivenciados pelas populações do campo, a Educação do Campo passou a ser vislumbrada como meio de oportunizar às populações do campo alguns de seus direitos que, por muito tempo, foram negligenciados, rompendo com dizeres que “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (Leite, 2002, p. 14). Diante dessa visão Melo e Carvalho (2020, p. 17) apontam os principais movimentos que ocorreram:

A partir da década de 1950-1960 emergiram e se consolidaram movimentos ligados às mais variadas instâncias sociais. Entre os mais importantes, citamos o Movimento de Cultura Popular (MCP), que contou com Paulo Freire, entre seus integrantes; o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB); e os Centros Populares de Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Esses movimentos sociais, sindicais e pastorais, passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos ao acesso à terra, à saúde, à moradia e, principalmente, à educação.

Cabe salientar que a Pedagogia do Oprimido, concebida por Paulo Freire, propõe uma abordagem revolucionária para a educação – a educação libertadora. Segundo Arroyo (2012, p.556), “é uma concepção e prática pedagógica construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão”. Freire (1987) buscou o diálogo em suas abordagens, para uma educação libertadora que empoderasse os oprimidos, acreditando que a superação da opressão ocorre por meio da conscientização e da práxis, uma união entre reflexão e ação transformadora na sociedade. Sua pedagogia visa libertar as mentes e promover a justiça social, “ela é radicalizada na pedagogia escolar pelas lutas dos movimentos por Educação do Campo no campo, por escola do campo no campo” (Arroyo, 2012, p.562). Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p.26), a educação precisa ser no e do campo, “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada com a sua cultura e necessidades humanas e sociais”.

A Educação do Campo, sendo uma prática social em desenvolvimento histórico, possui algumas características que podem ser destacadas para ilustrar a sua originalidade e o "sentido de transformação" que o seu nome sugere. Ela caracteriza-se como uma luta social

que busca garantir o acesso dos trabalhadores rurais a uma educação que seja específica para suas necessidades e realizada por eles mesmos, e não apenas em seu nome. Assim, a Educação do Campo não é somente dirigida aos camponeses ou feita com eles, mas pertence a eles, representando uma expressão autêntica de uma pedagogia voltada para os oprimidos.

A pedagogia do Oprimido que, enquanto materialização dessa mesma concepção, traz para a reflexão pedagógica o potencial formador da condição de opressão, humanamente exigente da atitude de busca da liberdade e de luta contra o que oprime, e que coloca os oprimidos na condição potencial de sujeitos da sua própria libertação (Caldart, 2012, p.553).

Freire (1987), em sua abordagem pedagógica, na *Pedagogia do Oprimido*, apresenta uma visão mais abrangente, buscando a transformação social e a superação da opressão em diferentes contextos. Freire estava comprometido em empoderar todos os setores da sociedade, incluindo urbanos e rurais, promovendo uma educação crítica, participativa e libertadora. A ênfase em sua obra vai além do local específico e visa criar uma consciência crítica em todos os educandos, independentemente de sua origem ou contexto. De acordo com Arroyo (2012, p. 560): “A Pedagogia do Oprimido não se esgota no contexto histórico em que surge. Ela é apropriada em seus traços mais básicos na diversidade de movimentos sociais urbanos e do campo, na diversidade de sociedades”.

Assim sendo, a educação libertadora oferece uma perspectiva educativa que não só reconhece, mas valoriza as vivências dos oprimidos como fontes de conhecimento e de transformação social. Ela desafia educadores e movimentos sociais a adotar práticas pedagógicas que promovam a conscientização crítica e a ação política, contribuindo para a emancipação dos sujeitos.

A Pedagogia do Oprimido se insere no movimento de educação e cultura popular que se dá no final dos anos 1950 e se prolonga até os anos 1960, em um contexto de esgotamento do populismo e de múltiplas manifestações dos setores populares em pressões sociais, em um contexto de afirmação de sujeitos políticos (Arroyo, 2012, p. 557).

Para educadores que atuam no campo, em áreas indígenas e quilombolas, é fundamental focar nos processos de opressão que esses grupos enfrentam. Essas opressões manifestam-se na forma de exclusão escolar e nas condições de vida precárias desde a infância, influenciando a experiência educacional. É, pois, necessário formar professores que sejam capazes de entender essas opressões históricas e integrá-las nos debates em suas práticas pedagógicas. Nesse enlaçamento, Arroyo (2012, p. 561) salienta que: “é impossível

construir outra escola do campo sem entender e trabalhar os processos históricos de opressão da diversidade de povos do campo”.

Também segundo Arroyo (2012), a escola, a universidade e os cursos de formação de professores para comunidades rurais, indígenas e quilombolas representam territórios de luta por direitos. Ademais, a precariedade e a falta de acesso à educação refletem na histórica segregação-opressão entre classes sociais. A escola politizada, no entanto, torna-se um espaço de resistência e de libertação. A *Pedagogia do Oprimido*, enquanto luta para enfrentar a opressão, intensifica-se nas lutas dos movimentos sociais, que buscam uma educação rural dentro do próprio campo, defendendo a escola como um meio para superar a opressão e promover a justiça social.

Ante ao exposto, a relação entre a Educação do Campo e a pedagogia do oprimido é marcada pela busca por uma educação libertadora, que reconhece e valoriza a identidade cultural e as especificidades das comunidades rurais, ao mesmo tempo em que promove a conscientização e a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Santos, Sartori e Ody (2020, p. 137), “[...] a educação do e no campo potencializam um processo de conscientização, em que ninguém é sujeito da educação de ninguém, a não ser de si mesmo, que reflete na ação e promova a superação da sua prática”. Por sua vez, reforçamos que a educação do e no campo representa um canal para fortalecer a conscientização dos oprimidos na busca pela libertação.

Sublinhamos que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) materializa um importante movimento social brasileiro que reúne diferentes grupos de trabalhadores rurais, como parceiros, meeiros, posseiros, pequenos proprietários e assalariados sem-terra, atingidos por barragens. Destarte, o seu objetivo principal é a luta pela terra, a busca da Reforma Agrária para transformar a agricultura no Brasil.

Segundo Fernande (2012, p. 498), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira.

O MST destaca-se por sua estratégia de ocupar terras improdutivas e estabelecer assentamentos, convertendo grandes propriedades em áreas produtivas e sustentáveis. Essas ações têm levado à criação de inúmeros assentamentos e cooperativas agrícolas, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico das áreas rurais.

Presente em quase todos os estados brasileiros, o MST teve a sua origem entre 1978 e 1983, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Em 1984, durante o I Encontro Nacional em Cascavel, Paraná, o movimento consolidou-se, nacionalmente. Apesar de enfrentar forte repressão durante a ditadura militar, o MST continuou a crescer e a expandir-se em todas as regiões do Brasil.

A primeira legislação de Reforma Agrária no Brasil, o Estatuto da Terra, foi promulgada durante o regime militar, mas a sua implementação foi limitada. Com a redemocratização do país em 1985, o I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) foi lançado, mas encontrou resistência no grupo dos latifundiários, organizados na União Democrática Ruralista (UDR). Mesmo com a Constituição de 1988, a efetivação da Reforma Agrária continua encontrando diversos obstáculos.

Nos anos seguintes, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a Reforma Agrária enfrentou retrocessos devido a políticas que favoreceram o agronegócio e dificultaram a desapropriação de terras. Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, esperava-se uma renovação nas políticas de Reforma Agrária, com a criação do II PNRA em 2003. Entretanto, muitas promessas não foram plenamente cumpridas, isto é, muitas famílias continuaram acampadas à espera de terra.

Ao longo de sua história, o MST adotou vários lemas que refletem a sua luta contínua, como "Terra para quem nela trabalha" e "Reforma Agrária por justiça social e soberania popular". Esses slogans refletem o objetivo do movimento de democratizar o acesso a terra e promover a autonomia dos trabalhadores rurais. De acordo com Fernande (2012, p. 500), no final da década de 1990, o MST elegeu o lema: "Reforma Agrária. Por um Brasil sem latifúndio".

No século XXI, o MST propôs a Reforma Agrária Popular, que vai além da simples distribuição de terras, buscando também uma transformação na produção agrícola, acesso democrático à educação e promoção da agroecologia para garantir a soberania alimentar. O movimento continua a enfrentar desafios, especialmente, com a expansão das monoculturas e a apropriação de terras pelo agronegócio. Segundo Fernande (2012, p. 501):

Em quase três décadas, o MST enfrentou diferentes processos políticos que tentaram destruí-lo. A cada década, pelo menos, surgem novas situações que desafiam a sua existência. As reações do MST foram importantes para mudar as políticas agrárias e contribuíram para a diversidade na produção de alimentos saudáveis e para a realização da vida com liberdade, sendo as pessoas mais importantes do que a produção de mercadorias.

O MST é um dos movimentos sociais mais influentes do Brasil, desempenhando um papel importante no desenvolvimento de territórios rurais e na promoção da diversidade, bem como na produção de alimentos saudáveis. Apesar dos desafios e repressões, o MST continua a sua luta pela Reforma Agrária e pela construção de um modelo de desenvolvimento territorial mais justo e sustentável.

Na sequência, abordamos alguns marcos da transição da denominação de escola rural para educação campo no Brasil.

## **1.2 Transição - da Escola Rural para a Educação do Campo**

Para compreender o contexto da Educação do Campo, de início, é preciso salientar que num contexto histórico ela já foi chamada de escola rural, a qual se destinava aos filhos dos trabalhadores, em que a agricultura representava o meio de sustento, ou seja, aqueles que recebiam menores rendimentos pelo seu trabalho.

A escola do meio rural possui um papel fundamental para a comunidade, pois ela consegue manter as crianças em seu local de convívio, evitando a necessidade de se deslocarem para a cidade. Infelizmente, muitas dessas escolas estão esquecidas pelo poder público que nada, ou tão pouco faz, para mantê-las abertas (Santos e Santos, 2017, p. 5).

Historicamente, a escola no meio rural foi profundamente distanciada da realidade da vida e do trabalho dos agricultores, sendo utilizada pela classe dominante como ferramenta de subordinação aos seus interesses. Em conformidade com Gritti (2003), a escola do meio rural, na maioria das vezes, foi usada como instrumento para expansão do capitalismo e para acabar com a autonomia do agricultor familiar, que buscava, no mercado, apenas poucos produtos para complementar as necessidades de subsistência, induzindo, assim, ao consumismo.

A educação, à época, era destinada, segundo Ribeiro (2012, p.295) para “oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais”. Partindo dessa esfera, era “oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas” (Ribeiro, 2012, p.295), anulando que a maioria desses estudantes necessitavam de um ensino diferente, voltado ao trabalho do campo, pois, em sua

quase totalidade, eles ingressavam de forma repentina no trabalho, necessitando, assim, desse conhecimento.

Diante disso, a concepção de Educação do Campo vem sendo elaborada e defendida por trabalhadores rurais organizados por intermédio de movimentos sociais, principalmente do MST, com o intuito de construir uma educação voltada para um contexto que:

Com significado incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 176).

A pressão do sistema produtivo do grande capital, que necessita cada vez mais de gente para atender o setor industrial e empresarial, expulsa grandes contingentes de famílias do campo. Ademais, para Caldart (2008, p. 06):

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

A expressão “Educação do Campo” manifesta-se a partir de discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília em novembro 2002, quando foi reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012). Durante a discussão para a preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998 estão os argumentos do batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao que, no Brasil, denomina-se Educação Rural. Diante disso, passa a ser utilizada a expressão campo e não a mais usual, meio rural, a fim de garantir uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos (Kolling, Nery e Molina, 1999).

Nessa perspectiva, de acordo com Caldart, o termo Educação do Campo encontra nova significação:

Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (2004, p. 13).

Sob tal ótica, o cenário demanda ser pensado pelos e para sujeitos que vivem nele, compreendendo as demandas culturais, os direitos e a formação integral desses sujeitos. Desse modo, a construção de uma Escola do Campo está/estará direcionada para a realidade dos sujeitos, em que estudar significa também permanecer no campo, buscando desconstruir a noção de que se estuda para sair do campo. Caldart reforça que a Educação do Campo “constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome” (2012, p. 263). Por sua vez, Ribeiro (2010) indica que, atualmente, a Escola do Campo continua à mercê dos modelos urbanos, alienada pelas exigências de trabalho e pelos valores do homem do campo.

Segundo as autoras Oliveira e Campos (2012), o contexto educacional vem sendo transformado continuamente e, com a saída do regime militar no Brasil, no final dos anos 1980, várias organizações de lutas passaram a defender os direitos, entre eles, o da Educação do Campo. Elas salientam ainda que:

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade (Oliveira e Campos, 2012, p. 240).

A transição da escola rural para a escola do campo representa uma mudança significativa no contexto educacional. Enquanto a escola rural, muitas vezes, caracteriza-se por estruturas mais simples e recursos limitados, a escola do campo visa oferecer uma educação mais integrada com a realidade e com as necessidades das comunidades camponesas.

Além disso, a escola do campo tende a enfatizar a sustentabilidade, a agricultura orgânica, bem como outras práticas ambientalmente responsáveis, refletindo a crescente conscientização sobre questões ambientais e a importância da preservação dos recursos naturais. Os estudantes da escola do campo são incentivados a desenvolver habilidades práticas relacionadas à agricultura, pecuária e gestão ambiental, capacitando-os a contribuir de forma significativa para as suas comunidades e para a conservação do meio ambiente.

Essa transição não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade rural, promovendo o desenvolvimento local sustentável e incentivando o orgulho e o comprometimento com as suas raízes agrícolas. Ao adotar uma abordagem holística e contextualizada da educação, a

escola do campo abre novas perspectivas para os estudantes, filhos de camponeses, capacitando-os para serem agentes de mudança positiva em suas comunidades e no mundo ao seu redor.

Na perspectiva das autoras Costa e Cabral (2016), a educação rural é pensada para as áreas do interior, mas com uma perspectiva externa, focada, principalmente, na adaptação dos conteúdos escolares às necessidades econômicas e sociais da cidade. Ela trata o campo como um espaço distante, cujas demandas educacionais são determinadas por um olhar urbano, sem levar em consideração as particularidades culturais e sociais das comunidades.

A Educação do Campo, por outro lado, surge como uma prática que se constrói a partir das próprias comunidades camponesas, indígenas e quilombolas. Ela não é "para" o campo, mas "do" campo, envolvendo os próprios trabalhadores rurais na concepção e na implementação da educação. Seu foco está na transformação social e no fortalecimento das identidades culturais dos povos do campo, não focando apenas em atender às demandas de produção e desenvolvimento agrícola.

Muitas vezes, na educação rural, as decisões sobre o currículo e a forma de ensino são tomadas por quem está de fora, com pouca participação ativa das comunidades. Isso pode levar a um descompasso entre o que é ensinado e a realidade vivida pelos estudantes do campo. Enxergada dentro de uma lógica que subordina o campo à cidade, a educação rural tende a preparar os alunos para sair do campo e integrarem-se ao mundo urbano, muitas vezes, desvalorizando os saberes tradicionais e as formas de vida no campo.

A Educação do Campo, por sua vez, valoriza a participação das próprias comunidades na construção de uma educação que reflita as suas necessidades, culturas e lutas sociais. Ela é concebida como um processo emancipatório, que busca dar voz aos camponeses, parte do princípio de que o campo possui uma identidade própria, que deve ser preservada e valorizada. Ela reconhece o papel fundamental do campo na sociedade e busca preparar os alunos para que se tornem protagonistas em suas comunidades, respeitando e fortalecendo suas raízes culturais e seus modos de vida.

O estudo de Hoelle e Miguel (2018) sobre a transição da Educação Rural para a Educação do Campo, examinando as produções acadêmicas no campo da educação entre 1996 e 2017, procurou entender as políticas públicas, bem como a evolução dos conceitos e práticas educativas no contexto rural brasileiro, expandindo para uma abordagem mais abrangente que contempla as especificidades e necessidades da vida no campo.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96 e eventos subsequentes, como o ENERA e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, iniciou-se formalmente o movimento para reestruturar a educação em áreas rurais. Essas iniciativas visam reconhecer e consolidar o direito à educação adaptada à realidade dos camponeses, promovendo uma educação que respeite a identidade, a cultura, os valores e as necessidades específicas das comunidades rurais.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva [...] (Brasil, 2010, p. 1).

Com o passar dos anos, especialmente, após a instauração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, observamos uma mudança significativa na maneira como a educação é percebida e implementada no campo. Essas diretrizes foram um marco, pois trouxeram conceitos que até então limitavam-se às reivindicações de movimentos sociais, como a valorização da identidade da escola rural, definida pelas suas ligações com a realidade local e os saberes específicos dos estudantes.

O documento destaca a importância da academia e dos movimentos sociais na pressão por uma transformação educacional que tenha alinhamento com a realidade do campo. Isso é evidenciado pelo aumento significativo de teses e dissertações focadas em Educação do Campo, indicando uma evolução na produção de conhecimento e na abordagem das questões rurais dentro da educação.

Essa transição não só reflete uma mudança de terminologia de 'Educação Rural' para 'Educação do Campo', mas também uma transformação profunda na abordagem pedagógica e na formulação de políticas públicas, com a intenção de criar uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, relevante e acessível às populações rurais.

O dicionário de Educação do Campo (Galdart, et al, 2012), entre as várias abordagens traz a ideia de que a qualidade da educação é um conceito que está constantemente em debate, e que o próprio ato de discutir e definir o que constitui 'qualidade' já é uma parte fundamental desse conceito. Este é um pressuposto essencial, pois reconhece que a qualidade não é um atributo fixo ou universalmente acordado, mas algo que pode variar conforme diferentes perspectivas e necessidades. Desse modo:

Parte-se também do pressuposto de que a qualidade é um conceito em disputa, e que o próprio processo de debatê-la já é um de seus componentes. Buscou-se, então, a construção de escolas típicas (creche, pré-escola, anos iniciais do ensino

fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio, anos iniciais e finais do ensino fundamental na educação do campo), estabelecendo-se padrões de construção, equipamentos, número de profissionais, padrões de remuneração, e número de alunos por turma. Todos esses insumos foram precificados em valores de 2005, e as tabelas podem ser obtidas no sítio da entidade (Galdart, et al. 2012, p. 377).

No contexto do trecho anterior, essa abordagem teórica traduz-se em ações práticas para o desenvolvimento de infraestruturas educacionais, que atendam a diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação rural ou do campo, que, muitas vezes, enfrenta desafios distintos dos contextos urbanos. A referência à construção de "escolas típicas" para diversos níveis educacionais (creche, pré-escola, ensino fundamental, médio etc.) indica um esforço para estabelecer padrões que possam garantir a equidade e a adequação das instalações e recursos oferecidos aos alunos.

Esses padrões abrangem desde a estrutura física das escolas até aspectos operacionais como equipamentos disponíveis, número de profissionais (o que influencia diretamente a qualidade do ensino e a atenção dada a cada aluno), padrões de remuneração dos profissionais da educação (o que pode impactar na atração e retenção de talentos) e o número de alunos por turma (que afeta diretamente a interação entre professores e alunos).

Ademais, o trecho menciona que todos esses "insumos", elementos necessários para o funcionamento das escolas, foram precificados com base em valores de um ano específico (2005), sendo que essas informações são acessíveis, publicamente, no site da entidade responsável. Isso sugere uma tentativa de transparência e padronização dos custos associados à construção e à operação de escolas, que atendam aos critérios de qualidade estabelecidos.

Assim sendo, o esforço de planejamento e investimento no setor educacional que considera a qualidade como um aspecto dinâmico e debatível, reflete a necessidade de adaptar as políticas e práticas educacionais às realidades locais e às mudanças sociais. Diante disso, é preciso ter um compromisso com a transparência e eficiência na utilização de recursos públicos para educação.

A Educação do Campo está intrinsecamente ligada à formação humana e à produção material para prover a vida. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas não se resumem a meras metodologias diferenciadas, mas remetem a uma práxis que busca a formação de pessoas que devem reconhecer-se enquanto trabalhadoras e lutar pela sua classe (Xavier, 2016). Apesar disso, corrobora Caldart (2012, p. 263) que:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

Na educação tradicional, os alunos são ensinados a aceitar a subordinação dentro de uma estrutura hierárquica, em que eles encontram-se na base. Contudo, na Educação do Campo, para estabelecer novos modelos de relações sociais, adotam práticas pedagógicas específicas, tais como: 1) o trabalho como princípio educativo; 2) o esforço coletivo; 3) conteúdos conectados à realidade vivida; 4) a auto-organização discente. Esses princípios são cruciais para a evolução contemporânea do ambiente escolar.

As bases pedagógicas da Educação do Campo são integrantes essenciais do processo de ensino e aprendizagem. Para além das disciplinas convencionais, a escola do campo precisa incorporar, na sua organização pedagógica, as matrizes formativas. Isso demanda considerar os desafios históricos e as influências pedagógicas que promovem exclusão e submissão, a reformulação do modelo escolar apresenta-se como um processo complexo.

O estudo de Rangel e Carmo (2011) discute a evolução histórica da educação rural para a educação do campo, enfatizando a transformação de uma visão restrita para uma abordagem mais ampla e integrada. Essa mudança reflete a necessidade de considerar as especificidades das comunidades rurais, as suas práticas culturais e os seus saberes locais, diferenciando-se significativamente das práticas educacionais urbanas que, historicamente, impuseram-se no meio rural.

A educação do campo surgiu como uma resposta aos desafios impostos pela educação rural que, muitas vezes, negligenciava a realidade e as necessidades das populações rurais. Rangel e Carmo (2011) destacam como os movimentos sociais, incluindo os esforços de comunidades indígenas e quilombolas, foram fundamentais para pressionar por uma educação que respeitasse e valorizasse a identidade rural, bem como que reconhecesse a importância dessas comunidades na história e cultura nacional.

Entre as contribuições mais significativas do estudo de Rangel e Carmo (2011), vinculamos a análise crítica sobre como os currículos e as práticas pedagógicas foram, historicamente, descontextualizadas, ignorando as realidades locais do campo. A educação rural era, na maioria das vezes, uma cópia mal adaptada da estrutura da educação urbana, o

que contribuía para a desvalorização da vida rural e não preparava os estudantes para contribuir de forma significativa para as suas comunidades.

A transição para a educação do campo envolve a revalorização dos saberes locais e a integração desses saberes ao currículo escolar, o que Rangel e Carmo (2011) identificam como essencial para a formação, por meio de uma educação verdadeiramente contextualizada. Isso inclui entender o trabalho no campo não apenas como uma atividade econômica, mas como um elemento educativo crucial, que transmite conhecimento de geração para geração.

O estudo também critica a falta de investimento político, pedagógico e de recursos para a educação do campo, realçando como histórias de negligência e políticas inadequadas têm perpetuado as desigualdades. Contudo, aponta para um crescente reconhecimento da importância de fornecer recursos adequados e condições de aprendizado, que sejam comparáveis às oferecidas no contexto urbano, mas ajustadas às especificidades do campo.

Rangel e Carmo (2011) enfatizam a importância de continuar e aprofundar os estudos sobre a Educação do Campo, para garantir que as práticas pedagógicas desenvolvidas sejam sustentáveis e eficazes. Isso inclui a necessidade de políticas públicas que apoiem diretamente a educação do campo, reconhecendo as suas contribuições únicas para o desenvolvimento sustentável e para a sociedade como um todo.

Rangel e Carmo (2011) ainda sugerem que, além de mudanças curriculares e metodológicas, é essencial promover uma mudança cultural dentro do sistema educacional, que valorize e respeite a identidade dos alunos do campo. Esse reconhecimento é visto como um passo crucial para garantir que a educação seja um verdadeiro veículo de transformação social e de empoderamento para as comunidades rurais.

O estudo conclui em que a educação do campo é mais do que uma simples extensão da educação urbana adaptada para o rural; é uma abordagem holística que necessita ser desenvolvida a partir das realidades específicas das comunidades rurais (Rangel e Carmo, 2011). Sendo assim, implica um compromisso contínuo de todos os envolvidos na educação para garantir que ela seja inclusiva, relevante e respeitosa com as tradições e as necessidades das populações do campo.

A transição da escola rural para a educação do campo representa um desafio significativo dentro do contexto educacional brasileiro, exigindo uma reavaliação profunda das políticas educacionais e das práticas pedagógicas que, tradicionalmente, foram aplicadas nas áreas rurais. Essa mudança é essencial para atender, de maneira adequada, às necessidades

de uma população que, frequentemente, foi marginalizada em termos de reconhecimento de suas especificidades culturais, sociais e econômicas. As abordagens para essa transição abrangem a integração eficaz de políticas públicas, o empoderamento das comunidades rurais e o desenvolvimento de programas específicos de formação continuada para educadores que atuam nessas áreas.

Assim sendo, a Educação do Campo busca estabelecer um “modelo” educacional que se alinha e responde diretamente às realidades e às necessidades dos habitantes do campo, ao contrário da educação rural tradicional que, muitas vezes, era baseada em um ensino tecnicista e desconectado da vida rural. Bezerra e Silva (2018) salientam que a Educação do Campo precisa considerar as características únicas da vida rural, construindo-se a partir da participação ativa das comunidades locais. Esse envolvimento comunitário é fundamental para que as práticas pedagógicas sejam relevantes e verdadeiramente integradoras.

Além disso, a formação de professores surge como um elemento central na transição para a Educação do Campo. Conforme Dias et al (2021) apontam, é necessária uma capacitação contínua que prepare os educadores para enfrentar os desafios específicos do contexto rural. Programas como a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), discutidos por Melo e França-Carvalho (2020), são vitais para equipar os professores com as habilidades e conhecimentos necessários para atuar de forma eficaz nessas comunidades.

A análise de Almeida e Araújo (2022) e Soares et al (2022) mostra que as políticas educacionais para a educação do campo têm sido marcadas por contradições, com avanços e retrocessos, que afetam diretamente a qualidade da formação docente e a infraestrutura das escolas rurais. A coerência entre as políticas implementadas e as necessidades reais das comunidades rurais é fundamental para o sucesso da Educação do Campo.

O papel dos movimentos sociais também é importante na definição e na sustentação das políticas públicas para a Educação do Campo. Klinkoski et al (2022) destacam que esses movimentos têm sido essenciais para garantir que as práticas pedagógicas adotadas estejam alinhadas com as Diretrizes da Educação do Campo, assegurando que elas sejam desenvolvidas a partir das necessidades e realidades das comunidades rurais.

Por fim, a transição bem-sucedida para a Educação do Campo requer uma abordagem integrada, que valorize a cultura local, fomente a formação contínua dos educadores e assegure a implementação de políticas educacionais que reconheçam as especificidades da realidade e dos sujeitos do campo.

## **2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ATUAÇÃO EM CLASSE MULTISSERIADA**

Neste capítulo, abordamos questões relacionadas à formação de professores para a educação no campo, bem como os desafios e as potencialidades das classes multisseriadas, que representam formatos pedagógicos comuns em escolas situadas nas áreas rurais. Na primeira parte, tratamos a importância de uma formação docente alinhada às necessidades específicas das comunidades do campo, enfatizando uma pedagogia que integra teoria e prática de forma crítica e emancipatória. Nessa parte, também enfocamos a relevância das diretrizes nacionais e políticas educacionais que têm sido conquistadas pelos movimentos sociais e educadores do campo, assim como elas influenciam a formação de educadores comprometidos com a realidade e a cultura locais das pequenas comunidades. A segunda parte explora os desafios da multisseriação, incluindo a necessidade de inovar em práticas pedagógicas, devido à falta de orientação específica e os preconceitos associados a esse modelo de ensino realizado em classes multisseriadas. Além disso, concedemos destaque à necessidade de reconhecer e valorizar as particularidades das escolas que ofertam o ensino em turmas multisseriadas.

### **2.1 Formação de professores para a Educação do Campo**

Partindo da necessidade que os profissionais de ensino das escolas do campo têm, surge a demanda sobre como acontece a sua formação docente, quais materiais didáticos são utilizados, se a formação busca alinhar a teoria com a prática que é/será vivenciada nas escolas do campo.

Educadoras e educadores de escolas localizadas no campo têm relevância nos processos históricos de construção e fortalecimento de uma escola do campo que não exclua e que atue na construção da consciência crítica dos estudantes, dado que participam de um momento ímpar na história da educação brasileira, pois os movimentos sociais do campo e de PCTs conquistaram marcos normativos como resoluções<sup>2</sup> e diretrizes nacionais, avançando muito em termos da materialização de uma educação escolar que atue desde os modos de existência desses povos. Em função destas transformações, educadoras e educadores são demandados a colaborar com esta importante construção que se refere diretamente ao fortalecimento da

---

<sup>2</sup> Ver: Marcos normativos da Educação do Campo. Disponível em [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf) Acesso em 02/05/2024; Legislação escolar indígena: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf> Acesso em 02/05/2024; Legislação escolar quilombola: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares> Acesso em: 02 maio 2024.

ordem democrática participativa em um país onde o patrimonialismo ainda sobrevive por meio de duros golpes contra o povo brasileiro (Arroyo,2012, p.739 apud Antunes Rocha e Hage,2010).

Diante dessas constatações Santos, Sartori, Ody (2020, p. 135) salientam que a formação inicial e continuada de professores necessita ser caracterizada como um processo contínuo, “iniciado na formação escolar elementar, onde são constituídas as primeiras práticas pedagógicas do que é ser professor”.

Também é necessária a formação para que intercorram conhecimentos, experiências e habilidades adquiridas ao longo do tempo pelos profissionais que atuam na área da educação voltada para as comunidades rurais e do campo. Tal premissa inclui não apenas a formação formal, como graduações e pós-graduações específicas, mas também aprendizados práticos e experiências vivenciadas em contextos rurais e/ou do campo. Essa acumulação de conhecimento é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e contextualizadas para atender às necessidades da população do campo.

Demanda-se dos currículos que incorporem, sistematizem e aprofundem esses saberes e essa formação acumulada, e que os ponham em diálogo com seu direito aos saberes e concepções das teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensino aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo. Nessas tensões, vai se conformando a concepção de formação de professores e professoras do campo (Arroyo, 2012, p. 363).

Diante desse contexto, a educação do povo do campo passou a ser objeto de estudo de várias universidades brasileiras, possibilitando a abertura de novos caminhos e horizontes para um povo que sempre lutou para ter os seus direitos reconhecidos, apesar de terem sido negados por muito tempo. Vem, então, ganhando espaço dentro e fora das universidades brasileiras, com o realce das dificuldades que as pessoas que vivem no campo encontram para estudar.

Observamos que, no processo de ensino e aprendizagem de escolas do campo, grande parte delas, mesmo tendo o acompanhamento da Secretarias de Educação, utilizam o mesmo currículo das escolas urbanas. Nesse contexto, segundo Santos e Santos (2017, p.5), acabam “ocultando as demandas e saberes vivenciados pelo povo do campo”.

Conforme Melo e Carvalho (2020), foi criado, em 2015, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, específico para a formação da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com a perspectiva da Educação do Campo, cuja matriz formativa visa à construção/formação de profissionais que desenvolvam práticas educativas coerentes com os “princípios e valores que estruturam essa concepção”.

Os autores Santos, Sartori, Ody (2020, p. 133) afirmam que a pedagogia freireana é importante para a formação inicial de educadores para exercer a docência em escolas **do e no** campo. Nesse alinhamento, os autores destacam que:

Para fazer frente ao pouco incentivo à manutenção das escolas do e no campo e da própria permanência do homem no campo, a pedagogia freireana nos possibilita inferir que os docentes, para atuar nesses espaços, necessitam de uma formação que tenha como base os princípios: problematização, diálogo, contextualização, autonomia, relação teoria-prática, conscientização, emancipação.

Para tanto, a formação de professores voltada para a Educação do Campo visa desenvolver uma identidade docente que esteja profundamente conectada com a realidade e as necessidades dos trabalhadores do campo. Esse processo formativo é ancorado no paradigma emancipatório, o qual prospecta o educador como um agente crítico e transformador da e na sociedade. No estudo realizado por, Silva *et al*, 2019, a abordagem pedagógica inclui metodologias inovadoras como a aprendizagem por projetos e a docência compartilhada, incentivando uma reflexão crítica e uma participação ativa dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Uma das metodologias centrais, propostas por Silva *et al* (2019, p. 54), é a "Aprendizagem por Projetos", método que começa pela construção de Tramas Conceituais denominadas de:

“Rosa dos Ventos”, as quais possibilitaram uma reflexão crítica central e a relação com possíveis palavras geradoras que alicerçaram e permitiu ressignificar os saberes dos sujeitos (histórico-culturais) como disparadores iniciais, a fim de determinar o tipo de participação que lhes cabe como Educadores do Campo.

A docência compartilhada é outro aspecto fundamental, em que professores de diferentes áreas do conhecimento colaboram para proporcionar uma visão multidisciplinar e integrada da educação. Esse modelo não só promove uma troca efetiva de conhecimentos entre os professores, mas também facilita o planejamento conjunto das atividades pedagógicas.

Considerar o contexto histórico e cultural dos alunos é vital para uma formação crítico-reflexiva, uma vez que eles (alunos) pertencem a comunidades tradicionais com identidades culturais distintas. Essa diversidade não só enriquece o processo educativo, mas

também permite que os métodos de ensino sejam adaptados para atender as necessidades e características específicas de cada grupo.

Nessa perspectiva, é fundamental refletir sobre o processo de formação dos educandos, procurando integrá-los nos processos culturais e na compreensão das relações de trabalho a que são submetidos os sujeitos do campo. Tal propositura é alcançada por meio de atividades que envolvem escolas, comunidades e seu entorno, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa que vai além da sala de aula, conectando-se diretamente com a realidade vivida pelos alunos.

Cabe à escola uma responsabilidade específica de garantia da apropriação crítica e reflexiva dos saberes e elementos da cultura. Assim, vislumbrar um projeto de formação desses profissionais, em que se percebam e atuem criticamente nas escolhas e premissas socialmente aceitas, nos quais sejam capazes de formular alternativas de um projeto político que atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social (Silva *et al*, 2019, p. 55).

Ademais, a prática reflexiva representa um componente essencial na formação de educadores do campo, envolvendo a constante (re)construção da identidade docente. Dessa forma, os professores podem se ver como agentes de mudança, evoluindo continuamente em resposta às demandas e aos desafios emergentes em seu contexto de atuação.

A docência compartilhada não só facilita a aprendizagem colaborativa, mas também ajuda a superar o isolamento tradicional do professor. Quando os docentes planejam e ensinam juntos, certamente, eles podem desenvolver uma abordagem mais holística e integrada, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

O fato é que para além do que se lê com palavras, busca-se ler com os olhos, com os sentidos, no mundo. Olhar o mundo atentamente, criticamente, para além das informações e dados postos e acabados. Que a reformulação, na proposição da construção dos saberes, estejam para além de um mundo imediatizado (Silva *et al*, 2019, p. 56).

Refletir, pois, sobre a formação de um educador do campo envolve conceber uma educação que capacite o indivíduo a ser um participante ativo de suas experiências, valorizando o seu papel como intérprete das complexidades do dia a dia. Esse enfoque permite que o educador contribua para a construção de ações que promovam a emancipação e a libertação dos sujeitos. É importante destacar que as ações pedagógicas não devem causar

rupturas que separem ou dividam as estruturas socioculturais, mas ao contrário devem integrá-las e fortalecê-las.

Cabe-nos destacar que os estudos dão conta de que a formação de professores para atuar na Educação do Campo constituem um processo multifacetado que exige o compromisso contínuo com a política pública que demanda inovação pedagógica, reflexão crítica e processos essencialmente colaborativos. Assim sendo, o modelo formativo não se limita a preparar professores apenas para as atividades de ensino, mas também busca capacitá-los como líderes e agentes de mudança em suas comunidades, promovendo uma educação verdadeiramente emancipatória.

Sublinhamos que a proposta do Procampo, baseia-se em princípios humanizadores, que destacam a experiência dos sujeitos, as suas relações de poder e as estratégias cotidianas para produzir a vida no campo. Apesar disso, liberdade, diálogo e valorização da realidade local são pilares fundamentais para a formação dos educadores para atuar nas escolas do campo, de forma a proporcionar-lhes uma base teórico-metodológica para desenvolver uma educação que respeite e promova a diversidade cultural.

Nesse alinhamento, realçamos que um dos desafios mais significativos na formação desses educadores para a Educação do Campo é promover adequadamente a integração entre teoria e prática. Destarte, a práxis é vista como essencial para preparar os educadores que possam intervir para transformar a realidade, promovendo ao mesmo tempo a autotransformação humana e o desenvolvimento profissional contínuo.

Para tanto, a escola e o professor precisam exercer papel primordial, com a escola sendo o espaço possível de aquisição e produção dos conhecimentos filosóficos, artísticos, estéticos, técnicos, científicos e tecnológicos produzidos pelos seres humanos ao longo de seu existir; e o professor o mediador desses conhecimentos no diálogo com as práticas sociais para assim contribuir com a construção de uma racionalidade com visões abertas para buscar soluções aos problemas que afligem as populações do campo (Costa, 2016, p. 98).

As políticas educacionais, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014, têm sido vitais para a criação de uma legislação específica para a Educação do Campo. Todavia, a implementação ainda enfrenta desafios, muitas vezes, perpetuando uma lógica que não atende plenamente às especificidades e as necessidades das comunidades situadas nas áreas rurais do país. Para Costa (2016, p. 103):

É fundamental afirmar que essas políticas educacionais trazem certos avanços significativos à educação brasileira, principalmente, no concernente à realidade da Educação do Campo e a política de formação docente. Entre esses avanços, registre-se a exigência da formação superior, a organização curricular por área de conhecimento e a possibilidade de criação de um curso de licenciatura com identidade própria, o que abre perspectiva para a garantia das especificidades.

Nesse enlaçamento, destacamos que a formação de educadores para a Educação do Campo necessita ser abrangente, atendendo às necessidades específicas da classe trabalhadora camponesa. A escola de modo geral e escola do campo de modo especial, por meio dos professores, desempenham papel crucial na mediação e na construção do conhecimento, promovendo uma educação que é relevante e significativa para formação dos sujeitos que habitam as comunidades camponesas/rurais.

Esses processos necessitam ser vistos como movimentos de troca e de crescimento mútuo. A educação libertadora e democrática é alcançada quando os formadores e formandos envolvem-se em um processo contínuo de aprendizagem e de reavaliação, permitindo uma constante evolução e adaptação às necessidades educativas aos modos de vida do campo. Dessa forma, a fase inicial da formação dos educadores do campo torna-se importante, especialmente para o seu desenvolvimento científico, cultural e pedagógico. Esse processo precisa estar alinhado com as identidades culturais das comunidades do campo, garantindo que a formação dos educadores seja relevante e contextualizada.

Para que a formação de professores para atuar na Educação do Campo seja eficaz, é necessária uma base teórica e epistemológica sólida, que facilite a articulação da vida do e no campo com os conhecimentos curriculares. Essa base não deve ser um limite, mas um facilitador para o avanço do conhecimento e o da própria prática docente, integrando uma formação cultural profunda que vá além dos conteúdos pedagógicos tradicionais.

Desse modo, a formação para preparar os docentes que atuam/atuarão nas escolas do campo é necessário agregar, de alguma forma, características que vinculem a sua identidade com as demandas formativas das comunidades dos camponeses. É primordial que o professor que desenvolve a sua docência na escola do campo instigue o estudante a constituir-se como sujeito autônomo e emancipado. Para isso, cabe uma formação que torne o docente crítico, reflexivo e investigador de sua própria prática.

Para tanto, promover uma educação, verdadeiramente, emancipatória no campo exige a adoção de princípios que propiciem romper com as limitações históricas. A prática social coletiva e a intervenção crítica são essenciais para essa transformação, permitindo que os

educadores do campo contribuam significativamente para a mudança social e o desenvolvimento das comunidades camponesas.

## 2.2 Desafios e potencialidades da multisseriação na Educação do Campo

A Educação do Campo, muitas vezes, envolve escolas localizadas em áreas rurais, em que as turmas multisseriadas são comuns devido à baixa densidade populacional e à menor quantidade de alunos por ano escolar. Nessas escolas, as turmas multisseriadas podem ser uma resposta prática para a organização do ensino, proporcionando que um único professor atenda alunos de diferentes idades e anos escolares.

O que diferencia o modelo de ensino seriado para o modelo de multisseriação é que a seriação é uma classificação de acordo com a idade e ano escolar, em que os alunos são dispostos em turmas separadas, cada turma com o seu professor. O modelo seriado é evidenciado como o método mais adequado de ensino, visto que os livros didáticos, os conteúdos e os documentos que regem a educação brasileira classificam a modalidade de ensino de acordo com anos escolares.

Panni e Duarte (2021, p. 02) classificam a multisseriação da seguinte forma: “[...] a Escola/Classe multisseriada é uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com vários anos escolares simultaneamente”. As autoras, ainda, afirmam que se encontra uma desordem no ensino com turmas multisseriadas, pois:

Ela arrasta as cadeiras, que dispostas para abrigar cada ano separadamente, insistem em dividir as crianças, ela mistura, hibridiza, provoca os grandes especialistas e dá gargalhadas quando percebe o professor de sua classe, fiel a Dona Seriação, afirmar: “esta atividade é para o segundo ano! (Panni e Duarte, 2021, p. 5).

Em conformidade com Parente (2014, p. 58): “[...] a multisseriação, no caso brasileiro, é resultado de uma necessidade e não uma opção pedagógica”. Tal situação deve-se, principalmente, às características demográficas e geográficas das áreas rurais do Brasil, onde a população dispersa impede a formação de turmas homogêneas em termos de idade e série. A autora realiza, em sua pesquisa, uma revisão de literatura internacional que também oferece *insights* valiosos sobre a implementação e os desafios das escolas multisseriadas. Estudos mostram que, em países desenvolvidos, essas escolas são mais uma opção pedagógica do que uma necessidade. Por exemplo, em países como a Irlanda e a Noruega, as escolas

multisseriadas são reconhecidas pela sua capacidade de promover um ambiente de aprendizagem mais personalizado e colaborativo.

Historicamente, a população rural esteve à margem da educação formal. A democratização da educação, visando à inclusão de todos os cidadãos, trouxe à tona o desafio de atender pequenas demandas educacionais em locais distantes e isolados, como é o caso das comunidades do campo. Nesse contexto, as classes multisseriadas emergiram como uma solução pragmática.

Diante da inexistência de um projeto pedagógico para as escolas ditas “isoladas”, projeto esse que ultrapassasse as barreiras burocráticas da designação de alunos para séries específicas, optou-se pela adequação do modelo seriado urbano nas escolas “isoladas”. Essa opção política está diretamente associada à questão dos investimentos educacionais. Os custos de implantação do modelo seriado em sua completude (idade-série) em tais escolas seriam muito altos. Por isso, a opção foi de fazer a junção de grupos de alunos de diferentes faixas etárias, matriculados em diferentes séries/anos, com um único professor, todos num mesmo espaço (Parente, 2014, p. 58).

Em ambientes em que a orientação pedagógica é limitada ou inexistente, os professores, muitas vezes, tornam-se agentes de inovação. Eles são forçados a experimentar e criar métodos de ensino que façam sentido para as suas turmas heterogêneas. Isso pode incluir o desenvolvimento de novos materiais didáticos, a adoção de diferentes formas de organização da sala de aula e a implementação de estratégias pedagógicas, que incentivem a colaboração e o apoio mútuo entre os alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado.

Sobre o tema, Parente (2024, p. 60) ressalta que:

[...] a ausência de orientação pedagógica aos professores da multisseriação abre espaço para a busca de soluções pedagógicas nascidas no cotidiano do fazer-docente; abre espaço para a criação de alternativas, de materiais, de inovações, de novas formas de organização e de superação das adversidades surgidas no contexto educacional.

Essa abordagem empírica e adaptativa pode resultar em práticas educativas altamente eficazes e contextualizadas. Por exemplo, a criação de projetos integrados que englobem várias disciplinas e que sejam relevantes para a realidade dos alunos pode aumentar o engajamento e a aprendizagem significativa. Da mesma forma, o uso de metodologias ativas, em que os alunos são incentivados a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem pode ser particularmente eficaz em contextos multisseriados.

No entanto, são importantes o reconhecimento e o apoio das políticas educacionais. Incentivar a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores pode

potencializar essas práticas, garantindo que a inovação pedagógica seja baseada em fundamentos teóricos sólidos e em evidências de eficácia. Além disso, o suporte institucional pode proporcionar os recursos necessários para que essas práticas inovadoras sejam sustentáveis e replicáveis.

Refletir sobre o contexto da nomenclatura multisseriação remete aos significados dados a ela, pois a problemática da adjetivação negativa associada às escolas multisseriadas imprime um rótulo que pode aprisionar e limitar a prática pedagógica. Ao referir sobre essas escolas com termos que implicam inferioridade ou dificuldade, cria-se uma percepção de algo menor e/ou de baixa qualidade e isolamento, o que não necessariamente reflete a realidade e o potencial dessas instituições, majoritariamente, presentes no campo.

Essa adjetivação negativa tem várias implicações. Em primeiro lugar, rotular as escolas multisseriadas de forma pejorativa pode afetar a autoestima de alunos e professores, criando um ambiente de desvalorização do ensino nesses espaços. Assim sendo, professores que trabalham em escolas multisseriadas podem sentir que o seu trabalho é visto como menos importante ou menos eficaz em comparação com o de colegas que ensinam em escolas com docentes específicos para cada série. Destarte, isso pode desmotivar os educadores e reduzir a qualidade do ensino.

Além disso, a rotulação negativa pode influenciar as expectativas dos alunos e das suas famílias. Se uma escola é constantemente descrita como "difícil" ou "fraca", os alunos podem internalizar essas expectativas e acreditar que têm menos chances de sucesso. Essa definição pode levar a uma menor motivação e engajamento no processo educativo. Parente (2014, p.60) salienta que:

A nomenclatura multisseriação está carregada de sentido negativo; é uma adjetivação que tem aprisionado o fazer-educativo, que tem limitado a prática pedagógica. Mais do que isso, é uma adjetivação que rotula, classifica e associa a multisseriação a um tipo de escola de baixa qualidade, fraca, difícil, trabalhosa, errada, isolada. Por que escola multisseriada e não apenas escola? É no mínimo curioso que tenhamos que adjetivar a escola multisseriada ao passo que dispensamos a adjetivação da escola "seriada".

Analisando o contexto em que estou inserida, muitas famílias cometem equívocos ao julgar as escolas do campo, especialmente no que diz respeito à multisseriação. Elas tendem a acreditar que o ensino em turmas multisseriadas é menos eficiente, ou que os seus filhos não terão o mesmo progresso que teriam em uma escola que oferta turmas não multisseriadas. Essa percepção equivocada parte, na maioria das vezes, do desconhecimento sobre como

funciona a Educação do Campo com a oferta de classes multisseriadas, bem como dos benefícios que ela pode proporcionar para comunidade escolar.

Entre os equívocos, um deles está em acreditar que a multisseriação dificulta o aprendizado devido à mescla de diferentes idades e níveis de conhecimento no mesmo espaço de sala de aula. No entanto, essa configuração oferece oportunidades únicas de interação e cooperação entre alunos, em que os mais velhos e/ou mais adiantados de séries podem ajudar os mais novos, sendo que todos aprendem a valorizar as diferenças e colaboram uns com os outros no processo educativo. Esse formato pode desenvolver um senso de comunidade, de responsabilidade coletiva, de formação de competências solidárias, muitas vezes, negligenciadas em ambientes educacionais mais convencionais.

Diferente das escolas urbanas, essas instituições buscam integrar (ou deveriam integrar) a vida escolar com o cotidiano do campo, valorizando o trabalho agrícola, a cultura local e a sustentabilidade. As famílias, ao trocarem seus filhos de escola por acreditarem que as escolas urbanas ou com turmas não multisseriadas oferecem um ensino "melhor", muitas vezes, perdem de vista que estão afastando os seus filhos de uma educação que os conecta diretamente à sua identidade e ao seu meio.

Além disso, ao ignorar os princípios da Educação do Campo, as famílias também subestimam a capacidade das escolas de promover uma educação completa, que não se limita ao conteúdo acadêmico, mas que visa formar cidadãos conscientes de seu papel social e cultural no meio em que estão inseridos. O erro, então, está em avaliar essas escolas do campo com os mesmos critérios atribuídos às escolas urbanas, sem considerar que as necessidades e as realidades do campo exigem uma abordagem educativa diferente e igualmente valiosa.

Entretanto, é importante reconhecer que as escolas multisseriadas têm características únicas e enfrentam desafios específicos, que podem requerer abordagens pedagógicas diferenciadas. Em vez de serem vistas negativamente, essas características poderiam ser valorizadas e tratadas como oportunidades para inovar e adequar a educação às necessidades específicas das comunidades rurais (do campo) com baixa densidade populacional.

O potencial positivo das escolas multisseriadas, pode ser explorado por meio de uma abordagem que reconheça as suas vantagens, como a possibilidade de uma educação mais personalizada e o desenvolvimento de habilidades de cooperação e ajuda mútua entre alunos de diferentes idades. Ao invés de rotular essas escolas de forma negativa, destacar e apoiar as práticas pedagógicas inovadoras que surgem nesses contextos, pois são escolas que têm vida.

Entretanto, é preciso reconhecer que a escola do campo é um espaço de identidade e de pertencimento daqueles/as que habitam o campo e lá produzem sua vida. Ela não deve ser vista como um modelo de escola “deficitária”, mas como uma oportunidade para oferecer uma educação diferenciada, que valoriza a cultura local, incentiva o trabalho coletivo e contribui para o desenvolvimento da solidariedade. Enxergar essas escolas como vivas significa reconhecer o seu potencial transformador e lutar para que tenham o reconhecimento e os investimentos necessários para continuarem cumprindo o seu papel.

A legislação brasileira reconhece a especificidade da educação no campo, como evidenciado pela Resolução CNE nº 01/2002, que estabelece diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, e pela Resolução CNE nº 02/2008, que complementa essas diretrizes com normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica. De acordo com Parente (2014, p. 63), tanto a Resolução CNE nº 01/2002 quanto a Resolução CNE nº 02/2008 “afirmam o modo próprio de vida da população do campo e expõem diretrizes para a garantia da universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica para a população do campo”.

No entanto, um dos principais desafios das escolas multisseriadas, no Brasil, é a formação adequada dos professores para atuar na escola com a diversidade de idades e níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula. Para Parente (2014, p. 64), os currículos e os materiais não são pensados para atender turmas multisseriadas e, quando isso acontece, são pensados do ponto de vista de mera adequação.

A multisseriação é uma prática comum em diversas partes do mundo. Em 1988, 40% das escolas nos territórios do norte da Austrália operavam nas escolas com turmas multisseriadas. Já na Índia, em 1996, 84% das escolas primárias tinham três professores ou menos. No Peru, em 1998, 78% das escolas públicas primárias eram organizadas de forma multisseriada (Little, 2005).

A condição em que a multisseriação é implementada, frequentemente, reflete problemas graves de infraestrutura, financiamento, gestão e formação de professores. Diante disso, é fundamental resolver essas questões fundamentais, para que a multisseriação não exacerbe os problemas educacionais existentes. Apesar das dificuldades materiais, financeiras e humanas, há a esperança entre os professores de que a multisseriação possa trazer benefícios pedagógicos. Esses benefícios, de acordo com Parente (2014, p. 66), incluem o “trabalho em

grupo, o trabalho interdisciplinar, uma maior integração e socialização entre os alunos, auxílio mútuo e respeito às diferenças”. Conforme Parente (2024) ancorado em Little (2005), são indispensáveis providências para tornar a multisseriação não um problema, mas uma prática pedagógica benéfica para os alunos, considerando:

1) Aumento da sensibilização dos governantes e dos profissionais da educação em relação à multisseriação, muitos dos quais desconhecem sua natureza, características e necessidades e, a partir disso, avançar no desenvolvimento de estratégias, planejamentos, materiais e formação; 2) Adaptação curricular, considerando estratégias que veem sendo adotadas em contextos multisseriados, tais como: currículo multigraduado/multiníveis; currículo diferenciado; quase mongraduado; centrado no aluno com materiais individuais; 3) Transformação na filosofia do ensino-aprendizagem; 4) Investimento em materiais de aprendizagem, sem perder de vista a importância central e fundamental do professor na organização da aprendizagem, e atentando para o uso cuidadoso dos tradicionais livros didáticos; 5) Investimento em diferentes estratégias de organização dos alunos em sala de aula; 6) Investimento na formação de professores, seja na formação inicial, seja na formação em serviço, considerando-se os contextos multisseriados; 7) Investimento nos sistemas de avaliação com vistas a prezar a avaliação formativa e não a mera seleção (Parente, 2024, p.66, *apud* Little, 2005).

Nesse alinhamento, Parente (2014), realiza uma reflexão acerca das concepções, também do currículo de escolas multisseriadas internacionais e brasileiras, ponderando que elas não diferem muito, sendo possível elencar quatro tipos de currículos: quase mongraduado, currículo diferenciado, currículo multiidade/ciclos e currículo centrado no aluno. Para Parente (2014, p. 67-68), no modelo quase mongraduado, “[...] o professor é responsável por um grupo de alunos pertencentes a diferentes faixas etárias/anos de escolarização e fornece atividades específicas a cada subgrupo específico”; nos currículos diferenciados, “[...] há um tema geral tratado no começo e no fim das atividades com todos os alunos”; o terceiro modelo curricular. apresentado como multidade/ciclos, “[...] está centrado em conteúdos e objetivos específicos para cada ciclo, geralmente composto por dois anos” e, por fim, o quarto modelo “[...] centra-se no aluno e em materiais específicos para os alunos”.

Coordenado pelo Ministério da Educação, o programa Escola Ativa, inspirado na experiência colombiana, foi implementado na década de 1990 e foi direcionado, especificamente, para turmas multisseriadas. Porém, foi descontinuado no final de 2011, cercado por diversas críticas, não sendo possível a garantia qualitativa da continuidade. Um dos componentes principais do Programa Escola Ativa era o uso do livro didático.

A escola ativa é uma estratégia metodológica implantada, inicialmente, pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, que continuou no Governo Luiz Inácio Lula da Silva e no Governo Dilma Rousseff, e que se destina às salas multisseriadas, ou

escolas pequenas, em locais de difícil acesso e conta com baixa densidade populacional; com apenas um professor, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula (Agostini; Taffarel; Júnior, 2012, p. 319).

As classes multisseriadas são mais comuns nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Essa forma de organização escolar é uma realidade predominante na educação rural (do campo), por isso, não pode ser ignorada. No entanto, a multisseriação gera opiniões divergentes e críticas, principalmente, porque a seriação tradicional é vista como a lógica escolar mais adequada para que ocorra a aprendizagem. O resultado desse olhar produz um preconceito significativo, bem como a desvalorização das escolas multisseriadas. Apesar disso, elas representam uma alternativa viável e necessária para a organização escolar nas áreas rurais, que impede o fechamento das pequenas unidades escolares. Se estruturadas por ciclos e com base em princípios multidisciplinares, essas escolas podem ser um modelo que viabiliza qualidade educacional.

Sem dúvida, é prudente ressaltar que, segundo Agostini; Taffarel; Júnior (2012, p. 319): “[...] os problemas advêm da base das escolas multisseriadas, que possuem estruturas precárias e professores leigos, sem formação continuada, desestimulados e resistentes ao novo”.

Para alcançar a universalização da educação básica nas áreas rurais e melhorar o desempenho escolar nas classes multisseriadas, é essencial implementar uma política global, articulada e contínua, com financiamento adequado e gestão pública transparente e menos burocratizada, além de imprimir o controle social. A participação ativa dos povos do campo e dos movimentos sociais que representam as suas lutas é fundamental nesse processo.

As formações inicial e continuada dos professores devem ser priorizadas e desenvolvidas de forma consistente pelas Instituições de Ensino Superior (IES), não se limitando a uma formação técnica. Elas precisam estar alinhadas com as propostas mais avançadas de formação de professores no país, como a proposta da Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e as iniciativas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), incluindo os cursos de Pedagogia da Terra e licenciaturas em Educação do Campo promovidas pela Secadi<sup>3</sup>.

É válido salientar que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) completou, em 2023, 25 anos de existência. Executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) em parceria com instituições de ensino, governos

---

<sup>3</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

estaduais e municipais e movimentos sociais e sindicatos, a ação surgiu com a proposta de democratizar o acesso à educação pública de qualidade, nos vários níveis de ensino, para as populações do campo, da floresta e das águas (Incra, 2023).

Uma nova base teórica é postulada para o programa, fundamentada na tendência da teoria crítica da educação, prospectando modificar as práticas pedagógicas na escola, bem como elevar o padrão cultural de professores e de estudantes no Brasil. Os materiais didáticos a serem utilizados devem contribuir para tornar as aulas mais atrativas, ajudando no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos discentes do campo. Por sua vez, os materiais precisam ser distribuídos de maneira eficiente, sem depender de logísticas estaduais burocratizadas e, por vezes, inadequadas.

Em síntese, é importante que a formação de professores para atuar na educação do e no campo mantenha uma forte conexão com os movimentos sociais do campo (sem terras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, caiçaras, entre outros) e demais trabalhadores rurais, para transformar o programa em uma política de educação básica do campo. O futuro da Educação do Campo depende da luta e da disputa contínua entre os diferentes projetos de sociedade e educação. A atuação dos movimentos sociais, dos fóruns como o Fórum de Educação do Campo (Fonec), partidos políticos e centrais sindicais podem impactar decisivamente os rumos da educação pública do campo.

Salientamos ainda que a multisseriação tem potencialidades, a diversidade e os princípios da Educação do Campo não enfraquecem sua base teórica, mas, ao contrário, fortalecem-na. A construção teórica da Educação do Campo, assim como o seu projeto social e rural desenvolvem-se a partir de uma interação histórica e dinâmica com diferentes grupos sociais, étnicos, raciais e de gênero.

A Educação do Campo baseia-se nos princípios da Educação Popular, promovendo um diálogo entre diferentes saberes e valorizando a sua importância. Focada no desenvolvimento humano integral e multifacetado, essa abordagem reconhece as diversas capacidades dos indivíduos. Ela conecta a educação à vida e à cultura, expandindo o conceito de aprendizado para além das escolas formais, abrangendo diversos ambientes formativos. Com um enfoque comunitário e coletivo, o seu objetivo é promover uma consciência crítica que contribua para mudanças sociais.

Ao abordar questões da sociedade, a Educação do Campo propõe um modelo de desenvolvimento alternativo para o país, que prioriza a agricultura familiar, incentivando a

diversidade de produção de alimentos e a soberania alimentar. Em oposição ao agronegócio e aos grandes latifúndios que utilizam monoculturas e agrotóxicos em excesso, comprometendo o solo e a biodiversidade, a Educação do Campo apoia a autonomia dos agricultores e a solidariedade entre eles. Neste sentido, estão inclusos a conservação e o compartilhamento de sementes, assim como o incentivo a bancos de armazenamento e feiras de troca.

A expressão Educação do Campo engloba uma proposta particular de educação e organização social, sugerindo um modelo alternativo de desenvolvimento. Ela orienta a escola e a formação humana com bases e princípios que a distinguem das outras abordagens educacionais vigentes nas áreas rurais e urbanas do Brasil. Esses princípios complementam-se e se fortalecem mutuamente, dando solidez a essa proposta educativa diferenciada, que busca garantir os direitos das populações do campo.

### 3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico que orientou a condução desta pesquisa. Como primeiro ponto, apresentamos uma introdução sobre o contexto e a relevância do estudo, seguida de uma descrição detalhada das abordagens metodológicas adotadas, incluindo os tipos de pesquisa, os procedimentos de coleta e análise de dados. A pesquisa foca na prática pedagógica de professoras que atuam em turmas multisseriadas em escolas do campo no município de Aratiba - RS. Para tanto, é indispensável esclarecer as bases teóricas e empíricas que sustentam a investigação, bem como as estratégias que foram utilizadas para alcançar os objetivos propostos para a investigação.

#### 3.1 Situando o estudo

A presente pesquisa vincula-se com a temática da escola do campo (rural) e das práticas pedagógicas em turmas multisseriadas, tomando para a reflexão as percepções de professoras municipais de Aratiba - RS. A investigação foi pautada pela questão: *como as professoras que atuam nas turmas multisseriadas nas escolas do campo, no município de Aratiba, desenvolvem a prática pedagógica em sala de aula?*

O objetivo geral da pesquisa vem ao encontro da problemática, que consiste em: *analisar como os professores desenvolvem a prática pedagógica em sala de aula, atuando com turmas multisseriadas do Ensino Fundamental nas escolas do campo do município de Aratiba.* Também com vistas a traçar um rumo assertivo para a investigação, propusemos como objetivos específicos:

- Contextualizar a Educação do Campo associada ao trabalho com classes multisseriadas.
- Produzir a sistematização de um corpo teórico que fundamente a história, as concepções e as modalidades de oferta da Educação do Campo.
- Investigar êxitos e dificuldades enfrentadas pelas professoras no desenvolvimento da prática pedagógica em turmas multisseriadas.
- Conhecer como as professoras desenvolvem os conteúdos e como envolvem os alunos de diferentes anos escolares na mesma sala de aula.

- Elaborar um produto educacional no formato de uma carta pedagógica destinado aos docentes das escolas do campo pesquisadas que ofertam o ensino por meio de classes multisseriadas, bem como para outras escolas do campo que adotam a multisseriação.

Dispostos o problema e os objetivos da pesquisa, situamos o estudo em uma abordagem eminentemente qualitativa, caracterizada como exploratória e descritivo-analítica, valendo-se dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando, como instrumento para a produção de dados, a entrevista semiestruturada. Para auxiliar no delineamento teórico da investigação, foi produzido o Estado do Conhecimento, considerando os estudos já produzidos e que apresentam similaridade com essa problemática. Ao final, como resultado do estudo, apresentamos o Produto Educacional (final), que é um requisito do Mestrado Profissional em Educação.

### **3.2 Metodologia**

Definimos pesquisa, de acordo com Gil (2002), como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo viabilizar respostas aos problemas que são propostos. Assim sendo, ela é concebida como um processo que busca promover a confrontação entre dados, evidências, informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico já construído a respeito dele. Toda investigação parte de um problema, que, ao mesmo tempo, desperta o interesse do pesquisador e limita a sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade investigada (Ludke & André, 1986).

De acordo com André & Princepe (2017), a pesquisa representa um importante lugar na formação do profissional da educação, seja ele professor, coordenador pedagógico, diretor, supervisor, por isso, há a necessidade de decidir como concretizar a proposição investigativa. Apesar disso, é importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, uma carga de valores, de preferências, de interesses e de princípios que orientam o pesquisador (Ludke & André, 1986).

Em consonância com essas perspectivas, encontramos o que Minayo (1994) chama de ciclo de pesquisa, o qual começa com um problema ou com uma pergunta e termina com um produto provisório, mas que seja capaz de dar origem a novas interrogações.

O processo começa com o que denominamos fase exploratória da pesquisa, tempo dedicado a interrogar-nos preliminarmente sobre os objetivos, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação (Minayo, 1994, p. 26).

Para Gil (2002), a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a cuidadosa e séria apresentação dos resultados. Assim, tendo sido caracterizada a pesquisa, discutimos, a seguir, os aspectos fundamentais para a constituição da fundamentação teórica, realizada por meio dos estudos bibliográficos, considerando o viés do estudo postulado.

### 3.2.1 Pesquisa bibliográfica

Para dar fundamentação teórica à pesquisa, é necessário selecionar materiais bibliográficos que envolvam a temática, com destaque para artigos, livros, teses e dissertação, ou seja, materiais já elaborados/produzidos (Gil 2008). Assim sendo, a pesquisa bibliográfica compõe a base de sustentação da investigação científica, trazendo definições teóricas e conceituais, neste caso, sobre a Educação do Campo e as práticas pedagógicas nas classes multisseriadas.

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas, buscando conhecer e analisar as contribuições científicas sobre determinada problemática. É considerada uma fonte de coleta de dados secundária, constituindo-se num tipo de pesquisa baseada em contribuições culturais ou científicas realizadas no passado sobre um determinado assunto, tema ou problema (Marconi & Lakatos, 2018).

Para Marconi & Lakatos, (2018, p. 32): “A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Diante dessa compreensão, foi fundamental realizar uma análise sobre o material escrito pelos autores, relacionando à perspectiva do pesquisador.

**Quadro 1:** Obras utilizadas no aporte teórico no decorrer desta pesquisa

CONCEITOS	PRINCIPAIS AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO
-----------	--------------------	-------------------

Metodologia	Bardin	1977
	Ludke & André	1986
	Minayo	1994
	Gil	2002; 2008
	Morosini & Fernandes	2014
	André & Princepe	2017
	Sartori & Pereira	2019
	Marconi & Lakatos	2018
Educação do campo	Arroyo	1999; 2012
	Molina	2012
	Caldart	2012
Multisseriação e Práticas Pedagógicas	Parente	2014
	Santos & Santos	2017
	Melo & Carvalho	2020
	Carvalho	2006

**Fonte:** Elaborada pela autora

Na próxima seção, tratamos sobre os desdobramentos da pesquisa do estado do conhecimento, trazendo conceitos e direcionamentos que foram seguidos dentro da proposta investigativa para esta dissertação de Mestrado Profissional em Educação.

### 3.2.2 Pesquisa do Estado do Conhecimento

Para aprofundar os conhecimentos sobre os desafios do trabalho docente em turmas multisseriadas, construímos um diálogo sobre a temática com base em estudos já realizados. O levantamento de estudos publicados sobre um assunto específico é denominado de “estado do conhecimento”, entendido como:

Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo,

congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini & Fernandes, 2014, p. 155).

Dessa forma, foi realizado um levantamento bibliográfico, com o objetivo de verificar algumas das discussões de autores acerca do ensino ofertado em turmas multisseriadas. Para esta pesquisa de busca de dados, foi utilizada a plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTB), tendo, como delimitação temporal, o período compreendido entre os anos de 2006 e 2023, que demonstrou escassez de pesquisas que aprofundam o tema em questão.

A escolha da plataforma deu-se pelo fato de o portal integrar teses e dissertações existentes no país, sendo uma fonte segura para a coleta das informações. A BDTD é composta por um sistema que possibilita a delimitação de temas, idiomas, tipos de documento, autores, período de publicação, em um sistema de busca avançada. Neste caso, na data do dia 07 de novembro de 2023, foram utilizados os descritores *docência + classe multisseriada*, delimitando a sua localização aos títulos das teses e dissertações publicadas, nos últimos 17 anos, entre 2006 e 2023, no idioma português abordados no campo – todos os campos. Essa busca trouxe vinte e cinco documentos, sendo nove dissertações e dezesseis teses. Conforme quadro em continuidade:

**Quadro 2:** Estado do conhecimento: pesquisa por descritores

Descritores utilizados	Títulos encontrados	Delimitação temporal
Docência + Classe multisseriada	25	2006-2023

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Essas publicações encontradas passaram por um processo de refinamento, em que foram analisados os seus resumos e coletadas algumas informações, como nome do autor, instituição de origem, ano de publicação, objetivos da pesquisa, título, metodologia utilizada, conclusões e resultados da pesquisa. O quadro a seguir apresenta as dissertações selecionadas com os autores, as instituições, o título, o gênero e o ano de publicação.

**Quadro 3:** Documentos selecionados

Nº	Ano	Instituição	Autor	Título	Gênero
1	2007	Universidade de São Carlos	ROCHA, Solange	Construção da ação docente: aprendizagens de professoras	Tese

			Helena Ximenes	leigas em classes multisseriadas na escola do campo.	
2	2010	Universidade Federal de Santa Maria	RABAIOLLI, Greice Ozelame	Aprendizagem docente: desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas.	Dissertação
3	2013	Universidade Federal de São Carlos	LOPES, Wiama de Jesus Freitas	Profissionalidade docente na Educação do Campo.	Tese
4	2019	Universidade Federal do Espírito Santo	MULLER, Eucinéia Regina	Classe multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola.	Dissertação
5	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	ARAÚJO, Telma Maria de Freitas	Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da Educação do Campo: que necessidades da formação docente?	Dissertação

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Diante dos trabalhos analisados, referenciamos aqui citados, porque apresentam certa semelhança com o tema desta pesquisa. Na sequência, passamos a discorrer, de forma sucinta, sobre cada um dos trabalhos investigativos estudados.

A pesquisa de Rocha (2007) direciona o olhar para as professoras que atuam nas escolas do campo no município de Santarém, notamos que elas estabeleceram a docência em turmas multisseriadas com base em aspectos pouco fundamentados teoricamente, dominando, de forma precária, os fundamentos dos conhecimentos que ensinam e, muitas vezes, acabam repetindo o que aprenderam com outras professoras. Diante dessa investigação, a pesquisadora evidencia que há ausência de preparo desde o curso de magistério para trabalhar com turmas multisseriadas.

Na segunda pesquisa, a autora Rabaiolli (2010) objetivou compreender as concepções e os elementos que marcam a aprendizagem docente de professores de classes rurais multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Putinga/RS, analisando as narrativas das professoras evidenciamos três categorias relevantes à aprendizagem docente em classes multisseriadas, sendo elas: a organização pedagógica; os processos formativos e as aprendizagens docentes. Dessa forma, foi possível obter a compreensão de que, nessa realidade docente, a aprendizagem acontece por meio de movimentos de repetição, repetindo práticas sem realizar a reflexão sobre suas ações.

O trabalho de Lopes (2013) objetivou analisar o processo de constituição da profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas ribeirinhas de Breves, na Ilha de Marajó. O estudo teve base para análise o materialismo histórico e dialético, investigou as posturas das intervenções didáticas deflagradas pelos educadores do campo em meio ao processo de escolarização no campo. O estudo evidenciou dificuldades metodológicas para o atendimento aos alunos, bem como a precarização das instalações das escolas do/no campo.

Seguindo nessa linha de docência e multisseriação, o trabalho de Muller (2019) propôs uma investigação na Escola Califórnia da cidade de Domingos Martins – ES, para conhecer sobre a organização do trabalho pedagógico, o qual nos deixa a evidência do ensino seriado (fragmentado) em classes multisseriadas. Pela fala das professoras, a percepção foi de que nesses espaços escolares intensifica-se o convívio e o contato entre escola-família-comunidade. Segundo a pesquisadora, além da multisseriação ocorre a “multi” interação, pois, nas observações o envolvimento entre as turmas auxilia na aprendizagem.

A pesquisa realizada por Araujo (2019) apresenta como objetivo: conhecer as necessidades da formação de professores para alfabetizar letrando alunos no contexto de salas multisseriadas da Educação do Campo, o campo empírico foi formado por três escolas municipais, da zona rural do município de Espírito Santo/RN. Os sujeitos da pesquisa três professoras alfabetizadoras que atuam nas referidas turmas no Ciclo de Alfabetização e três assessoras pedagógicas que dão suporte pedagógico às escolas. A pesquisa permitiu refletir e reconhecer a importância de estudos que considerem dificuldades, carências expectativas e necessidades da formação docente. Ademais, os resultados indicam que, na análise, há necessidade da formação docente para ensejar a construção de programas e/ou cursos de formação mais significativos e pertinentes, sintonizados com necessidades formativas, reveladas em situações reais do cotidiano dos professores.

Desse modo, conforme as análises apresentadas nessas pesquisas, direcionadas para as escolas do campo e o ensino multisseriado, um olhar sobre o professor, percebemos que todas apresentaram resultados semelhantes na análise feita sobre o docente em atividade no ensino multisseriado, sendo que falta preparo adequado para o professor exercer a sua função para que realmente possa contribuir para uma aprendizagem significativa. Ao observar os resultados dessas pesquisas, confirmamos que há falta de formação aos docentes, bem como é

recorrente a indicação da precarização das escolas e da dificuldade de trabalhar/ensinar na escola do e no campo.

Esses resultados reforçam ainda mais a necessidade do desenvolvimento de outras pesquisas, como esta que nos propomos para: “analisar como os professores desenvolvem a prática pedagógica em sala de aula, atuando com turmas multisseriadas, na perspectiva da análise com os educadores do ensino fundamental de escolas multisseriadas do município de Aratiba - RS”. Assim como as pesquisas apontaram, há necessidade de ouvir a voz dos professores para compor o processo de análise investigativa, sendo que estes, por vivenciarem e participarem do processo de ensino nas classes multisseriadas, podem trazer contribuições relevantes para o presente estudo.

Assim sendo, neste tópico, trazemos a síntese da pesquisa que é caracterizada como Estado do Conhecimento e, na seção seguinte, conceituamos a pesquisa qualitativa que é a abordagem que foi seguida na proposta investigativa em pauta.

### **3.2.3 Pesquisa qualitativa**

A pesquisa qualitativa busca analisar um nível de realidade que não pode ser quantificado. Esses estudos procuram descrever a complexidade de determinado problema e a interação de certas variáveis, compreendendo e classificando os processos dinâmicos e as particularidades de grupos ou de certas temáticas.

Segundo Ludke & André (1986), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas que são: 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção espacial pelo pesquisador; 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Cabe destacar ainda o papel ativo do pesquisador na interação com os participantes, reconhecendo que essa interação é fundamental para a compreensão mais aprofundada do contexto em que se insere o fenômeno em investigação.

Diante disso, a pesquisa em pauta desenvolveu-se no horizonte de uma abordagem eminentemente qualitativa, em que a produção da empiria foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, buscando elementos e informações para compreender os fatos que são

apresentados, considerando os dados produzidos. Ademais, esta pesquisa não prospectou o interesse em quantificar dados, mas investigar a realidade de forma detalhada (Minayo, 1994, p. 21).

Numa perspectiva de pesquisa qualitativa, os dados situam-se como exploratórios e descritivos, portanto, a análise do pesquisador parte da busca pela compreensão do todo, para proceder à reflexão sobre o que pode ser ou não elucidado, pois a exploração e a descrição devem possibilitar um diálogo estreito com o objeto de pesquisa. A pesquisa qualitativa, dessa maneira, trabalha com o sentido atribuído ao material empírico e com a inteligência do pesquisador. Isso porque a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, visto que foi nessa fase que foram configuradas as categorias que nortearam a pesquisa e que possibilitaram a formulação descritiva necessária à construção de um novo conhecimento (Ludke & André, 1986).

### **3.2.4 Pesquisa de campo**

A pesquisa de campo para este trabalho configura-se como uma entrevista semiestruturada, envolvendo as professoras atuantes na etapa do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), em três escolas do campo e que desenvolvem o ensino na modalidade da multisseriação, no município de Aratiba - RS, o qual se localiza-se na Messorregião do Noroeste Rio-Grandense e a Microregião de Erechim, fazendo divisa fluvial com o estado de Santa Catarina, conta com uma população de 6.483 habitantes<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Dado informado no site: [cidades.ibge.gov.br](http://cidades.ibge.gov.br). População no último censo do IBGE (2022).

**Figura 1:** Localização do município de Aratiba no Rio Grande do Sul



Fonte: Wikipédia, 2023.

Para alcançar os objetivos propostos foi necessário desenvolver a pesquisa de campo, que, segundo Minayo (1994), o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos. Assim entendida, após a compreensão do contexto teórico acerca do tema estudado a pesquisa de campo realiza um:

Recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias (Minayo, 1994, p. 26).

Os espaços pesquisados foram as escolas municipais que ofertam o ensino por meio de classes multisseriadas, sendo três escolas localizadas no município de Aratiba, estado do Rio Grande do Sul. As escolas oferecem ensino nas modalidades de: Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com a organização das turmas no formato multisseriado, sendo que essas instituições estão localizadas no meio rural. Cabe-nos salientar que a pesquisadora, inicialmente, entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação e após com as direções das instituições de ensino, para solicitar autorização para a realização da investigação.

Para obter os dados oriundos dos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas, que representam “[...] uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 2008, p. 109). Sendo assim, o tipo de entrevista utilizada nesta pesquisa foi a semiestruturada (Apêndice D), conforme destacam Ludke & André (1986, p. 34), é “[...] o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”, constituído por “[...] um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Os sujeitos desta investigação foram seis professoras que atuam no Ensino Fundamental I das escolas municipais que desenvolvem o ensino no formato multisseriado. Após conversa com as direções, foram ajustadas e programadas entre as partes uma data e horário para cada escola com o propósito de realizar a entrevista com as professoras investigadas (Apêndice E).

**Quadro 4:** Local de atuação das professoras entrevistadas

ESCOLA	QUANTIDADE DE ENTREVISTADOS	TURMAS
EMEF SÃO ROQUE	2	1º ano 4º ano e 5º ano
EMEF CASTRO ALVES	2	1º ano e 2º ano 3º ano e 4º ano
EMEF DOURADO	2	1º ano e 2º ano 3º ano e 4ºano

**Fonte:** Ficha funcional dos docentes (elaboração da autora).

A proposta do nosso estudo esteve diretamente focada em escolas do campo do município de Aratiba, sendo que essas escolas contemplam turmas do 1º ano até o 5º do Ensino Fundamental. Para compreender as práticas pedagógicas e como os professores interligam conteúdos na sala de aula, com diferentes anos escolares, as professoras da Educação Infantil, foram excluídas desta pesquisa. As profissionais que foram incluídas na pesquisa são todas professoras regentes do ensino Fundamental I, do 1º ano até o 5º ano das escolas do/no campo do município de Aratiba, RS.

O convite e a coleta de dados para as professoras participantes da pesquisa foram acontecerem presencialmente pela mestranda, a qual conduziu também a entrevista semiestruturada, no dia e horário combinados previamente com a direção escolar, no espaço escolar de cada instituição, facilitando, assim, que as professoras não tivessem incômodos com eventuais deslocamentos.

A entrevista foi realizada em um espaço reservado (sala de aula que não havia alunos ou qualquer outro funcionário nesse espaço). Assim, a entrevista foi conduzida pela mestranda, ressaltando a garantia da confidencialidade e da privacidade das informações prestadas pelas investigadas. Qualquer dado que pudesse identificar as participantes foi omitido, especialmente, na divulgação dos resultados da pesquisa, sendo que o material está armazenado em local seguro. A entrevista foi gravada somente para a transcrição das informações e com a autorização de cada entrevistada.

Para minimizar qualquer risco de desconforto e/ou de vazamento de dados, garantimos às participantes da pesquisa que foram tomadas algumas medidas como:

- Todos os dados coletados foram armazenados em ambiente seguro, com acesso restrito à equipe de pesquisa.
- Os registros digitais das entrevistas foram mantidos em computadores protegidos por senhas.
- As participantes foram identificadas apenas por códigos alfanuméricos, sem qualquer informação que permita a sua identificação pessoal.
- Os resultados são apresentados de forma agregada, evitando qualquer possibilidade de identificação individual.
- Antes de iniciar a coleta de dados, foi apresentado para cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), detalhando os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os riscos e as garantias de confidencialidade.
- As participantes tiveram a liberdade para tirar dúvidas e decidir sobre a sua participação sem qualquer pressão por parte da pesquisadora.
- Caso a participante não desejasse responder a alguma pergunta, essa decisão seria respeitada integralmente, sem prejuízo ou julgamento.
- A entrevista foi conduzida em local confortável e horário combinado previamente com as participantes, respeitando as suas rotinas e as preferências.

Ademais, caso algum vazamento de dados seja percebido, os pesquisadores comunicarão imediatamente o local da coleta de dados, bem como as medidas administrativas civis pertinentes serão tomadas em conjunto. Entrementes, os benefícios dos dados e/ou informações fornecidas foram para auxiliar e compreender o sentido e o significado correspondente aos desafios que perpassam o exercício da docência em turmas multisseriadas.

Após a coleta de dados, a pesquisadora responsável realizou a transcrição da gravação da entrevista para o seu computador pessoal, no qual ficou salva em arquivo individual de cada participante. Também foram arquivados, em pastas, sob responsabilidade da mestranda os termos de consentimento livre e esclarecido. Ambos os arquivos foram armazenados e lá permanecerão por um tempo de cinco (05) anos, após esse período serão deletados do computador e descartados os documentos (TCLE).

Tendo em vista que a pesquisa foi realizada com pessoas, a fim de preservar a integridade moral, bem como garantir sigilo das informações e identidade das participantes da entrevista, foi necessária a submissão da proposta ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), para que somente a partir da aprovação fosse realizada a pesquisa de campo proposta. Seguindo de acordo com as normas, foi necessário que a Secretaria Municipal de Educação de Aratiba - RS e a escola estivessem cientes e concordassem que a pesquisa se concretizasse. Dessa forma, foram entregues duas Declarações de Ciência e Concordância para obter o consentimento à realização da pesquisa, cada um dos documentos foi assinado e carimbado pelos/as responsáveis. Igualmente, às professoras que concordaram com a entrevista foi fornecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### **3.2.5 Análise dos dados**

O processo de análise dos dados é fundamental e ocorre após a sua coleta na pesquisa de campo, a análise de conteúdo é um procedimento empírico. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo representa um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos, extremamente, diversificados. Isso consiste na identificação das informações, verificando os dados coletados e categorizando as informações por semelhança de conceitos e significados (Bardin, 1977). Para Gil (2002), esse procedimento, que consiste em um processo como uma sequência de atividades, envolve a redução dos dados, a categorização dos dados, a sua interpretação e a redação do relatório.

A metodologia utilizada para a análise do material empírico foi a Análise do Conteúdo fundamentada pela autora Bardin (1977) que a divide em três fases: a) Pré-análise; b) Exploração do material e c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na primeira etapa, chamada de pré-análise, foi construído o *corpus* da análise, que é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96). O *corpus* da análise deste estudo foi constituído pela pesquisa bibliográfica, bem como pela transcrição das seis entrevistas que foram realizadas com as professoras que atuam nas escolas campo, espaços da pesquisa. Nessa etapa, estabeleceu-se o primeiro contato com a empiria, por meio de uma leitura flutuante, a fim de analisar e conhecer os textos, criando impressões e orientações a partir deles (Bardin, 1977).

Em seguida, foi realizada a segunda etapa da análise de dados, que consistia na exploração do material, organizando-se em dois momentos: a codificação e a categorização. A codificação “permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (Bardin, 1977, p. 103). Por sua vez, a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p. 117). Codificar e categorizar o material que compõe o *corpus* de análise.

A terceira e última etapa da análise dados consistiu no tratamento e na interpretação dos dados obtidos, denominada “inferência”, a qual se apoiou nos “elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (Bardin, 1977, p. 133). Desse modo, realizamos uma investigação das causas, a partir dos fatos que foram apresentados pelas pesquisadas.

A partir da realização do estudo, esperamos que, para além das professoras retratarem os desafios que perpassam à docência em turmas multisseriadas, seja possível mobilizar a rede de ensino para investir na formação de tais professoras, bem como nas potencialidades que essa modalidade de ensino – a multisseriação - pode ofertar.

### **3.2.6 Produto Educacional**

Uma das exigências do Mestrado Profissional em Educação (MPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim, consiste na elaboração, no decorrer da pesquisa, de um produto educacional. Entendemos que as pesquisas produzidas no MPE devem ser aplicadas no enfrentamento de problemas que desafiam os (as) profissionais da área da educação (Sartori & Pereira, 2019). Expresso em outros termos, devem possibilitar a análise da realidade em que os sujeitos se inserem, localizar áreas críticas, que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade (André & Princepe, 2017).

Considerando tal compreensão, procuramos seguir o objetivo geral da pesquisa e o objetivo específico proposto que consiste em: Elaborar um produto educacional no formato de uma Carta Pedagógica destinada às escolas multisseriadas e para as escolas do campo da região que desenvolvem o ensino no formato da multisseriação.

A devolutiva dos resultados da presente pesquisa será apresentada por meio de uma Carta Pedagógica, destinada à Secretaria Municipal de Educação do Município de Aratiba – RS e as escolas envolvidas nesta pesquisa (Escola Municipal de Ensino Fundamental São Roque; Escola Municipal de Ensino Fundamental Dourado e Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves), bem como para as professoras que fizeram parte das entrevistas, também destina-se para as escolas multisseriadas do campo que fazem parte da região da AMAU. Essa Carta Pedagógica contém os resultados da pesquisa, bem como sugestões de estratégias pedagógicas para melhorar o ensino fundamental em escolas multisseriadas, propostas a partir dos resultados obtidos por meio da análise da entrevista com as professoras.

A referida Carta é a devolutiva da pesquisa aos sujeitos participantes, pois faz parte de um “esforço de intervenção, ainda que não realizado diretamente” (Sartori & Pereira, 2019, p. 30), mas que poderá ocorrer no futuro, tendo em vista que a pesquisadora atua como professora no campo de pesquisa. Esse documento foi construído após a análise crítica dos dados coletados.

## 4 O CORPUS DA PESQUISA: TEXTOS E CONTEXTOS

Dada a intencionalidade de contribuir para a melhor compreensão do leitor em relação ao espaço de investigação que este estudo recorre, bem como as relações e inter-relações que se estabelecem nele, buscamos apresentar, neste capítulo, uma caracterização mais ampliada do campo de estudo.

### 4.1 Contextualizando o espaço de pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa teve, como delimitação geográfica, as escolas do campo localizadas na zona rural, pertencentes à rede municipal de ensino do município de Aratiba, RS.

As escolas em tela atendem demandas de ensino específicas para a região e para as comunidades em que estão inseridas. A EMEF São Roque conta com cerca de 32 alunos, contemplando a Educação Infantil e até o 5º ano do Ensino Fundamental. A EMEF Dourado conta, entre matriculados, com 18 alunos, contemplando a oferta da Educação Infantil até o 4º ano do Ensino Fundamental. A EMEF Castro Alves conta com 31 estudantes matriculados e oferta desde a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, conforme exemplificado no quadro que segue.

**Quadro 5** – Escolas municipais do/no Campo – Aratiba - RS

SÃO ROQUE	CASTRO ALVES	DOURADO
Educação Infantil: Maternal II, Pré I e Pré II.	Educação Infantil: Maternal II, Pré I e Pré II.	Educação Infantil: Maternal II, Pré I e Pré II.
Ensino Fundamental: Anos Iniciais – 1º ao 5º ano.	Ensino Fundamental: Anos Iniciais – 1º ao 4º ano.	Ensino Fundamental: Anos Iniciais – 1º ao 5º ano.
-	Ensino Fundamental: Anos Finais – 5º ao 9º Ano	-

**Fonte:** Arquivos da SME de Aratiba – RS.

Tendo em vista a importância da manutenção do funcionamento da escola do/no campo, a gestão do município de Aratiba, RS, pelo menos no momento, mantém o propósito de que essas escolas continuem funcionando. Temos o entendimento de que ao manter a escola do/no campo em funcionamento conserva-se o núcleo das pequenas comunidades

rurais, sendo que os pais não necessitam preocupar-se com o envio de seus filhos para a escola urbana por meio do transporte escolar, ou tomem a decisão de mudar para a cidade para que o acesso à escola para os seus filhos seja mais confortável.

**Quadro 06** - Escolas participantes da pesquisa: endereços e distância da sede

<b>ESCOLAS</b>	<b>ENDEREÇO</b>	<b>DISTÂNCIA DO CENTRO DA CIDADE</b>
EMEF São Roque	Distrito de Vila Pio X	9 Km
EMEF Castro Alves	Rua Vila Nova – Distrito Três Barras	14 Km
EMEF Dourado	Rua João Alba Filho – Distrito Dourado	12 Km

**Fonte:** PPPs das Escolas - Elaborado pela autora – 2025.

As escolas em tela apresentam como mantenedor o Poder Público (Prefeitura Municipal de Aratiba), tendo como órgão gestor a Secretaria Municipal de Educação, que conta com uma Secretária Municipal de Educação, duas professoras orientadoras pedagógicas para as escolas da rede e uma professora que desempenha a função de supervisora da rede. O município conta, em sua rede, com quatro (04) escolas municipais de Ensino Fundamental, sendo três (03) localizadas na zona rural e uma (01) na zona urbana. Também possui uma (01) escola de Educação Infantil localizada na sede do município.

Cabe destacar que, a partir do ano de 2023, está sendo ofertada, nas escolas do/no campo, a educação integral, no caso da EMEF São Roque e da EMEF Castro Alves com o ensino regular no turno da manhã e, pela tarde, são realizadas as oficinas pedagógicas. Já na EMEF Dourado, as oficinas pedagógicas são efetivadas no turno da manhã, sendo que o turno da tarde é destinado ao ensino regular.

As oficinas ofertadas são: Reforço escolar; Informática; Dança gaúcha; Ioga/meditação; Psicomotricidade; Educação Ambiental; Teatro e musicalização. A escolha das oficinas é determinada pelos pais ou responsáveis pelas crianças em reunião realizada no final de cada ano letivo. Dessa forma, ao iniciar o ano subsequente, as oficinas iniciam no mesmo período das aulas do ensino regular.

As crianças permanecem na escola, recebendo almoço, sendo disponibilizado ambiente para que todos possam realizar o descanso/sono, se assim desejarem. De segunda-

feira, terça-feira, quarta-feira e quinta-feira são desenvolvidas duas das oficinas listadas, anteriormente, em cada dia.

Refletindo teoricamente acerca da pretensa “Educação Integral”, podemos perceber que o principal expoente dessa concepção de educação no Brasil foi Anísio Teixeira, o qual defendia o caráter de educação pública para toda a população (Vasconcelos; Rocha, 2017). Outro aspecto que Anísio Teixeira defendia era a formação integral humanista, laica e gratuita em escolas públicas, vinculadas à educação formal com atividades educativas (Campos, 2022).

A concepção de Educação Integral defendida por Jaqueline Moll (2012) vai além da ampliação da jornada escolar. Para a autora, trata-se de uma proposta que busca desenvolver todas as dimensões do ser humano intelectual, física, emocional, social e cultural, articulando os diversos saberes que constituem a vida. Neste sentido, a escola deve tornar-se um espaço de experiências significativas, em que os estudantes possam ampliar os seus horizontes, reconhecer os seus direitos e exercer plenamente a sua cidadania. Segundo Moll (2012), “educação integral é a que considera o sujeito em sua inteireza, em suas múltiplas dimensões e em sua vida nos territórios em que circula”.

A autora também destaca a importância do território na construção de uma educação verdadeiramente integral. A escola precisa dialogar com a comunidade em que está inserida, reconhecendo os saberes locais, os movimentos culturais, as relações sociais e o ambiente como parte do processo educativo. Dessa forma, “a cidade, o campo, os espaços culturais, os serviços de saúde e de assistência social passam a integrar a proposta de formação dos sujeitos” (Moll, 2012). Essa ampliação dos tempos e espaços escolares contribui para uma educação mais democrática, participativa e contextualizada.

Outro ponto relevante na abordagem é a articulação entre a Educação Integral e os direitos das crianças e dos adolescentes. Moll (2012) argumenta que a escola precisa garantir não apenas o direito à aprendizagem, mas também o direito à convivência, ao lazer, à cultura e ao protagonismo. Nessa perspectiva, a Educação Integral torna-se uma ferramenta para combater as desigualdades sociais e promover a justiça educativa, especialmente, nas regiões mais vulneráveis. Como afirma a autora: “educar integralmente é uma forma de construir a equidade no interior das políticas públicas educacionais” (Moll, 2012, p. 17).

É, pois, nesse alinhamento que as legislações, já há bastante tempo, reforçam a importância da Educação Integral. Esse reforço pode ser observado em alguns marcos legais

como: ECA - Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, artigo 34; Plano Nacional de Educação (2001); Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), que, segundo Sperandio e Castro (2012), são fundamentos legais que asseguram o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar.

Na ampliação do tempo escolar para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva são considerados alguns pontos importantes como: os estudantes no que se refere ao contexto em que vivem; a escola como espaço legítimo de aprendizagem e espaço de priorização de relações interpessoais; a família pelo fortalecimento entre pais e filhos e o resgate do diálogo; os educadores para que tenham a autoconfiança na capacidade e na possibilidade de mediar os conhecimentos e assim sejam enriquecedores das aprendizagens dos alunos (Sperandio; Castro, 2012).

É importante destacar, igualmente, que dentro dessa perspectiva existe a Educação em Tempo Integral, na qual os alunos passam mais horas na escola do que no modelo de ensino regular, que, geralmente, tem uma carga horária de meio período, oferece um dia escolar mais longo, quando os alunos têm aulas com enfoque nas disciplinas curriculares, como esportes, arte e música. Mas o foco ainda está nas disciplinas curriculares tradicionais. Assim sendo, a Educação Integral vai além do aumento de tempo na escola. Ela enfatiza o desenvolvimento integral do aluno, abrangendo não apenas os aspectos, emocional, social e cultural (Sperandio; Castro, 2012). A ideia é formar cidadãos críticos e participativos, oferecendo atividades diversificadas, como artes, esportes e projetos comunitários. Esse conceito pode ser aplicado independentemente da carga horária escolar.

O turno integral, por outro lado, refere-se ao tempo que o aluno passa na escola. Em vez de estudar apenas um turno (manhã ou tarde), ele permanece o dia todo, geralmente, em torno de 7 a 10 horas diárias. Durante esse período, pode haver aulas regulares e atividades complementares.

O estudante pode estar em turno integral sem necessariamente ter uma Educação Integral, se o tempo for apenas uma extensão do ensino tradicional (Libâneo, 2012). Da mesma forma, uma escola pode promover Educação Integral sem exigir permanência em turno integral, desde que desenvolva um currículo que contemple a formação completa do aluno.

A Educação Integral em escolas de tempo integral envolve a capacidade de garantir um equilíbrio adequado entre o desenvolvimento social e o bem-estar dos alunos. Uma carga horária mais extensa com a qualidade do ensino, a formação adequada de professores para atender a essas demandas, a disponibilidade de recursos e infraestrutura para atividades extracurriculares e a inclusão de componentes sociais e emocionais no currículo (Branco, 2012).

Para que isso aconteça, além de os marcos legais serem cumpridos, é necessário que, conforme Branco (2012), os professores e os gestores de escolas estejam preparados para essa modalidade, pois de nada adianta um tempo maior na escola, se a aprendizagem integral não ocorrer. Quando inicia uma mudança nos espaços educativos demanda que esses profissionais recebam uma formação adequada afim de qualificar o ensino, visando a maiores aprendizagens e aproveitamento dos estudantes.

No quadro sete (07), apresentamos algumas informações referentes à composição da equipe de trabalho que atua nas unidades escolares pesquisadas, ou seja, nas três (03) escolas situadas na área rural do município de Aratiba, RS.

**Quadro 07:** Relação de servidores por escolas.

Escola	Função de chefia		Apoio Técnico		Docentes	Funcionários		Auxiliar social
	Diretor	Responsável Escolar	Orientadora Pedagógica da Rede Municipal	Supervisora da Rede Municipal		Alimentação	Limpeza	
EMEF São Roque	01	01	01	01	09	02	02	01
EMEF Castro Alves	01	-	01	01	11	01	02	01
EMEF Dourado	01	01	01	01	06	01	01	-
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>26</b>	<b>04</b>	<b>05</b>	<b>02</b>

Fonte: PPPs das escolas (2024).

A apresentação desses dados tende a aproximar o leitor ao campo de estudo, observando a realidade de cada uma das escolas, podemos ainda conhecer a forma como o ensino é ofertado, bem como os servidores que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem em cada unidade escolar. Nessa perspectiva, Minayo (1994) corrobora, ao

referir que é fundamental, a partir da realidade, compreender o todo, sair do micro e ir para o macro para entender como se configuram os fenômenos.

Ao pensarmos que tipo de formação queremos oferecer aos nossos estudantes, é preciso levar em conta a concepção de educação entendida pela escola. Se levarmos a efeito o ensino pretendido, ou seja, um ensino pautado na pedagogia histórico-crítica, é fundamental que as propostas curriculares elaboradas pelo corpo docente possibilitem aos educandos condições de se apropriarem de instrumentos de comunicação e de conteúdos culturais básicos, que os levem a entender a sociedade em que vivem e, a partir daí, possam transformá-la. Ademais, é fundamental trabalhar não só com as especificidades locais, mas com a complexidade, com as diferenciações que se entrecruzam nos problemas sociais que emergem na realidade (Minayo, 1994).

É de responsabilidade do coletivo da escola assumir o papel de elaborar uma proposta curricular, que cada vez mais se aproxime daquilo que acreditamos ser fundamental no processo de escolarização dos estudantes, visando mudar a realidade da sua comunidade. Para o intento de elaborar uma proposta curricular que atenda as demandas da educação do campo, é essencial recorrer aos princípios freireanos do diálogo e da problematização, considerando que o diálogo ocorre na relação horizontal entre os sujeitos (corpo docentes, discente e comunidade). Já a problematização se processa nas evidências do contraditório, por isso, é primordial “pronunciar o mundo” (Freire, 1987), o que demanda reconhecer a vertente dos “discursos” que procuram desenhar uma realidade sem contradições.

Diante disso, ao analisar os PPPs, observamos que ambas as escolas apresentam objetivos pautados na formação do estudante, desde a Educação Infantil e estendem-se até o Ensino Fundamental, mas apenas uma escola, das três (03) escolas, em seu PPP apresenta objetivos definidos e que fazem referência à Escola do/no Campo, os quais estão listados no quadro que segue.

**Quadro 08** - Objetivos da Escola do campo

I- O reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como princípios fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;
II- A valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seus ambientes naturais e culturais, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;
III- A reafirmação do pertencimento como elemento importante de construção da identidade;

IV- A elaboração do calendário escolar, das rotinas e atividades considerando as especialidades locais, as diferenças relativas às atividades econômicas, produtivas e culturais, sempre garantindo o total de horas/dias letivos anuais obrigatórios por lei e dispostos no currículo;
V- A superação das desigualdades escolares como contribuição para superar as desigualdades sociais que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;
VI- A garantia do processo de escolarização dos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas turmas comuns e a sua interação com os contextos educacionais, familiares, sociais e culturais.

**Fonte:** Projeto Político-Pedagógico (PPP) – 2024.

Analisando os objetivos, percebemos que há um foco especial para a valorização da identidade cultural, do pertencimento e da inclusão dos sujeitos do campo. Nessa perspectiva, é relevante considerar os modos de vida, as tradições e os saberes das populações camponesas como elementos essenciais para a formação da identidade das crianças, dos adolescentes e dos adultos. Dessa forma, o propósito fortalece a autoestima e a conexão com suas raízes, pois essas populações possuem saberes importantes sobre o mundo e práticas ambientalmente sustentáveis, que devem ser reconhecidas e valorizadas no ambiente escolar. Em uma analogia com os estudos de Freire (1987), é preciso enfrentar a visão de que o estudante é apenas uma tábula rasa em que o educador deposita conteúdos e informações, é necessário lutar para recuperar a “humanidade roubada” do trabalhador do campo.

Ademais, apresenta flexibilidade com a necessidade de adaptar o calendário escolar às atividades pedagógicas, bem como às especificidades econômicas, produtivas e culturais da comunidade rural, sem comprometer a carga horária escolar obrigatória, garantindo que todos tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade. Neste sentido, é relevante entender a qualidade associada não ao conteudismo, mas na perspectiva pedagógica do diálogo com o mundo, com a realidade e com a vida (Freire, 1987).

Todas as escolas participantes desta pesquisa atenderam a solicitação de disponibilizar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da respectiva escola, além de salientar que qualquer dado que fosse necessário e que não estaria no documento, as gestoras poderiam disponibilizar. Seguindo com o viés de contextualizar o campo de estudo, no quadro nove (09), estão ordenadas as participantes da pesquisa com a sua respectiva formação. Cumpre observar que a ordem dos participantes possui relação direta com a ordem das escolas apresentadas no quadro seis (06).

**Quadro 09** - Formação e Experiência dos participantes da pesquisa

<b>Ordem</b>	<b>Formação - Nível Médio</b>	<b>Formação em Nível Superior</b>	<b>Especialização</b>	<b>Residente (Endereço)</b>
Participante 1	Magistério	Pedagogia e Letras	Interdisciplinaridade	Meio rural
Participante 2	Educação Geral	Pedagogia	Gestão Escolar	Meio Rural
Participante 3	Educação Geral	Pedagogia	Educação Infantil	Meio urbano
Participante 4	Educação Geral	Pedagogia	Gestão Escolar	Meio Rural
Participante 5	Educação Geral	Geografia e Pedagogia	Três especializações, com a temática Educação	Meio Urbano
Participante 6	Educação Geral	Pedagogia	Três especializações, com a temática Educação	Meio Urbano

**Fonte:** Ficha funcional – arquivos da SME – Aratiba, RS – 2025.

Ao analisar essas informações, podemos verificar que todas as professoras são formadas em Pedagogia e possuem especializações diretamente ligadas à área da Educação. Três professoras residem no meio rural e três, no meio urbano; todas moram no município de Aratiba, RS.

No próximo capítulo, abordaremos as percepções das professoras, analisando os blocos da entrevista semiestruturada realizada com cada uma delas.

## 5. EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMPREENSÕES E IMCOMPREENSÕES

Seguimos com o objetivo de discutir as diferentes compreensões teóricas e práticas sobre a Educação do Campo. Além disso, buscamos trazer uma abordagem mais concreta por meio da descrição e análise de falas das professoras envolvidas nesse processo. Dessa forma, evidenciamos como esse modelo educacional configura-se na prática e quais são seus desafios e potencialidades.

Para tanto, reiteramos que os dados analisados foram coletados por meio das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa, sendo que, para favorecer a compreensão do leitor, as citações reunidas neste capítulo, estão agrupadas por conteúdo (Bardin, 1977), de acordo com os dados coletados, sendo identificadas conforme o quadro que segue:

**Quadro 10:** Identificação das professoras nas entrevistas

<b>Identificação no texto</b>	<b>Identificação da entrevista</b>
EP1	Entrevista primeira participante
EP2	Entrevista segunda participante
EP3	Entrevista terceira participante
EP4	Entrevista quarta participante
EP5	Entrevista quinta participante
EP6	Entrevista sexta participante

**Fonte:** Elaborado pela autora – 2025.

Nessa seção, trazemos a descrição de aspectos que destacam a origem da Educação do Campo (MST), bem como a compreensão teórica sobre a Educação do Campo, considerando as falas das professoras entrevistadas, que serviram de análise para compreender o contexto em que se desenvolve o ensino multisseriado.

### 5.1 A origem da Educação do Campo

É adequado referenciar que os fundamentos da Educação do Campo estão articulados à crítica à educação tradicional, neste caso, à Educação Rural, que não atendia às demandas e

especificidades da vida e do trabalho no campo. Assim sendo, o presente tópico firma-se na intencionalidade da pesquisadora e de seu orientador em apresentar e discutir os pressupostos teóricos e metodológicos que se manifestam, no território da pesquisa, em relação à Educação do Campo.

Para fins de ampliação do entendimento acerca do campo de estudo, apresentamos a origem da Educação do Campo, bem como os seus marcos importantes, procurando interligar com as falas das professoras pesquisadas e demonstrar as suas compreensões e incompreensões sobre a temática.

Os dados coletados produzidos por meio da entrevista semiestruturada, foram cautelosamente transcritos, e com todo o cuidado, para que a essência da fala de cada participante não se perdesse. Ao realizar a análise e a categorização das falas, identificamos que, conforme ressalta Sartori (2013, p. 128), “os conteúdos explícitos pelos sujeitos do estudo entrelaçam-se às suas crenças, aos seus fazeres e saberes”.

Inicialmente, retomamos que a origem da Educação do Campo está diretamente ligada às lutas dos movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Desde os anos 1980, o MST tem sido um dos principais articuladores na reivindicação de uma educação voltada para os trabalhadores do campo, entendendo a escola como um espaço de formação crítica e emancipatória.

Na década de 1980, os movimentos sociais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), reivindicam políticas públicas para a educação do campo como parte da sua luta pela Reforma Agrária e contra a desigualdade (Pereira, 2012, p. 289).

De acordo com Caldart (2012), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) representa uma das mais importantes organizações sociais do Brasil, congregando diversos segmentos de trabalhadores do campo, como parceiros, meeiros, posseiros, pequenos agricultores e assalariados sem-terra, além de comunidades impactadas por barragens. Seu propósito central é a luta pelo direito à terra e a promoção da Reforma Agrária, visando modificar a estrutura fundiária do país e garantir uma agricultura mais justa e sustentável.

A Educação do Campo é um direito fundamental para os povos camponeses, essencial para o desenvolvimento das comunidades rurais e para a garantia da cidadania plena. Apesar dos avanços legais que reconhecem a necessidade de uma educação contextualizada e acessível no meio rural, a realidade ainda é marcada pela precariedade das escolas e da

formação de professores, bem como pelo fechamento de escolas e pela dificuldade do acesso à educação pelos filhos dos camponeses.

Nos últimos anos, foram estabelecidos importantes marcos legais que legitimam a educação do campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002 e 2008), o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que reconhece os Dias Letivos na Pedagogia da Alternância, e o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. No entanto, apesar dessas conquistas, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios estruturais e políticos.

Ao mesmo tempo que se conquistam avanços que garantem legitimidade para as experiências inovadoras em curso, fecham-se escolas no meio rural cada vez com mais frequência no país, fato decorrente do confronto de projetos e finalidades de uso do campo (Molina, 2012, p. 454).

Outros movimentos, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a Via Campesina também tiveram papel fundamental na construção desse conceito, pressionando o Estado para a formulação de políticas públicas específicas para a Educação do Campo. Destacamos que essas lutas culminaram na criação de documentos e diretrizes nacionais, como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002), que estabelecem princípios e orientações para a oferta educacional em áreas rurais.

O MST realizou uma campanha nacional em 2011 contra o fechamento das escolas do campo, denunciando que mais de 24 mil escolas foram fechadas no meio rural desde 2002 (Albuquerque, 2008). Vários estudiosos vêm denunciando a nucleação de escolas como responsável pela dificuldade de acesso, de inclusão e de permanência dos jovens e crianças do campo nas escolas.

Mas, diante de tantas lutas, as entrevistas realizadas indicam que as professoras não reconhecem os marcos históricos que sustentam a Educação do Campo, o que sugere uma possível lacuna na formação inicial e/ou continuada, bem como a ausência do debate de que educação queremos desenvolver na Escola do Campo. A seguir, observaremos algumas dessas percepções que foram fornecidas pelas entrevistadas. A resposta da entrevistada EP1 ilustra essa percepção ao mencionar, de forma genérica, um decreto que teria dado início à Educação do Campo, sem especificar quais normativas foram estabelecidas:

[...] eu sei que aconteceu um decreto, que é o marco que surgiu a ideia da educação no campo, e que delineou toda essa história, daí que surgiram os movimentos sociais, começaram a surgir a ideia em virtude das migrações dos movimentos sociais da época (EP1).

Já a entrevistada EP2 relaciona a Educação do Campo com a luta dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra, reconhecendo a sua importância, mas sem citar documentos específicos que formalizaram essa política educacional:

[...] lembro-me agora dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra, que eu acredito que foi o maior impulsionador, que lutou por uma educação que fosse voltada à realidade do campo. Por mais que ainda tenha um longo caminho a ser percorrido, acredito que o principal marco, o pontapé inicial, tenha sido os Movimentos Rurais dos Sem Terra (EP2).

Também fica expresso pelas falas que algumas entrevistadas que há um desconhecimento ainda mais evidente sobre o que marcou a luta pela Educação do Campo, como EP3 e EP6, que afirmam não saber identificar os marcos históricos:

[...] não sei dizer quais são os marcos históricos (EP3).  
 [...] não reconheço quais são os marcos históricos (EP6).

Em contrapartida, a entrevistada EP4 apresenta uma compreensão mais próxima da realidade normativa, reconhecendo a existência de leis, de diretrizes e de programas essenciais para garantir o direito à Educação do Campo, como podemos observar:

[...] todas as normatizações específicas na Constituição Federal, Leis, Diretrizes e Programas são instrumentos legais e indispensáveis à execução efetiva da garantia do direito à educação escolar aos povos do campo (EP4).

A análise dessas entrevistas evidencia que, apesar da existência de normativas claras sobre a educação do campo, muitas professoras não as reconhecem ou interpretam-nas de forma fragmentada. Diante desse cenário, é claro que há necessidade de fortalecer a formação docente, tanto na graduação quanto na formação continuada, garantindo que as professoras tenham um conhecimento mais aprofundado sobre os marcos históricos e legais dessa modalidade educacional. Dessa forma, será possível contribuir para a efetivação do direito à educação das populações rurais, promovendo práticas pedagógicas mais alinhadas às políticas públicas já existentes.

## **5.2 Compreensões teóricas sobre a Educação do Campo**

Temos como aspecto importante, neste ponto, o de conceituar a Educação do Campo no sentido de situarmos o leitor sobre diversos aspectos, como o surgimento da Educação do

Campo como um movimento de resistência e de valorização das realidades rurais, buscando garantir o direito à educação de qualidade para populações do campo, ribeirinhas e quilombolas. Ademais, a Educação do Campo propõe uma abordagem contextualizada, vinculada às necessidades e saberes desses povos. Essa concepção vai além da escolarização, compreendendo a educação como um instrumento de fortalecimento da identidade, da cultura e da autonomia das populações rurais.

Neste sentido, um dos princípios que orienta a Educação do Campo é o de que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história. Conseqüentemente, a diversidade de formas de fazer a história e o fato de os seres humanos serem reconhecidos como sujeitos de história ou serem segregados da nossa história, imprime determinadas marcas no fazer-se, no formar-se, no humanizar-se que exigem reconhecimento na teoria e nos projetos de formação (Arroyo, 2012).

Arroyo (2012) ressalta a centralidade da história na formação do ser humano, destacando que a Educação do Campo necessita reconhecer e valorizar a diversidade de trajetórias e saberes dos sujeitos camponeses. Isso implica a necessidade de projetos pedagógicos que considerem as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações do campo, garantindo que a sua história não seja invisibilizada, mas integrada ao processo educativo escolar.

Nesse alinhamento, a Educação do Campo tornou-se uma prática social em permanente construção, caracterizada por sua luta pelo direito à educação dos trabalhadores do campo, construída por eles mesmos e não imposta externamente. A Educação do Campo é inspirada na *Pedagogia do Oprimido* (Paulo Freire), ela se articula com movimentos sociais e busca a transformação das condições de vida rural, conectando a luta educacional à luta por terra, trabalho, cultura e soberania alimentar (Caldart, 2012).

Cabe também afirmar que a Educação do Campo não se restringe à escola, mas se insere em um contexto mais amplo de disputas políticas e sociais, enfrentando as contradições estruturais do capitalismo e do neoliberalismo. Assim sendo, o objetivo da Educação do Campo é efetivar uma educação emancipatória, baseada na análise concreta da realidade e na ação coletiva dos camponeses. Essa perspectiva de educação valoriza a diversidade dos sujeitos do campo, as suas culturas, as suas formas de organização e de resistência, ao mesmo tempo em que busca unidade na luta por direitos. A escola, nesse contexto, é

vista/considerada como um espaço essencial de formação e confronto contra desigualdades históricas (Cerioli e Caldart, 2002).

Considerando o conjunto dos depoimentos obtidos por ocasião das entrevistas, destacamos algumas falas com as definições, na percepção das professoras, sobre a Educação do Campo:

[...] eu diria que seria uma educação diferenciada, porque visa aproximar-se mais das pessoas que aqui vivem. Para o bem-estar delas, não somente a teoria em si, mas pôr em prática que, unidos, eles podem ter condições de viver melhor (EP1).

[...] eu acredito que a educação do campo seria uma educação voltada para os estudantes do campo com atividades pensadas para que eles permanecessem no campo, valorizassem as suas raízes e, muitas vezes, a gente percebe que isso vai se perdendo e não está acontecendo (EP2).

[...] eu não tenho muito conhecimento sobre isso (EP3).

[...] educação do campo para mim seria ter um momento especial para trabalhar com nossos estudantes do campo, incentivando para que eles seguissem os passos de seus pais, tanto na agricultura quanto na pecuária, na avicultura ou na citricultura, que são as principais fontes de renda das famílias camponesas da nossa região (EP4).

[...] eu vejo como um ensino que é destinado aos alunos que moram e estudam em escolas do interior do município (EP5).

[...] eu acho que é dar ênfase a toda a cultura, a todo o ensinamento que ele já possui, mostrar que tudo vai agregar para eles, não menosprezar os conhecimentos que eles já sabem, não podemos pensar em êxodo rural, as pessoas pensam que precisam sair do campo, mas não, tem que alavancar e mostrar que eles têm a sua importância (EP6).

Com base nos depoimentos das professoras pesquisadas, podemos considerar que a compreensão da Educação do Campo varia entre as profissionais, refletindo diferentes níveis de conhecimento e concepções sobre o tema e alguns pontos importantes podem ser destacados: a educação diferenciada e contextualizada, sendo que algumas professoras reconhecem que a Educação do Campo deve aproximar-se da realidade dos estudantes, valorizando os seus conhecimentos prévios e buscando melhorar as suas condições de vida (EP1; EP6); a valorização da cultura e permanência no campo, quando há uma preocupação com a perda das raízes culturais e a saída dos jovens para áreas urbanas, o que reforça a necessidade de um ensino que incentive a continuidade das atividades tradicionais das famílias camponesas (EP2; EP4; EP6).

Para tal, é importante encontrar alternativas metodológicas que busquem instaurar um conjunto de princípios que embasam e orientam constantemente as práticas educativas que anunciam “com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para

uma postura na vida, na comunidade” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329). Segundo as autoras, entre os maiores desafios postos em questão, encontra-se

O de promover processos, metodologias e posturas docentes que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais (p. 470).

Por outro lado, também salientamos o desconhecimento, a visão limitada, o entendimento restrito a respeito da Educação do Campo, como a simples associação ao ensino em áreas rurais (EP5) ou a falta de conhecimento sobre o tema (EP3). Isso evidencia a necessidade de formação, neste caso, continuada, e aprofundamento teórico sobre a proposta pedagógica da Educação do Campo que deve ser realizada na Escola do/no Campo.

Nessa linha de pensamento, Silva *et al* (2019) pontuam que cabe à escola uma responsabilidade específica de garantia da apropriação crítica e reflexiva dos saberes e elementos da cultura. Assim, vislumbrar um projeto de formação desses profissionais, em que se percebam e atuem criticamente nas escolhas e premissas socialmente aceitas, nos quais sejam capazes de formular alternativas de um projeto político que atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social:

Uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 24).

Em geral, os depoimentos das pesquisadas revelam diferentes percepções e níveis de envolvimento com a Educação do Campo, variando entre um entendimento mais amplo e crítico até concepções mais limitadas e superficiais. Neste sentido, acreditamos que as incompreensões das professoras sobre a Educação do Campo, frequentemente, estão relacionadas aos fatores como a formação docente foi realizada, certamente, com foco mais na visão urbana da educação e com limitados estudos sobre políticas públicas voltadas para essa realidade. A seguir, no Quadro 11, destacamos alguns pontos observados.

**Quadro 11:** Fatores de incompreensões das professoras pesuisadas

<b>Aspectos observados</b>	<b>Visão da pesquisadora</b>
Formação docente inadequada	Muitas professoras não recebem formação específica para atuar em contextos rurais, gerando dificuldades para compreender as

	especificidades da educação do campo, a relação com a terra e o respeito aos saberes tradicionais dos povos do campo.
Visão urbano-cêntrica da educação	Algumas professoras trazem uma perspectiva urbana sobre a educação, esperando que o ensino no campo siga os mesmos moldes do ensino da escola da cidade. Isso pode levar à desvalorização das práticas locais, dos modos de vida dos estudantes e da importância da agricultura familiar.
Desconhecimento das políticas públicas para a Educação do Campo	Existem diretrizes e políticas voltadas para a Educação do Campo, mas muitas professoras desconhecem ou não são incentivadas a conhecê-las e considerá-las, o que compromete a efetivação de uma educação contextualizada e de qualidade.

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2025.

Na perspectiva de não focar apenas nas incompreensões, observamos que há entre as professoras entrevistadas aquelas que demonstram compreensões sobre a Educação do Campo, tendo um olhar sensível e crítico em relação às especificidades do contexto que envolve a vida no campo. A seguir, no Quadro 12, pontuamos alguns pontos observados no material empírico.

**Quadro 12:** Fatores que demonstram a compreensão das professoras

<b>Aspectos observados</b>	<b>Visão da pesquisadora</b>
Defesa da Educação do Campo como direito	Há o reconhecimento de que a Educação do Campo não deve ser apenas uma adaptação do modelo urbano, mas uma proposta pedagógica específica e legítima. Assim, participam ativamente da luta por políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para os povos do campo.
Respeito e valorização dos saberes locais	Há professoras que reconhecem a importância dos conhecimentos tradicionais, das práticas culturais e do modo de vida das comunidades rurais, incorporando-os ao processo de ensino e aprendizagem.
Contextualização do ensino	Há docentes que buscam relacionar os conteúdos escolares com a realidade dos estudantes do campo, utilizando temas como agricultura familiar, sustentabilidade, meio ambiente e cultura local, para tornar as aulas e a aprendizagem mais significativa.

Compromisso com a permanência dos estudantes no campo	Há professoras que, ao invés de reforçar a ideia de que o êxodo rural é a única opção para os jovens do campo, incentivam o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes, mostrando que é possível construir um futuro digno no campo.
---	---

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2025.

A Educação do Campo caracteriza-se como uma prática social e política que não se desenvolve de maneira neutra (Fernandes, 2012). Pelo contrário, a sua identidade é formada pelo confronto entre diferentes concepções de agricultura e educação, assumindo uma posição crítica diante das desigualdades e desafios vividos pelos povos do campo. Esse posicionamento não é apenas teórico, mas se traduz em ações concretas que buscam garantir o direito a uma educação contextualizada e comprometida (Molina, 2012).

De acordo com Caldart; Fernandes; Molina; Ribeiro (2012), a compreensão da Educação do Campo efetiva-se no exercício analítico de identificar os polos do confronto que a institui como prática social e a tomada de posição (política, teórica), que constrói a sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral. Há contradições específicas que precisam ser enfrentadas, trabalhadas, compreendidas na relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira e mundial. O projeto educativo da Educação do Campo toma posição nos confrontos: não se constrói ignorando a polarização ou tentando contorná-la. No confronto entre concepções de agricultura ou de educação, a Educação do Campo toma posição, sendo que essa posição identifica-a. Cabe realçar que, na existência do confronto, essencialmente, define-se a Educação do Campo e que se torna mais nítida a sua configuração como um fenômeno da realidade atual.

Além disso, a Educação do Campo não pode ser compreendida isoladamente (Arroyo, 2012), pois está inserida em um contexto mais amplo de contradições sociais e econômicas que afetam não apenas o Brasil, mas também outras partes do mundo. Dessa forma, a educação como um todo exige uma análise dialética entre o particular e o universal, reconhecendo que os problemas específicos, no caso do campo estão diretamente relacionados com as estruturas gerais da sociedade.

O confronto não é um obstáculo para a Educação do Campo, mas constitui um elemento fundamental que define a sua existência. Ao invés de evitar ou contornar as polarizações, essa modalidade educativa se fortalece a partir delas, buscando transformar a

realidade rural por meio do conhecimento e da participação ativa das populações do campo (Almeida, 2022).

## **5.2 Educação Rural e Educação do Campo: (des) encontros**

Ao refletirmos sobre as diferenças existentes entre a terminologia Educação Rural e Educação do Campo evidenciamos alguns (des)encontros de informações que fazem com que muitos docentes não tenham uma definição adequada para esses conceitos. A Educação Rural, historicamente, foi pensada a partir de uma lógica centralizadora, com conteúdos e métodos elaborados na perspectiva urbano-cêntrica e destinados aos sujeitos do campo. Dessa forma, ela acaba funcionando como instrumento de subordinação e alienação, pois desconsidera os saberes, a cultura e as necessidades das populações camponesas, reforçando as estruturas de poder dominante.

Já a Educação do Campo surge como um movimento contra hegemônico à Educação Rural. Ela valoriza o protagonismo dos camponeses, busca uma educação contextualizada, que respeita a realidade local, promovendo a formação crítica e integral dos sujeitos. Trata-se de uma proposta pedagógica que rompe com a lógica dominante, fortalecendo a identidade do povo do campo e considera a sua luta por direitos, autonomia e justiça social.

A Educação Rural se constitui em um mecanismo de subordinação e de alienação, bem como de propagação desse poder, enquanto que a Educação do Campo, a referência está no protagonismo dos camponeses, na conscientização do ser humano e na sua formação como um todo, rompendo com ideologias dominantes (Costa e Cabral, 2016 p.182).

Para Fernandes e Molina (2004), a Educação Rural tem a sua origem no pensamento latifundista empresarial, sendo uma forma de controle político sobre a terra e as pessoas que viviam nela, não é pensada pelos povos do campo, é elaborada sem a sua participação. Ver o campo como espaço de produção e seus sujeitos apenas como produtores e não protagonistas, sendo alvos de interesses políticos.

As percepções das professoras frente essa transição da Educação Rural para a Educação do Campo é descrita por trechos das suas falas a seguir:

Na minha visão, Educação Rural é a localização da escola, no meio rural, mais distante do centro da cidade. Já a Educação do Campo não precisaria necessariamente estar mais longe da cidade, mas ela está próxima da realidade do aluno, de como ele convive na sua vida no dia a dia, com maior contato com a natureza (EP1).

Existe uma diferença que ela deveria ser bem dividida, mas a gente percebe que ainda não é bem assim. A Educação Rural era pensada como o ensino deslocado para as áreas rurais sem considerar muito as especificidades do campo, mas a terminologia da Educação do Campo permite que a gente busque a realidade do campo, a realidade dos trabalhadores, faz com que respeitemos as suas vivências, as vivências das comunidades, de um povo trabalhador que lutou e ainda luta por seus direitos (EP2).

Acho que não mudou muito, pois era também no passado que a maioria das escolas tinham turmas de até 1ª a 5ª série. As mudanças que ocorreram foram pensadas em infraestrutura, hoje temos mais materiais, são mais modernizadas (EP3).

Considero que a Educação do Campo surge dos movimentos sociais, das lutas dos trabalhadores, já a Educação Rural é um projeto do sistema capitalista, onde mantém a hegemonia da educação (EP4).

Eu entendo os termos Educação Rural e Educação do Campo, que parecem ter o mesmo sentido, pensando nas palavras. A Educação Rural seria um espaço onde aprendem e fazem a prática ao mesmo tempo. Educação do Campo ligado à comunidade, consolida seus valores e a cultura (EP5).

A Educação Rural está mais voltada ao capitalismo, então, a diferença seria que a rural voltada apenas para obter lucros e a Educação do Campo seria para valorizar as pessoas que estão ali nesse meio (EP6).

As falas evidenciam uma distinção importante entre os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo, embora alguns entrevistados ainda os utilizem de forma semelhante ou confusa. A Educação Rural é, frequentemente, associada à localização geográfica das escolas, mais afastadas dos centros urbanos (EP1, EP3), também a um modelo educacional que historicamente desconsiderava as especificidades das populações camponesas (EP2). Já a Educação do Campo é percebida como um avanço conceitual e político, ligada às lutas sociais dos trabalhadores do campo, à valorização das comunidades, de suas culturas e de seus modos de vida (EP2, EP4, EP5, EP6).

Notamos, igualmente, que alguns participantes compreendem a Educação Rural como um modelo mais alinhado aos interesses capitalistas e à reprodução de desigualdades sociais (EP4, EP6), enquanto a Educação do Campo surge como uma proposta de resistência e de transformação, promovendo uma educação contextualizada e crítica. Essas interpretações refletem diferentes graus de conhecimento sobre o tema, mas também revelam a complexidade e a disputa política em torno da educação oferecida às populações do campo.

A relação entre o capitalismo e Educação do Campo é uma relação dialética e atravessada por profundas contradições. O sistema capitalista, em sua lógica de acumulação e expansão, historicamente, marginalizou os sujeitos do campo, não apenas do ponto de vista econômico e territorial, mas também no que tange ao direito à educação. A oferta de educação para as populações camponesas, em geral, assumiu a forma de uma Educação Rural, pautada em modelos urbano-cêntricos, descontextualizados e voltados à reprodução da hegemonia cultural e econômica dominante.

Como observa Arroyo (2007, p. 23), o capitalismo “relega as populações camponesas a uma posição de marginalidade, tanto econômica quanto social e educacional”, fazendo da escola rural um instrumento de negação da identidade, dos saberes e dos modos de vida dos camponeses. Neste aspecto, a Educação do Campo emerge como uma reação política e pedagógica ao processo centralizador, articulando-se a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, especialmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que propõe uma concepção de educação crítica, emancipadora e vinculada à realidade dos sujeitos do campo.

Para Caldart (2004, p. 29), a Educação do Campo é “um projeto político-pedagógico de resistência e transformação, que busca construir outra lógica de educação, comprometida com os sujeitos do campo e com seus modos de vida”. Essa proposta educativa confronta a lógica capitalista por valorizar a coletividade, os saberes tradicionais, a agroecologia e a autonomia comunitária. Como destaca Molina (2006, p. 15), “a Educação do Campo tensiona o modelo hegemônico de educação ao inserir a realidade camponesa como central no processo pedagógico” – rompendo com o papel da escola como reprodutora das desigualdades sociais.

Assim compreendida, a Educação do Campo apresenta-se não apenas como uma alternativa metodológica ou curricular, mas como uma forma de reapropriação social da educação por parte dos sujeitos historicamente excluídos do projeto capitalista de sociedade. A despeito disso, expressa Gonçalves (2012, p. 96):

Com o capitalismo, as comunidades camponesas e os povos originários foram expulsos de seus territórios. Desterritorializados e dispersos, tornaram-se indivíduos que nas cidades tiveram de vender sua força de trabalho, transformaram-se em mercadorias da mesma forma que as suas terras agora, com a sua expulsão, passaram a ser objeto de compra e venda. Assim, no capitalismo, a separação ser humano/natureza não é só uma questão de paradigma, mas também uma questão que constitui a sociedade, promovendo a separação da maior parte da humanidade das suas condições naturais de existência.

Ao transformar tanto o trabalhador quanto a terra em mercadorias, ou seja, em objetos passíveis de compra, venda e exploração, o capitalismo converte relações sociais em relações de mercado. Nessa ótica, como aponta Gonçalves (2012), a separação entre ser humano e natureza não é meramente conceitual ou ideológica; ela é estruturante do próprio modo de produção capitalista, que promove a alienação do ser humano em relação às suas condições naturais e sociais de existência.

Essa análise é fundamental para compreender a importância da Educação do Campo como um movimento de resistência e a reapropriação dos territórios, saberes e identidades. Ela propõe uma reconexão entre os sujeitos do campo e sua realidade, em oposição à lógica da mercantilização da vida promovida pelo capital. Ao articular educação, território e cultura, a Educação do Campo desafia essa estrutura histórica de separação, buscando restaurar vínculos e promover autonomia.

### 5.2.1 Do Rural ao Campo: (Re)significações na Educação do Espaço Rural

A discussão entre os conceitos de Escola Rural e Escola do Campo ultrapassa uma simples diferença terminológica. Trata-se de uma disputa de sentidos e projetos de sociedade. A escola rural, historicamente, corresponde a uma proposta educativa voltada às populações do meio rural, mas pautada em uma lógica urbano-cêntrica, com conteúdos e métodos descontextualizados em relação à realidade local do camponês. Já a escola do campo emerge das lutas dos movimentos sociais, propondo uma educação comprometida com os sujeitos do campo, seus saberes, seus modos de vida e suas relações com a terra (Caldart, 2004; Arroyo, 2007; Molina, 2006). Essa distinção não é apenas conceitual, mas política e pedagógica, pois revela diferentes concepções de educação, de território e de cidadania.

A escola rural é, tradicionalmente, entendida como uma instituição situada no meio rural, mas com organização, currículo e práticas pedagógicas urbano-cêntricas, descontextualizadas do ponto de vista da realidade camponesa. Já a escola do campo é fruto da luta dos movimentos sociais, principalmente do MST, prospectando uma educação contextualizada, que reconhece os sujeitos do campo como portadores de saberes e como protagonistas de seu processo educativo.

A seguir, realçamos algumas falas das professoras, que relacionam a sua compreensão acerca da Escola do Campo e Escola Rural.

No passado, eram chamadas as escolas rurais, que indicava ser apenas uma escola localizada no meio rural, mas ela seguia os mesmos padrões da escola urbana (EP1).

Hoje em dia, chamamos de escola do campo, mas ainda seguimos uma estrutura de escola rural, pois não temos um currículo adaptado para essa escola camponesa que inclua temas da Agricultura Familiar, que valorize a sustentabilidade, a cultura local, então, acredito que tem uma diferença, mas que ela ainda não está sendo compreendida ou bem diferenciada (EP2).

Acho que teve mudanças pensando em infraestrutura, hoje temos mais materiais, são mais modernizadas (EP3).

Para mim, ambas são iguais, pois procuram atender ou mesmo têm propósito de incentivar os estudantes a permanecerem trabalhando no campo (EP4).

As falas das professoras revelam uma tensão entre a intenção transformadora da Educação do Campo e a persistência de práticas que refletem o modelo tradicional da escola rural. Em EP2, notamos uma crítica à permanência de um currículo descontextualizado, que apesar da mudança terminológica para “Escola do Campo”, ainda não incorpora, de forma efetiva, uma prática que considera as demandas camponesas. Esse comentário evidencia a necessidade de uma reestruturação curricular, que responda às especificidades dos saberes e das práticas camponesas, ultrapassando a mera localização geográfica para transformar, de fato, o processo educativo na escola do campo.

Para Caldart (2004), a Educação do Campo não é apenas uma escola localizada no espaço rural, mas uma proposta político-pedagógica construída a partir das lutas dos trabalhadores do campo, com o objetivo de garantir uma educação que dialogue com a sua realidade, com os seus saberes, com a sua cultura e com os seus modos de vida. Para a autora, uma verdadeira escola do campo necessita romper com a lógica da escola rural tradicional, que reproduz um modelo urbano, descontextualizado e despolitizado, ignorando as especificidades dos sujeitos camponeses.

Neste sentido, a fala da EP2 evidencia justamente essa contradição: há um discurso de mudança (da escola rural para a escola do campo), mas, na prática, permanece a estrutura curricular e pedagógica da escola rural, descolada da realidade camponesa. Isso confirma a crítica de Caldart (2012), de que não basta mudar o nome da escola, é preciso transformar a sua intencionalidade político-pedagógica, o seu currículo e a sua relação com a comunidade.

Em contrapartida, EP3 ressalta as mudanças relacionadas à infraestrutura, apontando para uma modernização dos espaços físicos e dos materiais disponíveis. No entanto, essa melhoria material não tem sido suficiente para redefinir o caráter tanto político quanto pedagógico da escola, mantendo-a alinhada com os padrões da escola urbana.

Por fim, EP4 sugere que, apesar das novas denominações, o objetivo fundamental de incentivar os estudantes a permanecerem trabalhando no campo segue inalterado, corroborando uma continuidade ideológica que une ambas as perspectivas. Essa constatação permite inferir que o desafio maior reside não apenas na modernização dos recursos, mas na transformação das práticas pedagógicas, para que as escolas do campo reflitam integralmente

os seus princípios e valores, rompendo com a tradição imposta pelo modelo da escola rural tradicional. Nesse enlaçamento, Ribeiro (2012, p. 295) indica que:

Quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais

O excerto revela a permanência de uma lógica educacional que trata o espaço rural como extensão do urbano, desconsiderando as especificidades históricas, culturais e econômicas dos sujeitos do campo. Ao oferecer uma educação padronizada voltada para os moldes urbanos, a escola rural não reconhece as particularidades da vida camponesa, como o trabalho com a terra, os saberes tradicionais, o ritmo das estações e as dinâmicas familiares comunitárias. Essa homogeneização do currículo e das práticas pedagógicas reforça a marginalização dos sujeitos do campo no interior do próprio sistema educacional.

Além disso, o fato de que nem mesmo a função básica da escola, o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, é plenamente cumprida, especialmente nas turmas multisseriadas, apontando para uma falência estrutural desse modelo. Conforme destacam Caldart (2004) e Molina (2006), a escola rural tradicional operava como um instrumento de contenção, não de emancipação, oferecendo uma educação precária, desvinculada da realidade social e sem compromisso com a transformação das condições de vida dos sujeitos. Isso ajuda a compreender a manutenção histórica de altos índices de analfabetismo e a baixa escolarização no meio rural, como consequência direta de uma educação que não dialoga com os sujeitos que pretende alcançar.

Diante disso, essa crítica alinha-se à proposta da Educação do Campo, que defende uma escola construída a partir das realidades camponesas, com currículo contextualizado, participação comunitária e valorização dos saberes locais, uma escola que não apenas ensine a ler e escrever, mas que também ajude a compreender e transformar a realidade. Nessa perspectiva, as professoras também foram questionadas se, nas escolas do campo em que trabalham, percebem valorização no contexto de Educação do Campo. Os trechos expostos, na continuidade, trazem algumas dessas respostas:

Ainda nenhum estágio totalmente direcionado, desde os conteúdos programáticos, as nossas formações (...) não têm muita formação para a nossa realidade, então a gente deveria de ter

mais para fortalecer as nossas atividades, para auxiliar mais na formação dos nossos estudantes. Teria necessidade de ter mais informações (EP1).

Acredito que vem sendo feito muito pelas escolas do campo, mas ainda tem muito a ser feito, acredito que o primeiro passo seria incentivar os professores a buscarem informações, também a secretaria indicar formações específicas, pois a infraestrutura das nossas escolas são muito boas, os materiais que chegam também são bons, porém deveriam ser adaptados para a vida do campo, dando mais espaço para os professores trabalharem com essa realidade e não com tanta cobrança para seguir um único caminho (EP2).

Não tem atividades ou materiais que incentivam os estudantes a ficar no campo, alguma matéria que trabalhasse o cultivo de alguma de alguma semente ou alguma planta, até plantar uma hortaliça, ir na horta trabalhar, estudar mais essa parte da agricultura, alguma coisa específica na parte de criação de animais, como criar galinhas cuidar delas eles não tem isso, Então, é por isso que as matérias que eles têm na cidade eles têm também no interior, acaba ficando de lado a parte do campo da Educação do Campo. Mas, deveria ter algo diferenciado porque na minha escola tem espaço para cultivar, para terem mais experiências relacionadas ao campo, mas isso acaba ficando de lado e seguindo o mesmo padrão das escolas da cidade, tem um pomar que eles poderiam estar plantando, os alunos limpam apenas o pátio, ajudam a fazer atividades simples, acredito que falta um pouco (EP3).

Por ser uma escola em que os estudantes são oriundos de famílias e agricultores, se trabalha, se incentiva o desenvolvimento de atividades voltadas à Educação do Campo, nós enquanto professores também pensamos e auxiliamos para que esses estudantes valorizem a educação, mesmo que vivemos no campo (EP4).

A nossa estrutura escolar é muito boa e completa, são três escolas do campo, todas elas com infraestrutura e recursos maravilhosos, por isso, não podemos deixar virar um elefante branco, além disso, uma comunidade que tem escola funcionando, se movimenta, gera um movimento, vive em função da escola, da vida a comunidade. A educação é a mesma então não tem porque fechar nossas escolas (EP6).

As falas das docentes evidenciam a necessidade urgente de formação continuada específica para a realidade do campo, elemento essencial para a consolidação de uma proposta educativa que vá além da reprodução dos modelos urbanos. A professora EP1 destaca que “as nossas formações não têm muita formação para a nossa realidade”, apontando a lacuna existente entre o que é ofertado pela secretaria e o que, de fato, é necessário para um trabalho pedagógico contextualizado. Essa crítica encontra eco em Caldart (2004), ao afirmar que não é possível pensar a formação docente para o campo a partir de referenciais urbanos, sob o risco de manter práticas pedagógicas alheias à vida camponesa.

Além disso, as professoras EP2 e EP3 revelam que, apesar da existência de infraestrutura e materiais didáticos, os conteúdos ainda não dialogam com a vida no campo. EP3 exemplifica a ausência de práticas ligadas à agricultura e ao cuidado com animais, mesmo quando a escola dispõe de espaços como hortas e pomares. Neste sentido, Arroyo (2007) afirma que a escola do campo precisa ser parte de um projeto pedagógico que reconheça os sujeitos do campo como protagonistas, o que implica um currículo que valorize seus modos de vida e saberes. Por sua vez, Freitas (2014) ressalta que a escola do campo só

cumpra o seu papel quando se torna um espaço de produção de conhecimento vinculado ao território e à comunidade em que está inserida.

Por fim, as falas de EP4 e EP6 apontam iniciativas que resistem ao apagamento da cultura camponesa e reconhecem a escola como espaço de mobilização social e permanência no campo. Como observa Frigotto (2010), a luta pela educação no campo é também uma luta pela terra, pelo trabalho e pela vida digna dimensões indissociáveis que atravessam o cotidiano dessas comunidades.

### **5.3 Práticas pedagógicas na multisseriação**

A organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas requer uma postura didática diferenciada, em que o professor atue como mediador de saberes, capaz de planejar atividades que considerem os diferentes níveis de aprendizagem presentes em sala. Assim sendo, algumas estratégias específicas ganham destaque por favorecerem a aprendizagem coletiva e respeitarem os ritmos individuais. A multisseriação caracterizada pela presença de alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula, demanda práticas pedagógicas que atendam à diversidade e promovam uma aprendizagem significativa.

Além disso, Vasconcellos (2002, p. 78) enfatiza a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada, propondo que "o professor deve ser um pesquisador de sua prática, capaz de analisar criticamente sua atuação e buscar constantemente formas de aprimorá-la em função das necessidades de seus alunos". Essa postura é essencial na multisseriação, em que o educador precisa adaptar as suas estratégias pedagógicas de acordo com as especificidades de cada grupo de alunos.

Ao integrar a ludicidade como elemento central das práticas pedagógicas e adotar uma postura reflexiva e investigativa, o professor pode criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz na multisseriação. Essas abordagens contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando as suas individualidades. Apesar disso, as falas ilustram que:

Na nossa escola, trabalhamos com o sistema de apostilas. Então, se torna bem difícil trabalhar com as duas turmas juntas, mas a gente tenta planejar sempre para conseguir contemplar algumas coisas nas duas turmas, mas nem sempre isso é possível. E como nós somos uma escola do campo, então se torna um pouco mais difícil ainda adaptar certas atividades com a realidade da apostila, se torna mais trabalhoso nosso trabalho do dia a dia (EP1).

[...] já trabalho com a multisseriação há alguns anos, já trabalhei somente com educação infantil e, também, com o fundamental, realizo as atividades separadamente, as atividades

ensinadas para o 1º ano e atividades destinadas para o 2º ano, assuntos que posso estar interligando como os temas transversais sugeridos pela BNCC, datas comemorativas, eu trabalho junto. Mas, os demais conteúdos destinados para cada nível escolar, apresentam a necessidade de trabalhar, separadamente. Em nosso município, apresentamos o sistema apostilado que também faz com que vençamos o conteúdo que a apostila traz, esse trabalho precisa ser individualizado, para cada turma (EP2).

[...] o meu planejamento é feito individualmente, eu trabalho com 1º ano e o 2º ano, faço as atividades do 1º ano e depois atividades com o 2º ano, o que é do 1º é do 1º e o que é do 2º é do 2º, separo na sala de um lado alunos do 1º ano e o outro lado da sala o 2º ano. As atividades no quadro também divido, é meio quadro para cada turma, é bem dividido, dependendo da atividade, eu consigo interligar, mas, geralmente, são atividades individuais. Algum tema transversal, eu consigo interligar, por exemplo, solidariedade consigo trabalhar com ambas as turmas, mas o conteúdo em si, não. Se é material didático, assim no livro ou apostila, eu divido, é bem separado (EP3).

Trabalho atualmente com as turmas do 3º ano e 4º ano, procuro temas que sejam da compreensão para ambos, utilizo as apostilas, que é uma ferramenta, mas não sigo totalmente, pois é uma turma multisseriada, então complemento com vídeos de revistas, jornais, livros com temas a serem trabalhados por ambas as turmas (EP4).

Tem certas turmas que podem fazer uma interdisciplinaridade, mas, por exemplo, a alfabetização não tem como, pois os conteúdos são diferentes, mas eu divido a aula em momentos, divido a minha atenção pelas duas turmas e depois, mais no final da aula, sempre trabalho uma atividade integrando as turmas. Coloco, se necessário, os próprios estudantes para ajudar. Eles são solícitos e gostam de ajudar uns aos outros (EP6).

Eu tenho 5 alunos de 4º ano e 5º ano, acredito que não vou conseguir planejar junto com as turmas de outras escolas, aqui sempre rende mais o ensino, pois tenho menos alunos e o ensino individualizado acontece, vou planejando conforme a realidade da turma, sigo a apostila e trabalho com as turmas, separadamente, então, primeiro, explico para uma turma depois para outra (EP5).

Os relatos das professoras demonstram os desafios enfrentados no trabalho com turmas multisseriadas, especialmente em contextos de escolas do campo que utilizam o sistema de apostilas. A necessidade de cumprir os conteúdos pré-estabelecidos pelas apostilas dificulta a integração de atividades entre as turmas, exigindo que o planejamento seja feito de forma individualizada para cada ano escolar (EP1; EP2; EP3). Embora alguns temas transversais, como datas comemorativas ou valores, como solidariedade, possam ser abordados de forma conjunta, os conteúdos curriculares centrais, geralmente, determinam um trabalho separado (EP2; EP3; EP6). Além disso, acontece a divisão física e temporal das turmas dentro da sala de aula, como a separação dos espaços e a alternância de explicações e atividades, o que exemplifica o esforço das docentes em garantir que cada grupo receba uma atenção adequada (EP3; EP5).

Mesmo diante dessas limitações, os professores buscam estratégias para tornar o ensino mais significativo, como o uso de recursos complementares (vídeos, revistas, livros) e o incentivo à colaboração entre os próprios estudantes (EP4; EP6). Tais práticas revelam a complexidade de realizar o ensino em classes multisseriadas, havendo necessidade de

flexibilidade didática para atender as especificidades de cada turma dentro de um mesmo espaço escolar. Nessa ótica, as autoras Panni e Duarte (2021,p. 12) salientam que:

As formas de organização dos tempos/espços escolares não é, de forma alguma algo tranquilo e natural. Verificamos que, apesar da multisseriação, desorganizar a estrutura seriada, ressonâncias da seriação ainda ocorrem neste espaço, pois algumas exigências do sistema seriado, tais como os conteúdos a serem ensinados/aprendidos em determinada série são eixos que os professores das multisseriadas utilizam para organizarem suas práticas. Porém, a multisseriação torna-se um modelo de organização escolar, curricular e metodológico que desafia a profissão docente, pois, diante de tal organização, o professor precisa reinventar o espaço escolar, o currículo, suas metodologias e avaliação mesmo que imerso em uma concepção estabelecida pelo modelo seriado.

Ainda que a multisseriação proponha uma ruptura com a estrutura seriada tradicional, na prática, os ecos desse modelo continuam presentes, especialmente no que diz respeito à divisão dos conteúdos por ano escolar. Essa tensão aparece nitidamente nos relatos das professoras, que, mesmo atuando com turmas multisseriadas, organizam as suas práticas a partir das exigências do sistema apostilado, que, por si só, reforça a lógica seriada e de em ensino fragmentado. Segundo Parente:

A multisseriação traz à tona outros temas como: direito à educação, sua democratização, seu acesso, sucesso do aluno, qualidade educacional, organização do trabalho pedagógico, currículo, formação docente, diversidade e projeto político-pedagógico. Temas tão debatidos na atualidade, mas muitas vezes vazios de significações, desprovidos de relação com os sujeitos da educação (2014, p. 59).

A organização da escolarização em turmas multisseriadas não deve ser vista apenas como uma imposição estrutural, mas como uma escolha que envolve decisões político-pedagógicas, tanto no nível do sistema de ensino quanto no cotidiano das práticas escolares e docentes. Ao reconhecer que o currículo realiza-se no movimento da prática e que as transgressões pedagógicas entendidas como escolhas e reinvenções feitas pelos professores influenciam, diretamente, a configuração do trabalho pedagógico, o que rompe com a ideia de que a multisseriação é, por si só, um modelo limitador. Pelo contrário, evidencia que as barreiras entre seriação e multisseriação são moldadas pelas opções feitas pelos docentes no chão da escola (Parente,2014).

Por outro lado, autores como Arroyo (2007) e Pimentel (1999) enfatizam a importância de reconhecer a singularidade das escolas do campo e das turmas multisseriadas, destacando que o trabalho nesses contextos exige uma reconfiguração do tempo, do espaço, dos conteúdos e das metodologias. Para Arroyo (2007), o reconhecimento das "escolas das infâncias roubadas" demanda uma escuta atenta e uma valorização das práticas construídas no

cotidiano escolar, muitas vezes, silenciadas pelas políticas padronizadoras. Já Pimentel (1999) defende a formação do professor reflexivo, capaz de analisar criticamente a sua prática e atuar com autonomia frente às imposições externas.

Dessa forma, o trecho em análise reforça a ideia de que a multisseriação, longe de ser apenas uma questão técnica ou organizacional, é um espaço de disputas e possibilidades. Sua eficácia pedagógica dependerá não apenas da estrutura oferecida, mas da existência de políticas de formação, apoio e valorização do trabalho docente, que reconheçam a complexidade desse contexto e incentivem práticas mais integradoras, significativas e coerentes com as realidades locais.

Outro aspecto que merece destaque entre as falas das professoras entrevistadas é referente a avaliação. Na sequência, destacamos o esboço delas:

Com a presença das apostilas, as provas vêm prontas, recebemos e temos que aplicar, mas, além delas, eu considero muito a participação, envolvimento, do andar deles no dia a dia, com a evolução do aluno, no dia a dia, na aula. Então, tem que ter um olhar diferenciado (EP1).

A avaliação é realizada de forma qualitativa, observo os cadernos, o comportamento, mas tem também as avaliações quantitativas. No que se refere ao sistema apostilado as provas vêm prontas para serem aplicadas ao final de cada módulo. Além disso, realizo ditados e outras ferramentas para avaliar as crianças, da mesma forma, separadamente, não faço avaliações interligando as turmas (EP2).

[...] faço provas, avalio o caderno, o comportamento, a pontualidade, a frequência na aula. Se não está legal uma tarefa, eu falo você tem que melhorar senão a nota vai baixar, então, ele já fica cuidando mais do próprio contexto algumas provas são prontas do próprio sistema de apostila, que é obrigatório fazer e também são individualizadas as avaliações do 1º ano e avaliações do 2º ano (EP3).

[...] são avaliados tanto em processos qualitativos quanto nos processos quantitativos (EP4).

[...]eu sempre utilizo provas, porque eu acho que tem que ter, pois faz parte da avaliação, mas não é a única, até para eles sentirem e se preparem para esse momento. Porque toda a vida educacional tem e vai passar por avaliações, trabalhos em grupos para interagir entre eles, mas cada turma realiza a sua própria avaliação. Também gosto de conversas para entender o que eles acham, o que entendem, debates e júri simulado, desenvolvendo suas expressões, pensamentos e críticas, eles estão todo tempo sendo avaliados. Alguns alunos têm dificuldade de sentar e responder algo no papel, saindo-se melhor falando, então esses dois lados precisam ser vistos (EP6).

[...]acredito que vamos fazer como sempre é feito também em outras escolas, a questão das provas individuais, a somatória das notas tem provas elaboradas por mim e outras do sistema apostilado. Faz a prova sim, mas se o aluno é participativo se sobressai em outras partes eu considero o todo (EP5).

A análise das falas revela que, mesmo em contextos marcados pela imposição de avaliações padronizadas oriundas do sistema apostilado, os professores buscam formas de ressignificar as suas práticas avaliativas, adotando uma abordagem mais sensível e contextualizada. Embora as provas prontas sejam obrigatórias (EP1; EP2; EP3; EP5), é possível observar a valorização de elementos qualitativos, como participação,

comportamento, frequência e desenvolvimento individual (EP1; EP4; EP6). Segundo Luckesi (2011, p. 140):

Tanto do ponto de vista do sistema educativo (governos federal, estadual e municipal) quanto do educador “é preciso estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente”. A nosso ver, esse é um princípio político-social importante da atividade educativa escolar.

Tais posturas explicitam um esforço docente para ampliar o conceito de avaliação, aproximando-o de uma perspectiva formativa e processual, considerando o que propõe Hoffmann (2000), ao compreender a avaliação como parte integrante da aprendizagem e não apenas como um instrumento de verificação de conteúdos. No entanto, notamos também uma tensão recorrente entre o desejo de práticas mais integradas e o formato seriado das avaliações, que seguem sendo realizadas separadamente por ano escolar, mesmo em turmas multisseriadas (EP2; EP3; EP6). Essa dicotomia revela a presença de uma lógica avaliativa tradicional ainda muito forte, que, conforme Sacristán (2000), reforça um currículo prescrito e fragmentado, dificultando a construção de práticas mais integradoras e dialógicas.

Sobre o ponto de vista individual, existem, entre as práticas educativas, manifestações cotidianas que denotam a falta de preocupação docente com a aprendizagem significativa dos estudantes e o seu desenvolvimento. O agir pedagógico denuncia a mecanização e o transmissivo do papel do professor, aliada ao desinteresse em obter resultados significativos de sua atividade (Luckesi, 2011).

Ainda assim, iniciativas como o uso de debates, júris simulados e conversas (EP6) sinalizam para um movimento de resistência e criação docente, que busca reconhecer as múltiplas formas de expressão e aprendizagem dos estudantes. Nesse alinhamento, Luckesi (2011, p. 149) propõe que: “[...] o educando se desenvolve enquanto aprende; e, para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam intencionais é preciso que haja também um ensino intencional”. Ademais, ao enfatizar o exposto, acentuamos a necessidade de discussão, que, em conformidade com Luckesi (2011, p. 93):

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

O pensamento de Luckesi (2011) dialoga diretamente com os desafios enfrentados pelos docentes que atuam em contextos de multisseriação. Nesses espaços, a avaliação não pode ser reduzida a um processo mecânico e padronizado, pois os sujeitos da aprendizagem apresentam ritmos, interesses e níveis de desenvolvimento distintos. Assim, o educador precisa agir de maneira consciente, planejando as suas ações e tendo a clareza de propósitos e o compromisso com a aprendizagem de todos. A avaliação, nesse cenário, precisa assumir um caráter formativo e inclusivo, contribuindo para que ocorra a participação democrática que possibilita a construção da autonomia. Assim sendo, valores fundamentais devem tomar parte das práticas pedagógicas que visam à transformação social, mesmo em contextos marcados por limitações estruturais.

Diante do exposto, torna-se evidente que as práticas pedagógicas na multisseriação exigem por parte dos professores um olhar atento e uma postura reflexiva diante das particularidades de seus alunos e do contexto em que estão inseridos. Mais do que uma organização diferenciada do tempo e do espaço, a multisseriação demanda reinvenções constantes das estratégias didáticas, do currículo e, sobretudo, da avaliação. O professor que atua nesse cenário precisa ser, ao mesmo tempo, planejador e pesquisador de sua prática, capaz de transitar entre a exigência dos sistemas padronizados e a escuta sensível das necessidades reais dos sujeitos da aprendizagem, essencialmente, filhos de camponeses.

Embora os depoimentos evidenciem limitações impostas pelo modelo apostilado e pela lógica seriada ainda presente nas escolas do campo, também revelam tentativas de ressignificação e de adaptação à novas formas de agir. Os educadores demonstram criatividade e sensibilidade ao integrar temas transversais, promover o trabalho colaborativo entre os estudantes e incorporar recursos diversificados em suas rotinas pedagógicas. Essas práticas revelam um compromisso ético com a aprendizagem significativa, mesmo diante de condições desafiadoras, reafirmando o potencial transformador da ação docente fundamentada na intencionalidade pedagógica.

#### **5.4 As marcas do trabalho em classes multisseriadas**

O trabalho docente em classes multisseriadas carrega em si uma complexidade que vai além do planejamento e da organização do tempo e do espaço escolar, envolvendo múltiplos níveis de ensino em um mesmo ambiente. Tal configuração exige que o professor atue com

flexibilidade, criatividade e constante ressignificação de sua prática pedagógica. Mais do que adaptar conteúdos, é fundamental construir percursos pedagógicos que possam responder às demandas de uma realidade que desafia as lógicas tradicionais de seriação e de homogeneidade no desenvolvimento do ensino.

Ao longo do tempo, esse fazer docente deixa marcas profundas tanto no campo profissional quanto pessoal. As exigências de atender a diferentes turmas, simultaneamente, traz o sentimento de solidão pedagógica, a pressão por resultados e o confronto com currículos engessados, que são experiências que moldam a trajetória de quem atua em contextos multisseriados. No entanto, essas marcas também revelam resistências, aprendizagens e formas singulares de construir o ensino, especialmente, quando o professor apropria-se de autonomia e transforma o desafio em possibilidade.

Parente (2014. p. 58) afirma que a multisseriação incomoda, pois levanta questões que retratam cenários dos problemas educacionais no Brasil, considerando: “[...] a escassa infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos; condições precárias de trabalho e de formação docente”. Entrementes, refletir sobre essas marcas significa considerar os relatos das professoras entrevistadas, os aspectos emocionais envolvidos, as implicações na identidade docente e as estratégias construídas para lidar com as condições impostas pela multisseriação. Ao olhar para essas vivências, buscamos compreender como o trabalho docente é atravessado, tensionado e, ao mesmo tempo, reinventado pelas docentes nesse contexto.

#### **5.4.1 Pontos positivos e negativos**

A atuação docente em turmas multisseriadas nas escolas do campo configura-se como um campo fértil de desafios e aprendizagens, exigindo por parte dos professores uma prática pedagógica flexível, sensível e criativa diante das especificidades que esse modelo de oferta de ensino impõe. As entrevistas realizadas com professoras atuantes no município de Aratiba/RS revelam um panorama complexo que articula limitações estruturais, carências formativas e, simultaneamente, experiências enriquecedoras marcadas pelo vínculo com os estudantes e pela valorização do espaço comunitário.

As professoras destacaram, como ponto positivo mais recorrente, a cooperação entre os alunos, que tendem a desenvolver laços de solidariedade e apoio mútuo. Essa convivência

entre diferentes faixas etárias promove aprendizagens compartilhadas e fomenta a autonomia dos estudantes, como aponta (EP2): “[...]os estudantes auxiliam os menores, observam e aprendem juntos”. A escuta ativa entre os alunos e o respeito à diversidade de saberes tornam-se marcas do cotidiano escolar, fortalecendo valores de empatia e de pertencimento.

Outro aspecto considerado positivo refere-se à possibilidade de ensino individualizado, favorecida pelo número reduzido de alunos em sala. Diante disso, as entrevistadas (EP5 e EP6) enfatizam que essa característica permite maior atenção às necessidades de cada estudante, potencializando o processo de ensino e aprendizagem: “[...] o ensino aqui sempre rende mais, o ensino individualizado acontece”. Essa proximidade entre professora e estudante, muitas vezes, inviável em turmas de escolas urbanas mais numerosas, é vista como uma das grandes riquezas da multisseriação no campo.

Além disso, há um reconhecimento do potencial pedagógico do espaço rural, embora nem sempre explorado de forma sistemática. Algumas professoras relataram que as escolas contam com hortas, bosques e pomares, recursos que, se integrados ao currículo, poderiam estreitar ainda mais os vínculos dos alunos com a sua realidade sociocultural e ambiental.

Por outro lado, os relatos expressam uma série de desafios que dificultam o pleno desenvolvimento da educação do campo em turmas multisseriadas. O principal deles diz respeito ao planejamento pedagógico, considerado exaustivo e fragmentado. A necessidade de preparar diferentes conteúdos para várias séries, simultaneamente, exige por parte dos professores um esforço redobrado, como relata (EP3): “[...] o planejamento é feito individualmente, com atividades separadas para cada turma, o que exige muito tempo e organização”. Diante disso, é imprescindível atentar para o que referem Panni e Duarte, ao realçar que:

Multisseriação é um modelo de organização escolar curricular e metodológico desafiador para o docente, pois diante de tal organização o professor reinventa o espaço escolar, suas metodologias, currículo e avaliações (2020, p. 230).

A utilização do sistema apostilado foi alvo de críticas recorrentes, uma vez que limita a autonomia docente e dificulta a contextualização do conteúdo com a realidade do campo. Para EP1: [...] “as apostilas tornam o trabalho mais difícil, pois nem sempre se adaptam à realidade das nossas crianças”. Essa padronização contrasta com a proposta da educação do campo, que pressupõe uma prática pedagógica contextualizada e voltada para a valorização dos saberes locais – da vida do povo do campo.

A ausência de formação continuada específica para o trabalho em classes multisseriadas e na educação do campo, do mesmo modo, é um entrave apontado de forma unânime. Embora as professoras realizem formações durante o ano letivo, nenhuma delas relatou ter participado de cursos voltados diretamente para atuar nessa realidade. Conforme destaca EP6: [...] “seria muito importante termos formações voltadas à educação do campo, mas nunca encontrei nenhuma nesse sentido”.

Outro ponto de preocupação manifestado por algumas docentes pesquisadas refere-se ao preconceito social ainda existente em relação às escolas do campo. Apesar dos avanços em infraestrutura e materiais, persistem visões que associam que, nessas escolas, o ensino ministrado é de menor qualidade. Nessa perspectiva, EP2 destaca que: [...] “muitas pessoas ainda acham que a multisseriação é fraca, que não se aprende da mesma forma que nas turmas da cidade”.

O termo multisseriação, em muitas unidades educativas, é visto com grande preconceito e sinônimo de descaso. Todavia, quando esse sistema é visto como um arranjo político e pedagógico, não como uma única alternativa, o processo de ensino e aprendizagem em classes multisseriadas pode ser bem-sucedido. Parente (2021) faz um paralelo entre as escolas multisseriadas de países desenvolvidos e em desenvolvimento.

A organização multisseriada é rotulada como forma de organização indesejável por parte da sociedade e por parte dos profissionais da educação, pois está fincada em problemas históricos dos sistemas educacionais (2014, p. 81).

A docência em turmas multisseriadas nas escolas do campo exige por parte dos professores um compromisso que vai além do ensino tradicional, pois requer sensibilidade, criatividade e uma constante capacidade de adaptação. Apesar dos inúmeros desafios relatados pelas professoras entrevistadas como a sobrecarga no planejamento, a falta de formação específica, o uso de materiais descontextualizados e o preconceito ainda presente em torno da multisseriação, também emergem aspectos positivos que revelam o potencial transformador dessa modalidade de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da docência em turmas multisseriadas, a partir da percepção de professoras que atuam em escolas do campo no município de Aratiba/RS. Ao longo do percurso investigativo, foi possível compreender a complexidade do fazer docente nesse contexto, bem como a riqueza de experiências, estratégias e afetos que permeiam a prática pedagógica em ambientes, muitas vezes, invisibilizados pelas políticas públicas educacionais.

Percebemos, por intermédio dos dados coletados junto das professoras entrevistadas, que revelaram um cenário desafiador, marcado por ausência de formação específica para o trabalho em classes multisseriadas, bem como pelo uso de materiais didáticos descontextualizados para a realidade dos estudantes da escola do campo. Soma-se a isso o sentimento recorrente de solidão pedagógica e do enfrentamento de um currículo padronizado, pouco sensível às realidades do campo. Apesar disso, emergiram também aspectos positivos e alentadores, como a cooperação entre os estudantes, o ensino individualizado e o vínculo estreito com a comunidade escolar.

Com base na análise realizada a partir das entrevistas, foi possível confirmar a hipótese deste estudo, que previa que os docentes atuantes em turmas multisseriadas no contexto da educação do campo enfrentam desafios pedagógicos relevantes, agravados pela ausência de formação específica e pela insuficiência de recursos didáticos e estruturais, o que interfere diretamente na dinâmica e na efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

A Educação do/no Campo é compreendida como uma proposta político-pedagógica que reconhece os sujeitos do campo como produtores de saberes e cultura, rompendo com a lógica urbana e homogeneizadora, historicamente, imposta pela escola tradicional. Segundo Caldart (2008), trata-se de uma educação construída com e para os povos do campo, que respeita as suas identidades, os seus modos de vida, a sua cultura e valores, bem como a sua relação com a terra. Essa concepção valoriza o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes populares, articulando o currículo com a realidade local. Para Arroyo (2012), a Educação do/no Campo não é apenas uma modalidade administrativa, mas um movimento social e pedagógico que afirma o direito a uma escola de qualidade, contextualizada e comprometida com a transformação social das comunidades rurais.

Nesse cenário, a multisseriação é uma realidade comum nas escolas do campo, especialmente naquelas localizadas em áreas de difícil acesso ou com baixa densidade populacional. Segundo Molina e Hage (2012), a multisseriação consiste na organização de turmas compostas por estudantes de diferentes anos escolares em uma mesma sala de aula, sob a orientação de um único docente. Essa estrutura exige práticas pedagógicas diferenciadas, planejamento flexível e capacidade de gestão do tempo e das atividades. Embora represente desafios, a multisseriação também representa uma possibilidade rica de aprendizagem, desde que apoiada por políticas públicas que garantam formação continuada dos docentes, recursos pedagógicos e valorização dos professores. Neste sentido, compreendê-la à luz da Educação do/no Campo é reconhecer a sua complexidade, mas também o seu potencial de fortalecimento dos vínculos comunitários e da construção coletiva do conhecimento.

A Educação do Campo, ao longo dos anos, tem sido compreendida como um direito social que reconhece as especificidades dos sujeitos do campo e busca romper com a lógica homogênea e urbana imposta historicamente pelo sistema educacional. Trata-se de uma proposta político-pedagógica que valoriza os saberes e os modos de vida camponeses, defendendo uma escola contextualizada, que respeite as particularidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. Nessa perspectiva, o currículo, a organização escolar e a formação docente devem dialogar com a realidade local, promovendo uma educação que contribua para a permanência digna no campo e para o fortalecimento das identidades camponesas.

Inserida nesse contexto, a multisseriação é uma realidade comum nas escolas do campo, especialmente em comunidades de pequeno porte, onde o número reduzido de alunos leva à junção de diferentes anos escolares em uma mesma sala de aula, sob responsabilidade de um único professor. Embora essa organização seja muitas vezes uma estratégia necessária para garantir o acesso à educação, ela impõe desafios específicos à prática docente, como o planejamento de aulas para diferentes níveis de aprendizagem, a gestão do tempo e a atenção às singularidades de cada grupo. Assim, compreender a multisseriação dentro da lógica da Educação do Campo requer não apenas reconhecer as suas dificuldades, mas também refletir sobre as condições estruturais e formativas que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Logo, compreendemos que as docentes demonstram criatividade e sensibilidade ao adaptar as suas práticas pedagógicas, recorrendo à ludicidade, à colaboração entre alunos de diferentes idades e à integração de saberes locais no cotidiano escolar. Tais estratégias evidenciam a potência pedagógica da multisseriação, quando esta é reconhecida como um arranjo legítimo, não como uma medida paliativa diante da escassez de recursos didáticos e do reduzido número de alunos.

Dentre os aspectos que mais se destacaram nas falas das docentes entrevistadas está a dificuldade de trabalhar com materiais didáticos padronizados, sobretudo, com as apostilas que desconsideram as especificidades do contexto do campo e a heterogeneidade das turmas multisseriadas. As professoras relataram que esses materiais, muitas vezes, impõem uma lógica homogênea de ensino, centrada em conteúdos urbanos e desconectados da realidade local dos estudantes. Essa limitação compromete a efetividade do processo pedagógico, exigindo das educadoras um esforço constante de adaptação e reinvenção das atividades propostas. Tal desafio agrava-se diante da ausência de formação continuada voltada, especificamente, para a multisseriação e para a Educação do Campo, o que evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que invistam na preparação docente, não apenas do ponto de vista técnico, mas também político e cultural, reconhecendo o valor e a complexidade do trabalho realizado nessas escolas.

Além disso, a pesquisa reforçou a necessidade de políticas públicas que valorizem e fortaleçam a Educação do Campo, garantindo formação continuada específica, materiais didáticos contextualizados e condições dignas de trabalho aos docentes. Ademais, o estudo aponta para a urgência de romper com a lógica urbano-cêntrica, que ainda domina o imaginário educacional brasileiro. A possível ruptura com a lógica urbano-cêntrica requer o empenho para legitimar práticas construídas no chão das escolas do campo, que reconheçam os sujeitos do campo como os seus protagonistas.

Neste sentido, é imprescindível destacar que refletir sobre a docência em turmas multisseriadas nas escolas do campo significa também dar visibilidade às múltiplas realidades e vozes aos que, historicamente, foram silenciados no contexto educacional brasileiro. A pesquisa evidenciou que, mesmo diante de carências estruturais e simbólicas, as professoras constroem, cotidianamente, um fazer pedagógico comprometido com a valorização da cultura local, com a equidade no ensino e com a permanência dos estudantes em seus territórios.

Desse modo, os desafios identificados não devem ser interpretados como limitações intransponíveis, mas como pontos de partida para a construção de políticas públicas mais sensíveis, democráticas e comprometidas com a justiça social. A realidade das escolas do campo exige mais do que soluções técnicas; demanda escuta, diálogo e reconhecimento.

Acreditamos que esta pesquisa contribui para ampliar o debate sobre a Educação do Campo e fortalecer a luta por uma escola que, mesmo em sua aparente fragilidade, revela uma potência formadora baseada na solidariedade, na autonomia e na valorização das especificidades do meio rural. Almejamos que os saberes e as práticas das professoras de turmas multisseriadas sigam inspirando caminhos possíveis para uma educação que não exclui, mas inclui, acolhe e transforma.

Argumentamos, portanto, que a docência em turmas multisseriadas, apesar dos inúmeros desafios, não é sinônimo de precariedade do ensino, mas um modo de resistência, de reinvenção e de compromisso com uma educação que respeita a diversidade e que promove a cidadania do sujeito no/do campo. É nesse espaço de tensão e criação que se forja uma prática pedagógica, verdadeiramente, emancipadora e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINI D' A.; TAFFAREL, C. Z.; JUNIOR, C. de L. S. Escola Ativa. *In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ALBUQUERQUE, Elenaldo Teixeira de. Educação do campo: desafios para a formação de professores. *Revista Educação e Sociedade, Campinas*, v. 29, n. 103, p. 875-895, set./dez. 2008
- ALMEIDA, B.; ARAÚJO, M. O cenário das políticas de educação do campo no Brasil pós-2016. *Holos*, v. 5, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12769>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- ANDRÉ, M. & PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, (63), 103-117. Curitiba, Brasil, 2017.
- ARAÚJO, T. M. F. **Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da Educação do Campo: que necessidades da formação docente?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal-RN, 2019.
- ARROYO, M. G. Tempos humanos de formação. *In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, M. G. Prefácio. *In: ARROYO, M. G.; KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação básica do campo***. Brasília: UnB, 1999.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. Formação de Educadores do campo. *In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEZERRA, D.; SILVA, A. Educação do campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 3, p. 467-475, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018032108>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- BRANCO, Veronica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. (p.246 - 257), Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA. *Casa Civil*, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação do Campo: caderno do professor*. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008*. Institui Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 28.

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, B. M.; SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Incra, 2008.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, E. F. E. Educação integral na política de ampliação da jornada escolar: perspectivas críticas em Paulo Freire. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** v. 38, n. 01, 2022.

CARVALHO, M. (org.). **Ensino Fundamental: práticas docentes nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

COSTA, E, M. A formação inicial do educador do campo: um estudo sobre a licenciatura em educação do campo/PROCAMPO. Margens: **Revista Interdisciplinar Dossiê: Formação Docente**, v. 10, n. 14, p. 95-111, jun. 2016.

COSTA, M. V.; CABRAL, L. A. S. **Educação do campo e a formação de professores: entre lutas e conquistas**. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lygia de (Orgs.). Educação

do campo: história, práticas e desafios no Brasil contemporâneo. Brasília: MEC/SECADI, 2016. p. 171–188.

CRUZ NETO, O.; DESLANDES, S. F.; GOMES, G.; MINAYO, C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIAS, A.; BARRETO, D.; ABREU, W. **Formação continuada de professoras/es da educação do campo**. *Revista Amazônica Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, v. 6, n. 01, p. 01-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29280/rappge.v6i01.8645>. Acesso em: 11 mar. 2025.

FERNANDES, B. M. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST). In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, F. **A escola e o campo: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALDART, Maria Inês et al. **Educação do campo: desafios e perspectivas**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2012. p. 373-388.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRITTI, S. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

HAGE, S.; CRUZ, C. Protagonismo, precarização e regulação como referências para análise das políticas e práticas em educação do campo. *Agricultura Familiar Pesquisa Formação e Desenvolvimento*, v. 11, n. 1, p. 173, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18542/raf.v11i1.4684>. Acesso em: 11 mar. 2025.

HOELLE, S.C, MIGUEL, M.E.B, O movimento de transição da Educação Rural para Educação do Campo: contradições e tensionamentos, *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1419-1439, out./dez. 2018.

KLINKOSKI, A.; CECCHIN, A.; NOGUEIRA, V. Relações, diálogos e ausências entre educação do campo e currículo. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/168953.4-18>. Acesso em: 11 mar. 2025.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, E. S. A. A **reforma agrária no Brasil**: um velho problema, esperando uma solução que nunca chega? Texto apresentado na Mesa Redonda “O Sentida da Reforma Agrária no Século XXI”, durante o XIII Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em João Pessoa-PB, 2002

LOPES, W. de J. F. **Profissionalidade docente na educação do campo**. Programa de pós-graduação em Educação. São Carlos, SP, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MELO, R. A.; CARVALHO A. D. F. Educação Rural e Educação do Campo: desafios da formação de professores no Brasil e no Piauí. **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 3, set. 2020.

MELO, R.; FRANÇA-CARVALHO, A. Educação rural e educação do campo: desafios da formação de professores no Brasil e no Piauí. *Cadernos Cajuína*, v. 5, n. 3, p. 8-27, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcaj.v5i3.409>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline. *Educação Integral: uma política pública em construção*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; Sá Lais Mourão. Escola do campo. . In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MÜLLER, E. R. **Classe multisseriada em Domingos Martins/ES**: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Vitória. (2019).

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OZELAME, Greice Rabaiolli. **Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas.** Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS, Brasil. 2010.

PANNI, M. T. A.; DUARTE, C. G. Provoações entre duas senhoras: Dona Seriação e Dona Multisseriação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 1-16, jan./abr. 2021

PARENTE, C. da M. D. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-58, jan./mar. 2014.

PEREIRA, T. I. & SARTORI, J. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação.** Porto Alegre: CirKula, 2019.

PIMENTEL, Nina. Turmas multisseriadas: uma realidade na escola pública. Petrópolis: Vozes, 1999.

RANGEL, M, CARMO, R.B. A educação rural à educação do campo: revisão crítica. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, M. **Educação Rural.** In: RIBEIRO, M.; CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-301.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, trabalho, educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, S. H. X. **Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo.** Universidade Federal de São Carlos SP. 2007.

SANTOS, A. P.; SARTORI, J.; Ody, L. C. Formação de professores na educação do campo no horizonte da pedagogia Freireana. In: GOULART, A. J.; SILVA, D. da; ODY, L. C.; PAGLIARIN, L. L. P.; ONÇAY, S. T. V. (orgs.). **Diálogos sobre educação do campo, resistência e emancipação social e humana: um chamamento para reflexão no/do cenário educacional.** Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, R. de S.; SOUZA, M. Educação do campo: Classes multisseriadas e seus desafios pedagógicos. **10 Encontro Internacional de Formação de Professores e 11 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional.** 2017.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática.** Passo Fundo: UPF, 2013.

SILVA, V.; ANDREOLI, V. M.; GONÇALVES, M. B.; DAHMER, G. W. Formação de professores em educação do campo: pedagogia do movimento no paradigma emancipatório. **Revista de Educação, Ciência e Cultura.** Canoas, v. 24, n. 1, 2019.

SOARES, J.; SANTOS, A.; NUNES, C. 200 anos de educação para os povos do campo no Brasil. **Educação em Foco**, v. 25, n. 46, p. 34-60, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/eef.v25i46.6484>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SPERANDIO, Adriana & CASTRO, Janine Mattar Pereira de Castro. Mais tempo na escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. (p.319-335), Porto Alegre: Penso, 2012.

VASCONCELOS, Clêny Ruth Alves & ROCHA, Solange Helena Ximenes. Reflexões sobre a escola do campo em tempo integral no município de Santarém – Pará. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 27, n. 56. p. 475-492, set./dez. 2017.

XAVIER, P.H.G, MATRIZES FORMATIVAS E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA: **Contradições na transição da escola rural para escola do campo**. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Mestrado em Educação. UNB. Brasília, 2016.

**APÊNDICE A – Cronograma do Projeto de Pesquisa**

**Quadro 5: Cronograma do Projeto de Pesquisa**

	<b>2024</b>											
<b>ATIVIDADES</b>	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ag o	Set	Out	No v	Dez
Leituras /fichamentos	X	X	X	X	X							
Encontros com o orientador				X	X	X		X				
Elaboração do projeto	X	X	X	X	X							
Entrega do projeto de pesquisa							X					
Qualificação do projeto								X				
Revisão bibliográfica complementar								X	X	X		
Submissão do projeto ao comitê de ética										X	X	X
	<b>2025</b>											
<b>ATIVIDADES</b>	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Julh					
Coleta de dados: entrevistas		X										
Transcrição das entrevistas		X										
Redação da dissertação	X	X	X	X	X							
Revisão e entrega oficial do trabalho						X						
Defesa da dissertação							X					

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Entrevista****Comitê de ética e pesquisa – CEP/UFES****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Roteiro:

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TURMAS  
MULTISSERIADAS - PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS MUNICIPAIS DE  
ARATIBA**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TURMAS MULTISSERIADAS - PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS MUNICIPAIS DE ARATIBA**, desenvolvida por Jéssica Morgan Anselmini, licenciada em Ciências Biológicas, Pedagoga e mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação do Professor Dr. Jerônimo Sartori.

O objetivo central do estudo é: analisar como as professoras desenvolvem a prática pedagógica em sala de aula, atuando com turmas multisseriadas do 1º ano ao 5º ano nas escolas do campo do município de Aratiba. O presente estudo se justifica frente a necessidade de repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas no campo, as escolas do campo são muito importantes para manter as comunidades campesianas vivas, além da multisseriação ser uma modalidade adotada para manter essas escolas desses meios abertas, visto a diminuição do número de aluno, os professores que atuam nessas comunidades e que ministram aulas para esses estudantes enfrentam desafios para planejar e executar as aulas, pois muitas vezes, falta formações adequadas e materiais didáticos coerentes, Diante disso após a análise dos dados será possível compreender melhor como é conduzido o ensino em Escolas do Campo e também a forma como as professoras municipais de Aratiba conduzem suas aulas englobando conteúdos para diferentes anos escolares em um mesmo espaço.

Os sujeitos desta investigação serão aproximadamente seis professoras que atuam no Ensino Fundamental I, das escolas municipais que desenvolvem o ensino no formato multisseriado. Após conversa com as direções, será ajustado e programado entre as partes,

uma data e horário, para cada escola, para realizar a entrevista com as professoras investigadas.

O convite e a coleta de dados para com as professoras participantes da pesquisa serão realizados presencialmente pela mestranda, a qual conduzirá também a entrevista semiestruturada, no dia e horário combinado previamente com a direção escolar, no espaço escolar de cada escola, facilitando assim que as professoras não tenham prejuízos em deslocamentos.

As escolas envolvidas na pesquisa são todas as Escolas do Campo do município de Aratiba, sendo elas, Escola Municipal de Ensino Fundamental São Roque, localizada na comunidade de Vila Pio X, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dourado, localizada no distrito de Sede Dourado, e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, localizada no distrito de Três Barras. Os participantes da pesquisa serão as seis professoras que atuam em turmas do 1º ano ao 5º ano dessas Escolas, participarão apenas essas professoras que atuam com o Ensino Fundamental I, pela demanda e interesse da pesquisa questão.

A entrevista será realizada em um espaço reservado (sala de aula que não tenha alunos ou qualquer outro funcionário dentro desse espaço), será conduzida pela mestranda e ressaltado que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a autorização do entrevistado.

#### *Sobre a participação*

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

#### *Sobre remuneração quanto à participação*

Ao participar desta pesquisa, a(o) Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto, sendo sua participação voluntária. Entretanto, esperamos que esse estudo traga informações importantes

sobre os desafios da docência em turmas multisseriadas na Rede Municipal de Ensino de Aratiba/RS, assim o conhecimento construído através dessa pesquisa poderá contribuir para elaboração de uma carta pedagógico com os resultados da pesquisa e sugestões. Visando a melhoria desse processo ofertado aos professores da rede municipal de ensino. A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados da investigação obtidos com a sua colaboração nesta pesquisa.

#### *Sobre a autonomia do participante*

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

#### *Sobre a metodologia da entrevista*

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 30 minutos. A entrevista será realizada em um espaço reservado (sala de aula que não tenha alunos ou qualquer outro funcionário dentro desse espaço), e será conduzida pela mestrande. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização, e logo após serão armazenadas, em arquivos, os quais somente a pesquisadora e seu orientador terão acesso, e serão deletados após cinco anos. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação

Não autorizo gravação

#### *Sobre os riscos e benefícios*

Os benefícios serão de auxiliar e compreender o sentido e o significado correspondente aos desafios que perpassam à docência em turmas multisseriadas. Com vistas

a contribuir para a ressignificação do ensino e de práticas pedagógicas na modalidade escolar em que você, participante, está inserido.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

Para minimizar o risco de vazamento de dados e garantir o conforto das participantes da pesquisa serão tomadas algumas medidas como:

- Todos os dados coletados serão armazenados em ambiente seguro, com acesso restrito à equipe de pesquisa.
- Os registros digitais das entrevistas serão mantidos em computadores protegidos por senhas.
- Os participantes serão identificados apenas por códigos alfanuméricos, sem qualquer informação que permita sua identificação pessoal.
- Os resultados serão apresentados de forma agregada, evitando qualquer possibilidade de identificação individual.
- Antes de iniciar a coleta de dados, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), detalhando os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os riscos e as garantias de confidencialidade.
- Os participantes terão liberdade para tirar dúvidas e decidir sobre sua participação sem qualquer pressão.
- Caso o participante não deseje responder a alguma pergunta, essa decisão será respeitada integralmente, sem prejuízo ou julgamento.
- A entrevista será conduzida em local confortável e horário combinado previamente com os participantes, respeitando suas rotinas e preferências.

Ademais, caso algum vazamento de dados seja percebido, os pesquisadores comunicarão imediatamente o local da coleta de dados, e medidas administrativas civis-necessárias serão, então tomadas em conjunto.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 30 minutos, caso o participante não se sinta confortável com o tempo da entrevista, para reduzir os riscos, poderá combinar com ela uma outra data para conclusão da entrevista. Ademais, caso algum vazamento de dados seja percebido, os pesquisadores comunicarão imediatamente o local da

coleta de dados, e medidas – administrativas civis- necessárias serão, então tomadas em conjunto.

*Das disposições finais*

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora.

Desde já agradecemos sua participação!

*Contatos*

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel.: (49 – 996304591)

Email: [jessica.anselmini@hotmail.com](mailto:jessica.anselmini@hotmail.com)

Endereço para correspondência:

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, ERS 135 - Km 72,200, Cx

Postal 764CEP 99700-970 - Erechim - Rio Grande do Sul

Telefone: (54) 3321-7050

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel. e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)

<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa/apresentacao>

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

**CAAE: (espaço para constar o CAAE, ou seja, o número de identificação do projeto na Plataforma Brasil)**

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS:

Data de Aprovação:

Aratiba RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Os pesquisadores deverão assinar no final e rubricar as páginas anteriores.**

**Observações:**

1.A CONEP recomenda que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ter suas páginas numeradas (sendo que cada página deve indicar o nº total de páginas. Ex: 1 de 4; 2 de 4) possibilitando a integridade das informações contidas no documento.

2.(Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.5.d) o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. ”

## APÊNDICE E – Roteiro de entrevista

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Título:** EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TURMAS MULTISSERIADAS - PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS MUNICIPAIS DE ARATIBA

**Objetivo Geral:** Analisar como as professoras desenvolvem a prática pedagógica em sala de aula, atuando com turmas multisseriadas do 1º ano até o 5º ano nas escolas do campo do município de Aratiba.

**Quadro 6:** Roteiro de entrevista semiestruturado

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>	<b>Observações</b>
<b>Bloco Introdutório</b>	Explicar sobre a entrevista e mencionar sobre importância da participação da entrevistada	Inicialmente, será informado a entrevistada sobre os objetivos da pesquisa realizada, a importância de sua participação e como isso auxiliará na investigação.  Também, será informado sobre a confidencialidade dos dados e informações.  Por fim, será solicitado à entrevistada a autorização para a gravação e para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.	
<b>Bloco Identificação</b>	Conhecer a entrevistada e sua formação.	Perguntar para a entrevistada sobre a sua formação inicial, especialização e área de atuação, bem como formações continuadas.	
<b>Bloco Concepções</b>	Verificar as concepções da	Indagar a docente sobre a Educação do Campo, no sentido de que aponte os	

<p><b>sobre a Educação do Campo</b></p>	<p>entrevistada acerca da Educação do Campo.</p>	<p>marcos históricos que a envolvem, abordando o que conhece sobre a Educação do Campo:          Dialogar sobre como a entrevistada vê se vê diferença entre a educação rural e a Educação do Campo:          Dialogar sobre como a professora vê se vê diferença entre a escola rural e a escola do campo:</p>	
<p><b>Bloco Conceções sobre a prática pedagógica em sala de aula.</b></p>	<p>Conhecer como se desenvolve o ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas.</p>	<p>Dialogar sobre como a docente planeja e desenvolve as suas aulas na classe multisseriada em que atua:          Indagar a entrevistada sobre que recursos didáticos/materiais utiliza para planejamento e desenvolvimento das aulas na classe multisseriada:          Dialogar sobre como são realizadas as avaliações dos alunos que estudam em classes multisseriadas:          Indagar a professora sobre que aspectos ela vê como significativos na atuação em classes multisseriadas:          Questionar a docente sobre as dificuldades que ela enfrenta no dia a dia, atuando em classes multisseriadas:          Solicitar que a entrevistada comente sobre a sua trajetória de professora que exerce a docência em classes multisseriadas, destacando alguns aprendizados de sua experiência:          Solicitar que a docente indique alguns dos desafios que perpassam a sua</p>	

		prática docente, atuando em classes multisseriadas:	
--	--	--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TURMAS MULTISSERIADAS - PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS MUNICIPAIS DE ARATIBA

**Pesquisador:** JESSICA MORGAN ANSELMINI

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 84001324.3.0000.5564

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.276.271

#### Apresentação do Projeto:

##### TRANSCRIÇÃO e RESUMO

Este estudo integra o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UFFS e Campus Erechim, na linha de pesquisa Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais. Sendo intitulado como e Educação do Campo: Desafios da docência em turmas multisseriadas e percepção de professoras municipais de Aratiba. O objetivo é analisar como professoras desenvolvem a prática pedagógica em turmas multisseriadas do 1º ano ao 5º ano nas escolas do campo do município de Aratiba. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com enfoque descritivo-interpretativo, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A coleta de dados ocorre por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professoras de 1º ano ao 5º ano, das Escolas do Campo municipais de Aratiba. A análise dos dados fundamenta-se nos estudos de Bardin e espera-se como resultados dessa pesquisa a identificação de dificuldades e estratégias enfrentadas e adotadas pelas professoras no contexto escolar da multisseriação em Escola do Campo. Ao final da pesquisa, será elaborado o produto educacional no formato de um Card pedagógico destinado aos docentes das escolas do campo pesquisadas, bem como para outras escolas do campo que adotam a multisseriação. Este Card compreende o produto final da pesquisa a ser compartilhado com a comunidade escolar, tendo em vista o caráter do Mestrado Profissional em Educação, no qual se consolida esta pesquisa.

**Endereço:** Rodovia SC 494 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.815-899

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

## APÊNDICE C – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas



### DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDA

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Rosane Morgan**, representante legal da instituição Secretaria Municipal de Educação do Município de Aratiba/RS e responsável pelas Escolas Castro Alves, Dourado e São Roque, envolvidas, no projeto de pesquisa intitulado: **EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TURMAS MULTISSERIADAS - PERCEÇÃO DE PROFESSORAS MUNICIPAIS DE ARATIBA**. Declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes, bem como, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

*Jéssica Morgan Anselmini*

JÉSSICA MORGAN ANSELMINI

Pesquisador Responsável

*Rosane Morgan*

ROSANE MORGAN

SECRETÁRIA MUNICIPAL

Rosane Morgan  
Secretária Mun. de Educação  
Portaria 006/2021  
Aratiba/RS

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Aratiba, 9 de outubro de 2024.



DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES  
ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Adulce Inês Dellagostin**, representante legal da instituição **Escola Municipal de Ensino Fundamental São Roque** - envolvida no projeto de pesquisa, **EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TURMAS MULTISSERIADAS - PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS MUNICIPAIS DE ARATIBA**. Declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes, bem como, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

*Jéssica Morgan Anselmini*

JÉSSICA MORGAN ANSELMINI

Assinatura do Pesquisador Responsável

*Adulce Inês Dellagostin*

ADULCE INÊS DELLAGOSTIN

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

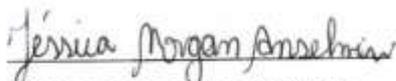
Adulce I. Dellagostin  
Diretora  
EMEF São Roque  
Portaria 063/2021

Aratiba, 9 de Outubro de 2024.



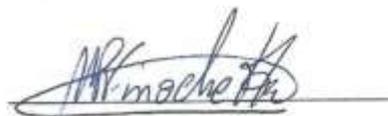
**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES  
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Márcia Rosane Finochetti**, representante legal da instituição **Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dourado** - envolvida no projeto de pesquisa, **EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TURMAS MULTISSERIADAS - PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS MUNICIPAIS DE ARATIBA**. Declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes, bem como, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.



JÉSSICA MORGAN ANSELMINI

Assinatura do Pesquisador Responsável



MÁRCIA ROSANE FINOCHETTI

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Márcia Rosane Finochetti  
Diretora  
EMEIEF Dourado  
Port. Nº 027 de 30/01/2024

Aratiba, 09 de outubro de 2024.



**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES  
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Vânia Szczepanski**, representante legal da instituição **Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves** - envolvida no projeto de pesquisa, **EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TURMAS MULTISSERIADAS - PERCEPÇÃO DE PROFESSORA MUNICIPAIS DE ARATIBA**. Declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes, bem como, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

*Jéssica Morgan Anselmini*  
JÉSSICA MORGAN ANSELMINI

Assinatura do Pesquisador Responsável

*Vânia M. D. Szczepanski*  
VÂNIA SZCZEPANSKI

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Escola Municipal de Ensino  
Fundamental Castro Alves  
Decreto 2.458 de 25/02/2020

Aratiba, 09 de Outubro de 2024